

**A SZEGEDI
ÉS HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI
DESZEGREGÁCIÓT TÁMOGATÓ
HALLGATÓI
MENTORPROGRAM**

ÖT ÉV TAPASZTALATAI



Szerkesztette

FEJES JÓZSEF BALÁZS

SZÚCS NORBERT

**A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató
Hallgatói Mentorprogram**

**A SZEGEDI
ÉS HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI
DESZEGREGÁCIÓT
TÁMOGATÓ HALLGATÓI
MENTORPROGRAM**

ÖT ÉV TAPASZTALATAI

Szerkesztette:

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert

BELVEDERE
MERIDIONALE

Szeged
2013

A kötet megjelenését támogatta:
Roma Education Fund

Olvasószerkesztő:
Kasik László

Borítóterv:
Majzik Andrea

ISBN 978-963-9573-97-0

© Bereczky Krisztina, Csemesz Péter, Fejes József Balázs, Kasik László,
Kelemen Valéria, Kinyó László, Molnár Gyöngyvér, Németh Katalin, Szűcs
Norbert, Tóth Edit, 2013
© Belvedere Meridionale, 2013



TARTALOM

ELŐSZÓ	7
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	9
MENTORHALLGATÓK	10
I. DESZEGREGÁCIÓ	
FEJES JÓZSEF BALÁZS: Miért van szükség deszegregációra?	15
SZÜCS NORBERT – KELEMEN VALÉRIA: A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése	36
SZÜCS NORBERT: A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése	58
TÓTH EDIT – MOLNÁR GYÖNGYVÉR: Az osztályok és az iskolák közötti különbségek változása egy évtized távlatában Hódmezővásárhelyen	71
II. MENTORÁLÁS	
FEJES JÓZSEF BALÁZS – KASIK LÁSZLÓ – KINYÓ LÁSZLÓ: Bevezetés a mentorálás kutatásába	89
KELEMEN VALÉRIA – SZÜCS NORBERT – FEJES JÓZSEF BALÁZS – NÉMETH KATALIN – CSEMPESZ PÉTER: A Hallgatói Mentorprogram	107
III. PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK	
BERECZKY KRISZTINA – FEJES JÓZSEF BALÁZS: Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben	131
SZÜCS NORBERT: Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye	156
FEJES JÓZSEF BALÁZS – SZÜCS NORBERT: Pedagógusképzés és hátránykompenzálás	171
IV. TANULÓK	
CSEMPESZ PÉTER – FEJES JÓZSEF BALÁZS: A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából	191
FEJES JÓZSEF BALÁZS: A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében	204
A KÖTET SZERZŐI	222

ELŐSZÓ

Magyarország azon országok egyike, ahol a legkevésbé megalapozott, hogy azzal bíztassunk egy nélkülöző családból származó gyermeket, fiatalt: *tanulj, bármi lehet belőled, rajtad múlik!* Az iskola látszólag mindenki előtt nyitva áll, úgy tűnhet, a sikeres iskolai, majd munkaerő-piaci karrier elsősorban az egyén adottságain és akaratán múlik. Azonban a valóságban a hátrányos helyzetű és roma diákok többsége számos rejtett mechanizmuson keresztül alacsony minőségű, motivációt romboló oktatásban részesül. Vagyis a kevésbé előnyös családi háttérrel rendelkező gyermekek elé otthonról hozott hátrányaik mellé iskolarendszerünk – a pedagógusok jó szándéka és áldozatos munkája ellenére – további akadályokat gördít, amelynek következtében e tanulók iskolai pályafutása nagyrészt az általános iskola megkezdésekor eldőlt. Ennek hátterében a magyar iskolarendszer szelektív, szegregáló működésű áll. Az oktatási szegregáció társadalmi-gazdasági következményei rendkívül súlyosak, terheit közvetve az egész társadalom viseli, többek között az alacsony hatékonysággal elköltött közpénzeket, a rászorulóknak juttatott támogatásokon, valamint a szegénységhez köthető társadalmi feszültségeken keresztül.

Az oktatás területén mutatkozó egyenlőtlenségek kapcsán a közvélemény kevésbé tájékozott, de az oktatási rendszer szereplőinek többsége előtt sem ismertek azok a mechanizmusok, amelyekkel keresztül a családi hátrányokat tovább fokozza a hazai iskolarendszer. Ebből következően nem meglepő, hogy a megoldási lehetőségek is alig kerülnek szóba. Tapasztalataink közreadásával kötetünk e hiányosság leküzdését, megoldási módok felvázolását célozza.

A szerkesztők egyike (*Szűcs Norbert*) jelentős szerepet vállalt a szegedi deszegregációs lépés megtervezésében és lebonyolításában, valamint a hódmezővásárhelyi oktatási rendszer átalakításának előkészítésében, míg a másik szerkesztő (*Fejes József Balázs*) a szegedi intézkedés előkészítésébe kapcsolódott be. Később közösen, a pedagógusjelöltek munkájára építő Hallgatói Mentorprogram elindításával kívántak az említett településeken az oktatási esélyegyenlőség előmozdításához hozzájárulni. Úgy véljük, a deszegregációs lépések megtervezésében való közreműködés, a Hallgatói Mentorprogram működtetése során az említett intézkedések hatásainak nyomon követése és a hátránykompenzálás koordinálása, valamint a pedagógusjelöltek felkészítése terén egyaránt olyan tapasztalatok gyűltek össze, amelyek érdemesek arra, hogy megismerhetővé váljanak. A kötetet széles olvasóközönségnek szánjuk, reméljük, hogy az oktatáspolitikával, oktatáskutatással foglalkozók, az oktatási intézmények fenntartói feladatait ellátó szakemberek, a pedagógusképzéshez kötődő oktatók, a pedagógusok, a pedagógusi pályára és egyéb segítő hivatásra készülők, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok érdekében tevékenykedő civil szférához tartozók egyaránt találnak benne hasznosítható ismereteket. Ugyanakkor óvakodunk attól, hogy e könyvben tárgyalt deszegregációs stratégiákat, illetve az ezeket támogató Hallgatói Mentorprogramot *sikertörténetként* tálaljuk. Egyik célunk éppen az, hogy hasonló kezdeményezések során az általunk azonosított nehézségek elkerülhetők legyenek. Mindemellett természetesen úgy gondoljuk, jól működő, adaptálható elemeket is tartalmaznak a kötetben olvasható írások.

Az itt közölt munkák nem egy jól megtervezett kutatási folyamat eredményeként születtek, tanulmánykötetünk inkább néhány akciókutatásból kirakott mozaiknak tekinthető. Rendelkezésre álló erőforrásainkat elsősorban egy hátránykompenzáló program működ-

tetésének szenteltük, ugyanakkor igyekeztünk kihasználni a program szervezésében rejlő kutatási lehetőségeket, amikor úgy ítéltük meg, hasznos információkhoz juthatunk.

Tanulmánygyűjteményünk fejezeteit négy nagyobb szerkezeti egységbe rendeztük. Az első rész (*Deszegregáció*) első fejezete bevezet az oktatási egyenlőtlenségek témakörébe, megkönnyítve a témában kevésbé járatos olvasóknak a további fejezetek követését. Az ezt követő két tanulmány egy-egy település deszegregációs stratégiájának megvalósítását írja le, illetve következményeit értékeli. A hódmezővásárhelyi intézkedés esetében kutatási szempontból szerencsés helyzet adódott: az intézkedés végrehajtását megelőzően a helyi iskolarendszerben oktatott diákok közel teljes körének induktív gondolkodását felmérték. E mérés megismétlése lehetőséget kínált annak vizsgálatára, a deszegregációs intézkedés hogyan befolyásolta az iskolák és az osztályok közötti különbségeket. Erről számol be az első rész utolsó fejezete.

A második rész (*Mentorálás*) két tanulmánya a deszegregációs intézkedésekben érintett tanulók mentorálás általi támogatásával foglalkozik. Az első írás egy szakirodalmi áttekintés, amely a témához illeszkedő fogalmakat, lehetőségeket és nemzetközi tapasztalatokat tekint át. A második írás a Hallgatói Mentorprogram működését, valamint öt évének tapasztalatait összegzi.

A harmadik rész (*Pedagógusok és pedagógusjelöltek*) munkái a szegedi deszegregációs lépést, valamint a Hallgatói Mentorprogramot vizsgálja pedagógusok és pedagógusjelöltek nézőpontjából. Az itt olvasható első írás mélyinterjúkra, az ezt követő kérdőíves adatgyűjtésre épít. Utóbbi esetben a pedagógusok véleményének értelmezéséhez egyes kérdéskörökben viszonyítási pontként a szegedi lakosság vélekedései is rendelkezésre állnak. A harmadik tanulmány a pedagógusképzés és az oktatás területét érintő hátránykompenzáló programok összekötésének lehetőségeit tárgyalja, részben a mentori tevékenységet végző pedagógusjelöltekkel készült interjúkra támaszkodva.

A negyedik rész (*Tanulók*) két fejezetének középpontjában a tanulók helyzete, fejlődése áll. Az első munka a szegedi deszegregáció következtében új közösségekbe kerülő tanulók tapasztalatait összegzi az első tanév alapján. Az utolsó fejezet fő kérdése, hogy a Hallgatói Mentorprogram keretei között kialakított mentori kapcsolat milyen hatást gyakorolhat a mentoráltakra.

A könyv néhány fejezete korábban valamely hazai neveléstudományi folyóiratban vagy tanulmánykötetben már megjelent. Az írások egy részén (5., 7. és 11. fejezet) mindössze annyit változtattunk, hogy a deszegregációs intézkedéseket taglaló, valamint a Hallgatói Mentorprogramot bemutató szövegrészeket elhagytuk, hiszen ezek a témakörök kötetünkben külön fejezetekben kaptak helyet. Más írásokon jelentősebb átdolgozást végeztünk (3., 8. és 9. fejezet). Emellett korábban nem közölt munkák is napvilágot látnak e kötetben (1., 2., 4., 6. és 10. fejezet).

Reméljük, e tanulmánygyűjteményben található írások elősegítik az oktatási esélyegyenlőség fontosságának felismerését, hozzájárulnak a pedagógusképzés gyakorlatának megújításához, megalapoznak további, a szegregáció mérséklését célzó intézkedéseket, valamint hasznosítható ötleteket kínálnak hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatását elősegítő kezdeményezésekhez.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A Hallgatói Mentorprogram első öt éve, továbbá e kötet megjelenése a *Roma Oktatási Alap* finanszírozása által valósulhatott meg. Külön köszönet illeti a szervezet munkatársai közül *Szira Juditot, Báder Erzsébetet, Csemer Patríciát, Földesi Évát, Nagy Anasztáziát, Oláh Nikolettát* és *Zsiga Jenőt*.

A program működéséhez nélkülözhetetlen volt a *Szegedi Tudományegyetem Nevelés-tudományi Intézetének*, valamint *Felnőttképzési Intézetének* infrastruktúrája. Hálával tartozunk intézeteink vezetőinek, *Csapó Benőnek* és *T. Molnár Gizellának* folyamatos támogatásukért és a szükséges tárgyi feltételek biztosításáért. Köszönjük közreműködő kollégáink segítségét, mindenekelőtt *Molnár Edit Katalinét*, aki a projekt elindításában és szakmai felügyeletében vállalt szerepet.

Hódmezővásárhelyen *Lázár János*, majd *Almási István* polgármester, Szegeden *Solymos László* alpolgármester támogatása könnyítette meg jelentősen munkánkat. A helyi oktatásirányító szakemberek, az intézményvezetők és az intézményvezető-helyettesek együttműködése ugyancsak kulcsfontosságú volt. Szegeden *Kardos János, Dobos János, Kádár Mihályné, Kiss László, Kókai Gyula, Somogyiné Cservenák Valéria, Szabó Gábor, Szebenyné Csóka Beáta* és *Tóthné Lengyel Mária*, Hódmezővásárhelyen *Tóthné Kecs-keméti Katalin, Ambrus Norbert, Bagi Lászlóné, Balázs József, Báthoryné Licska Anikó, Bucsei Zsuzsanna, Farkas Zsuzsanna, Ménesi Sándor, Patócs Anikó* és *Tózsá-Rigóné Nagy Judit* munkáját szeretnénk külön megköszönni. Köszönjük továbbá *Hegyiné Pallaghy Szilviának*, az Oktatási és Kulturális Minisztérium egykori munkatársának, valamint *Szőke Juditnak*, az Országos Oktatási Integrációs Hálózat korábbi vezetőjének a program elindításakor nyújtott segítségét, hasznos tanácsait.

A program nem működhetett volna az iskolákban dolgozó pedagógusok és nem oktatási tevékenységet ellátó munkatársak folyamatos támogatása nélkül. A program megvalósítása során hosszabb vagy rövidebb ideig számos civilszervezettel működünk együtt, emellett sokan bekapcsolódtak egy-egy konkrét program, rendezvény megszervezésébe, lebonyolításába. Ezúton köszönjük e személyek és szervezetek hozzájárulását. Köszönetet mondunk a mentorált tanulóknak aktív részvételükért, kedvességükért, továbbá szüleiknek megtisztelő bizalmukért.

Számos további kollégának tartozunk hálával, akik e kötet egy-egy fejezetének formálásában nyújtottak segítséget; nevüket az adott fejezet végén tüntettük fel. Külön köszönettel tartozunk *Kasik Lászlónak* a tanulmányok szövegének gondozásában, stílusának csiszolásában nyújtott segédletéért. Szűcs Norbert a könyvben olvasható írások korábbi változatának elkészítésekor *Deák Ferenc Ősztöndíjban* részesült, Fejes József Balázs munkáját az *OTKA K83850* pályázat támogatta.

Végezetül a legnagyobb köszönettel azoknak az egykori és jelenlegi hallgatónak tartozunk, akik munkájára, lelkesedésére, világmegváltó szemléletére e kezdeményezés épül. Köszönjük, hogy együtt dolgozhattunk!

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert

MENTORHALLGATÓK

2007/2008–2011/2012

Acsai-Varga Emerencia	Fodor József	Mamuzsits Tamás
Auvalszky Katalin	Fodor Maria	Markó István
Bakos Róbert	Fogarassy Fanny	Márton Gábor
Balassa Emese	Galó Orsolya	Mészáros Árpád
Balázs Ákos	Gatti Beáta	Metzger Ákos
Balázs Bianka	Gerse Andrea	Mónus Anita
Bálint Regina Katalin	Gulyás Noémi	Mucsi Péter Zoltán
Balogh Virág	Gurzó Emese	Nacsa Judit
Bartha Angelika	György Szilvia	Nagy Ágota
Beák Orsolya	Hajnal Edina	Nagy Ildikó
Béleczi Petra	Halál Ákos	Németh Gábor
Benkucs Katalin	Herédi Anikó	Németh István
Bereczky Krisztina	Hermesz Klára	Németh Katalin
Bernátsky Zoltán	Horváth Enikő	Nyerges Ábel
Berta Dominika Anna	Hős Orsolya	Orsós Gabriella
Berta Julianna	Hubicsák Péter Máté	Pajor Nikolett
Bíró Erika	Huszár Vivien	Pálfi Edina
Borszéki Judit	Imre Katalin	Papp Anita
Bozsó Beáta	Jantyk Tímea	Patai Beáta
Budai Éva	Járvás Andrea	Pataki Balázs
Bús Enikő	Jenet Orsolya	Pete Erika
Chezan Júlia	Józsa Enikő	Péter Tímea
Czédli Márta	Józsa Márta	Pintér Petra Orsolya
Csapó Edit	Kákonyi Ibolya	Polyák Kamilla
Csemesz Péter	Kalmár Enikő	Pósa Magdolna
Csík Edit	Kaszás Ildikó	Pozsár Kinga
Csizmazia Ágnes	Kecskés Márton	Rác Hajnalka
Csonka Adrienn	Kelemen Valéria	Rakonczai Zsanett
Darkó Adrienn	Kempf Andrea	Rávai Ágnes
Dezső Orsolya	Kiss Gábor	Rideg András
Dombi Boglárka	Koczor Kinga	Rocskár Vivien
Domokos Csilla	Kovács Dóra	Sajben Emma
Dongó Rita	Kovács Lionel	Samu László András
Dózsa Renáta	Kovács Zsuzsanna	Sándor Rita
Dudás Zsanett	László Alexandra	Sárosi Ildikó Beáta
Égető Zsófia	Lengyel Zsuzsanna	Schimpl Brigitta
Engi Mónika	Locher Brigitta	Seller Gabriella
Engler Márta	Lukács Krisztina	Simon Ágnes
Farkas Ágnes	Lukács Lilla (1)	Simon Anikó
Farkas Eszter	Lukács Lilla (2)	Simon Zsolt

Sipos Aliz	Szekeres Nikoletta	Tóth Renáta
Skadra Margit	Szeredi Emese	Török Tibor
Soczó Gabriella	Szikora Nóra	Török Tímea
Solymár Zsófia	Szilhalmi Krisztina	Vanyúr Katalin
Szabó Ágnes	Sztruhár Zsanett	Varga Andrea
Szabó Anikó	Szunyogh Edit	Varga Erzsébet
Szabó Diána	Szűcs Eszter	Varga Gyöngyi
Szabó Gyöngyi	Takács Dániel	Várszegi Annamária
Szabó Kinga	Talpai Gábor	Verebélyné Erdei Gréte
Szabó Tünde	Tápai Eszter	Verebes Adrienn
Szádvári László	Tari Csilla	Vida Gabriella
Szalai Anita	Tary Katalin	Wallner Júlia
Szalontai Nikolett	Tímár Beatrix	
Szarvas Emese	Tóth Csaba	

I. DESZEGREGÁCIÓ

MIÉRT VAN SZÜKSÉG DESZEGREGÁCIÓRA?

E fejezet célja, hogy a kötetben olvasható további munkák megértését megalapozza és eligazítsa a témában kevésbé jártas olvasót. Számos probléma, konfliktus jelenik meg könyvünk írásaiban az új közösségbe kerülő tanulók nehézségeitől kezdve a megszüntetett intézmények munkatársainak egzisztenciális félelmein át azokig a korábban példa nélküli feladatokig, amelyekkel ismeretlen, gyakran indulatokkal átitatott helyzetekben kellett megküzdeniük pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek vagy az önkormányzatok oktatásüggyel foglalkozó szakembereinek. A kirajzolódó problémák sokaságát látva felmerülhet a kérdés: *egyáltalán miért van szükség deszegregációra?* Mindenekelőtt e kérdésre kívánunk választ adni ebben a fejezetben.

Bár a szegregáció–integráció témaköre az utóbbi időben nemcsak az oktatásüggyel foglalkozó szakembereket, hanem a közvéleményt is erősen foglalkoztatja, tapasztalataink szerint a tájékoztatás és tájékozottság e téren messze nem kielégítő, számos olyan vélekedés él a köztudatban, amelyek megnehezítik a termékeny párbeszédet e kérdéskörben. Írásunkban néhány gyakran tapasztalt félreértést cáfolva kíséreljük meg a címben feltett kérdést megválaszolni, főként magyar nyelvű publikációkra építve. A téma teljes körű bemutatására nincs lehetőségünk, mindössze néhány általunk fontosnak tartott kérdés kifejtését, félreértés eloszlatását kíséreljük meg.

Ma a hátrányos helyzetű és roma, valamint a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulók integrációja egyaránt napirenden van. Bár e törekvések számos hasonlóságot mutatnak, jelentős különbségek is azonosíthatók az egyes tanulócsoporthoz köthető szegregációs és integrációs folyamatok között, ezért fontosnak tarjuk tisztázni, hogy jelen írás és a kötet egésze egyaránt a hátrányos helyzetű¹ és roma tanulók oktatási integrációját tárgyalja.

1. TÉVHIT: HA EGY OSZTÁLYBA ROMA ÉS TÖBBSÉGI TANULÓK IS JÁRNAK, AKKOR INTEGRÁLT OKTATÁSRÓL BESZÉLHETÜNK

„[A]mikor integrált oktatásról beszélünk, akkor ez iskolánkban ettől a tanévtől már a kisebbségben lévő magyar gyerekek cigány osztályokban való tanítását jelenti” – egy szegregált iskola pedagógusa (E. T., 2011).

¹ A hátrányos helyzetű gyermek és tanuló fogalmát jogszabály (1993. évi LXXIX. tv.) definiálja, azonban a neveléstudományi kutatásokban megjelennek a jogszabályban olvashatótól eltérő értelmezések is. A neveléstudományi megközelítések gyakran kevésbé egzakta, ugyanakkor a törvényi meghatározásnál általában átfogóbbak, és feltehetően közelebb állnak a fogalom köznyelvi értelmezéséhez (l. *Fejes és Józsa*, 2005). E munka fogalomhasználata a neveléstudományi nézőpontot követi.

Az oktatási szegregáció és integráció ügye a médiában szinte egybeforr a roma kisebbséggel. A témakörrel kapcsolatos újságcikkekhez tartozó képeken általában roma tanulók láthatók, a témát érintő televíziós riportokat többnyire cigány népzene kíséri. Azonban a valóságban nem „cigánykérdésről” van szó, tehát akkor is beszélhetünk szegregációról, ha egyetlen roma gyermek sem jár az adott tanulóközösségbe. És nem biztos, hogy integrációról van szó, ha egy iskolába, osztályba roma és többségi tanulók is járnak. A szegregáció–integráció kérdésében az etnikai hovatartozásnál a tanulók családjának anyagi helyzete fontosabb szempont, noha a jelenség etnikai vetülete sem elhanyagolható. Emellett az azonos közösségbe járó, de eltérő családi háttérrel rendelkező tanulók egymáshoz viszonyított aránya lényeges. Nézzük meg, miért!

A hazai iskolarendszer működésének egyik jellegzetessége, hogy a jó és a kevésbé jó képességűnek vélt tanulók korán külön iskolákba vagy osztályokba kerülnek. E gyakorlat mögött az a racionálisnak tűnő érv húzódik meg, hogy amennyiben a tanulói heterogenitás a képességek, előzetes ismeretek tekintetében csökken, akkor az adott tanuló számára nagyobb eséllyel biztosítható a leginkább megfelelő oktatás, és a pedagógusok munkája is egyszerűbbé válik. Azonban a megvalósítás számos akadályba ütközik, a leglényegesebb ezek közül, hogy a tanulóközösségek (iskolák, osztályok) – a kitűzött célokkal ellentétben – a valóságban általában nem a képességek, hanem a családi háttér alapján jönnek létre (Józsa és Hricsovinyi, 2012). E jelenséget nevezik iskolai szelekciónak, a szegregáció pedig ennek extrém mértékére utal (Keller és Mártonfi, 2006). Magyarország iskoláira különösen jellemző, hogy hasonló társadalmi pozíciójú gyermekek tanulnak egy intézményben vagy osztályban, vagyis szegregáló környezetben. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint ebben világviszonylatban élen járunk (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009).

A szegregáció nem egyszerűen a tanulók bizonyos körének külön oktatását jelenti, hanem az ennek következtében megjelenő oktatási feltételek, szolgáltatások minőségének alacsonyabb szintjét.² A széles körben elterjedt nézettel ellentétben nem a roma tanulók elkülönítését jelenti a szegregáció, bár a hazai roma kisebbséget különösen hátrányosan érinti e jelenség. Mivel a roma tanulók jelentős része hátrányos helyzetű, így az etnikai szegregáció általában oktatási szegregációt is jelent.

Gyakori félreértelmezései a jelenségnek – amit az idézet is példáz –, hogy amennyiben egy tanulóközösségben egyaránt vannak roma és nem roma vagy hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók, abban az esetben nincs szó szegregációról. Bár pontos adatok nem állnak rendelkezésünkre arról, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mekkora aránya mellett indul meg az oktatás minőségének csökkenése, valószínűsítjük, hogy nehezen leküzdhető akadályok elé állítja a pedagógusokat, illetve jellemző a kedvezőtlenebb oktatási feltételek kialakulása, ha egy tanulóközösségben a tanulók több mint negyede hátrányos helyzetű.

A szegregáció értelmezésünk szerint a hátrányos helyzetű tanulók 20-25 százalék feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonalát. Bizonyosan vannak olyan iskolák, osztályok, ahol a hátrányos helyzetű tanulók valamivel magasabb aránya mellett sem csökken az oktatás színvonala, míg máshol ennél előnyösebb tanulói összetétel mellett sem hatékony az oktatás. Vagyis a megadott arányszám egy becslés, ugyanakkor fontosnak tarjuk a nagyságrend érzékeltetését. A hazai szakirodalomban a roma tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket

² A szegregáció és az integráció kifejezések jelentése ettől eltér a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulókkal összefüggésben (l. Csányi és Perlusz, 2001).

használják (pl. *Havas, 2008; Papp, 2011*), melyek némileg megerősítik az általunk megadott arányszámot. *Feischmidt és Vidra (2011)* kutatásában egy tanári fókuszcsoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4-5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrációja kapcsán, ami ugyancsak alátámasztja becslésünket. Az arányok növekedése egyértelműen a teljesítmények csökkenésével jár (*Havas és Zolnay, 2011; Papp, 2011*), azonban bizonyítható az is, hogy ez nem a tanulók roma származására, hanem életkörülményeikre vezethető vissza (*Kertesi és Kézdi, 2012a; Papp, 2011*).

A szegregált oktatás iménti meghatározásából következően az integrációs törekvések fő célja az iskolák, osztályok között a kedvezőtlen családi háttérű gyermekek egyenletes elosztása, méghozzá oly módon, hogy arányuk minden tanulóközösségben alacsony. További lényeges tényező, hogy a megfelelő arányok már az iskolába lépéskor biztosítottak, és nem későbbi „újraosztás” következményeként állnak elő. Ez éppen ellentétes azzal a közvélekedéssel, mely szerint az integrációs folyamat a hátrányos helyzetű és a roma tanulók egyes iskolákra „zúdítását” jelenti.

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra is, hogy nem önmagában a családok kedvezőtlen anyagi helyzete, hanem az e helyzettel gyakran együtt járó tanulási problémák és szocializációs hiányosságok okoznak nehézséget az iskolai tanulás és tanítás során. A kedvező anyagi lehetőségekkel bíró családokban is előfordulnak tanulási és/vagy magatartási problémákkal küzdő gyermekek, illetve a szegény családok gyermekei nem feltétlenül rendelkeznek az iskolai nevelő-oktató munkát nehezítő hiányosságokkal. Ugyanakkor a kedvezőtlen otthoni-családi háttérű tanulók körében gyakrabban fordulnak elő e nehézségek (pl. *Brooks-Gunn, Britto és Brady, 2008; Kertesi és Kézdi, 2005a*).

2. TÉVHIT: A SZEGREGÁLT OKTATÁS FELSZÁMOLÁSÁNAK EGYETLEN CÉLJA A ROMA ÉS A TÖBBSÉGI GYERMEKEK ÉS FIATALOK KÖZÖTTI TÁRSAS KAPCSOLATOK JAVÍTÁSA

„Mondjuk ez az egész integráció mánia kb. arra a bolond hiszemre épül, hogy a rasszizmus majd attól fog csökkenni, ha összevegyítjük erőszakkal a gyerekeket, és akkor pajtizni fognak, jóbarátok lesznek és rájönnek, hogy a rasszizmus meg a diszkrimináció az nagyon-nagyon csúnya dolog és nagyon-nagyon csúnya bácsik kenyere...” – olvasói hozzászólás egy napilap oktatási szegregációval foglalkozó híréhez (NOL, 2009).

Bár az integrált oktatás céljai között valóban megjelenik a roma és többségi tanulók viszonyának alakítása, hasonlóan fontos célkitűzés a szegregációt kísérő alacsonyabb minőségű oktatás felszámolása. E tévhit szerint a szegregációban csak roma tanulók lehetnek érintettek, így e vélekedés azzal sem számol, hogy nemcsak a többség és a roma kisebbség viszonyát, hanem a többségi társadalom különböző csoportjainak kapcsolatát, vagyis a társadalom összetartozásának számos további aspektusát érinti kedvezőtlenül az oktatási szegregáció. Lássuk a részleteket!

A szegregáció egyik káros következményét a „tanulással szembehelyezkedő szubkultúra” kifejezéssel tartja számon a szakirodalom (*Kertesi és Kézdi, 2005b*), ami főként a tanulóközösség motivátlanságára utal. A szegregált közösségbe kerülők alacsonyabb tanulási motivációja nem meglepő, hiszen e tanulók gyakran olyan társas környezetből érkeznek,

amely kevésbé értékeli az iskolai teljesítményt, az iskolai tanulást. Vagyis a tanulók lemaradása éppen a nem megfelelő környezetből adódik, amit leküzdhetnének egy olyan közösségben, amely az iskolához kötődő intellektuális teljesítményre ösztönöz. Csakhogy a családi háttér szerinti homogén iskolai közösségekben ennek lehetősége korlátozott, hiszen azok a kortársak, akik a családi háttér hatását részben ellensúlyozhatnák, hiányoznak. Így nemcsak az otthoni, de az iskolai körülmények sem támogatják a tanulási motivációt. Az alacsony tanulási motiváció gyakran összefonódik viselkedésbeli problémákkal is, a magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (*Felleginé, 2004*), illetve alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók körében (*Ranschburg, 2001*). Ezen közösségek tanulói olyan szubkultúrát hozhatnak létre, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységeket leértékeli és az iskolával, pedagógusokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait.³ A szegregált tanulóközösségekkel tehát nem azért nehéz eredményeket elérni, mert a közösség egyes tagjai családi hátterük miatt problémásak. A közösség egyes tagjai azért válnak igazán problémássá, mert e közösségekbe kerülnek.

A szegregáció további negatív hatása a tanári elvárásokhoz kötődik. A *Pygmalion-effektus*nak is nevezett jelenség lényege, hogy ha valaki elvárásokkal rendelkezik egy másik személy viselkedésével kapcsolatban egy szituációban, akkor hajlamos olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásai igazolódjanak. Az önbeteljesítő jóslat létezését az oktatás területén közel fél évszázada kutatják, hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében a többségi tanulóknál is jelentősebb (*Józsa és Fejes, 2010*). Nem kétséges, hogy a gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint egy kedvező háttérű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen kiható. *Good és Brophy (2008)* szerint a lassan haladó osztályokban a tanárok gyakran leegyszerűsített tananyagot oktatnak, és a számonkérés is gyakrabban irányul a bemagolható tananyagra. Kevésbé jelenik meg a teljességre való törekvés a tartalom tekintetében, a témákat ritkábban kapcsolják össze a diákok érdeklődésével, és a pedagógusok általában kevésbé fogékonyak a tanulók véleményére. Ezek az osztályok általában a gyengén teljesítők gyűjtőhelyévé válnak, ahol inkább a csökkentett minőségű oktatás, és nem az igények hatékonyabb kielégítése a jellemző. A felsorolt tényezők, nagy valószínűséggel, visszahatnak a diákok tanulási motivációjára is. Tehát a szegregált osztályokban oktatók a közösség motivációs szintjéhez, előzetes tudásához igazodva, a tanulókkal és a szülőkkel várható konfliktusok lehetőségének minimalizálására törekedve – vélhetően általában önkéntelenül – követelményeiket leszállítva csökkentett minőségű oktatási szolgáltatást nyújthatnak.

A többség elismeri, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen jól képzett pedagógusokra van szükségük; hogy e tanulók eredményes oktatása az átlagosnál nehezebb, nagy szakértelmet igénylő feladat. A valóság azonban kiábrándító, mivel a felkészültséget tekintve azon iskolákban a legkedvezőtlenebb a tanári összetétel, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. *Varga Júlia (2009)* elemzéséből egyértelműen kiderül, hogy a hátrányos tanulókkal összetételű iskolákban nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárokat, az itt tanítóknak nagyobb valószínű-

³ Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható (*Angrist és Lang, 2004; Rangvin, 2007*). Ráadásul a hatás a különböző tanulói csoportok tekintetében is eltérő lehet. Vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét. Ugyanakkor a közvetett – többek között az iskola felszereltségén és a pedagógusok összetételén keresztül kifejtett – hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható az arányok kérdése.

séggel van felsőfokúnál alacsonyabb végzettségük, és ezekben az iskolákban több a pályakezdő és az 50 évesnél idősebb pedagógus. Emellett ezekben az intézményekben kevesebbet keresnek a tanárok. Azok a pedagógusok akik tehetik – elsősorban a jól képzettek, gyakorlattal rendelkezők –, a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető iskolákból olyan intézményekbe lépnek tovább, ahol a munkakörülmények és a kereseti lehetőségek kedvezőbbek.

Minden bizonnyal számos megfelelően képzett és elkötelezett pedagógus is dolgozik azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, és nem vitás, hogy közülük sokan jelentős sikereket érhetnek el szegregált környezetben. Ugyanakkor sikereik rendszerszinten nem láthatók, azaz inkább a kivételt jelentik. Mindemellett azoknak az iskoláknak a felszereltsége, anyagi lehetősége is általában kedvezőtlenebb, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Hermann, 2007; Liskó, 2002; Papp, 2011). A hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező közösségekben oktató pedagógusoktól tehát kevesebb eséllyel várhatunk kimagasló teljesítményt, egyfelől azért, mert gyakrabban pályakezdők, illetve megfelelő végzettséggel nem rendelkezők, másfelől megterhelőbb körülmények között, kevésbé felszerelt iskolai környezetben végzik a munkájukat.

Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a szegény családok gyermekeinek a családi háttérükből fakadó hátrányaik mellett további, jelentős akadályokat kellene leküzdeniük hazánkban, amelyeket iskolarendszertünk állít eléjük.

Az iskolai teljesítmények mellett a szegregáció természetesen a csoportközi kapcsolatokat is negatívan befolyásolja, amely mind a többség és a roma kisebbség, mind a különböző társadalmi státuszú csoportok együttélése, szolidaritása, egy közösséghez tartozásának megélése, azaz a demokrácia működése és mindennapi közérzetünk szempontjából egyaránt lényeges (Kertesi és Kézdi, 2009). A tapasztalatok egyértelművé teszik, hogy az együttnevelés javíthatja a csoportközi kapcsolatokat (pl. Aronson, 2008; Kézdi és Surányi, 2008). Nyilvánvalóan annál kedvezőbb a hatás, minél korábban elkezdődik az együttnevelés. A tanulók kesei „összekeverését” valóban kísérhetik konfliktusok (pl. Csemesz és Fejes, 2013 jelen kötet; Kovai, 2011), ezek azonban nem az integrált oktatás következményeként, hanem éppen annak hiányaként értelmezhetők. Mindemellett a tanulók „újraosztásával” elért együttnevelés is pozitívan befolyásolhatja a csoportközi kapcsolatokat hosszú távon, hiszen ha az előítéletektől és szegregációtól sújtott csoportokhoz tartozó tanulók minőségi oktatáshoz jutnak, akkor munkaerő-piaci pozíciójuk javul, ami e csoportok jövőbeni megítélését kedvezően alakítja.

3. TÉVHIT: A SZEGREGÁLT OKTATÁS A ROSSZ SZÁNDÉK ÉS AZ ELŐÍTÉLETEK KÖVETKEZMÉNYE

„[A]zokat kellene büntetni, akik valóban szelektálnak a gyermekek között a szülők anyagi helyzete alapján” – egy „elit” általános iskola igazgatója (Nem válogathatnak az iskolák, 2005).

Ha a képességek szerint kívánják iskolákba, osztályokba sorolni a gyermekeket, ez miért a családi háttér alapján történik? Az idézet arra utal, mintha ez tudatos, rossz szándéktól vezérelt döntések következménye lenne, miközben az esetek jelentős részében ez vélhető-

en nincs így. A következőkben röviden áttekintjük azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a hazai szelekciós folyamatokban (l. részletesen: *Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Havas, 2008; Kertesi és Kézdi, 2005b; Szalai, 2010*).

Mindenekelőtt azzal kell kezdenünk, hogy az iskolakörzetek társadalmi összetétele jelentősen különbözhet, melynek következtében az iskolák tanulói összetétele is markánsan eltérhet. Gondoljunk csak egy felső középosztálybeli családok által lakott kertvárosi településrész és egy zömében mélyszegénységben élő családok lakta kistelepülés iskolájára! Bár a körzet szerinti kötelező beiskolázás alól mindig voltak kibúvók, az 1985-ben bevezetett szabad iskolaválasztás óta az iskolák társadalmi összetétele közötti különbségek rendkívüli módon növekednek. A szabad iskolaválasztás következtében a szülő nem köteles gyermekét a körzeti iskolába írni, választhat számára megítélése szerint jobb iskolát, ami lehet egy másik kötelező beiskolázási körzettel rendelkező iskola, illetve körzettel nem rendelkező magán-, alapítványi vagy egyházi iskola. Az elit és a középosztály arra törekszik, hogy gyermekeik lehetőleg olyan iskolába, osztályba járjanak, ahol a hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulók aránya alacsony, feltételezve, hogy jelenlétük károsan befolyásolja gyermekeik fejlődését. Ha igényeik nem teljesülnek, akkor „lábbal szavaznak”, azaz vállalják a többletköltségeket és másik iskolát választanak gyermeküknek. Ezzel nyomást gyakorolhatnak az intézményekre, melyek a szülők igényeit teljesítve kialakítják, fenntartják a szegregációt, gyakran anélkül, hogy a „lábbal szavazás” megtörténne.

A kötelező beiskolázási körzettel nem rendelkező iskola szabadon válogathat a jelentkezők közül, míg a körzeti iskola, amennyiben a körzeten belüli tanulók felvétele után rendelkezik még szabad férőhellyel, a körzeten kívüli jelentkezők közül válogathat bizonyos megkötésekkel (l. *Andl, Kóródi, Szűcs és Végh, 2009*). Az általános iskolák érdeke, hogy az iskolai munkát támogató családoknak a jövőben vélhetően jól teljesítő gyermekeiket gyűjtse össze. Az iskoláknak létkérdés a jó képességűnek vélt tanulók kiválogatása, hiszen ez a tanárok számára jobb munkakörülményeket, e tanulók által könnyebben elérhető sikereket jelent, ami hozzájárul a hírneven keresztül a férőhelyek jobb kihasználásához, ezzel a költségek csökkentéséhez, és nem utolsággal a pedagógus-álláshelyek megőrzéséhez. Mivel törvény tiltja a felvételiztetést az általános iskola kezdetén, e célok érdekében az iskolák valamilyen burkolt formáját választják a „felvételinek”: a leendő tanítványokkal és szüleikkel való beszélgetésekkel, játékos foglalkozásokkal, vetélkedők alapján rostálnak, és természetesen a kapcsolati tőke is szerepet kap. Később a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tovább erősítik az iskolák közötti különbségeket (*Horn, 2010*). Bár e pontokon az előzetes tanulmányi teljesítmények alapján válogatnak, jó teljesítmény elérésére az iskoláztatásuk első négy vagy hat évében jó minőségű oktatási szolgáltatásban részesülő, azaz főként kedvező családi háttérű tanulóknak van lehetőségük.

A szegregációt erősítő további tényező a szülők önszelekciója. A szegény családok általában nem ismerik fel az iskolaválasztás fontosságát, nem rendelkeznek a döntéshez szükséges információkkal, valamint az ingázáshoz szükséges erőforrásokkal. Vagyis a szabad iskolaválasztás nem adatik meg mindenkinek. A kevésbé tehető szülőket a magas presztízs, az ezzel várhatóan együtt járó magasabb költségek és a saját iskolai kudarcok is visszatartják attól, hogy egy jobb nevű iskolát válasszanak gyermeküknek (*Berényi, Berkovits és Erőss, 2008*).

A legkönnyebben talán a kötelező beiskolázási körzettel nem rendelkező magán és egyházi fenntartású általános iskolák „fölozik le” a jobb családi háttérű tanulókat (*Doros,*

2010; *L. Ritók*, 2012). A magániskolák nyújtotta fizetős szolgáltatás eleve kizárja a kevésbé tehetős családok gyermekeinek jelentkezését. Az egyházi iskolák esetében a szülői önszelekció tűnik a leglényegesebb tényezőnek, de általában itt is jelentkeznek többletköltségek (*L. Ritók*, 2011).

Az iskolán belül további eszközöket kínál a szegregációhoz a tagozatos és a speciális osztályok indítása, továbbá az *a*, *b*, *c* stb. jelzésű osztályok is hasonló tartalmat takarnak sok helyen. De a városi integrált oktatási központok és a kistérségi oktatási társulások is lehetőségeket kínálnak arra, hogy az azonos évfolyam párhuzamos osztályai között a tanulói összetételt tekintve jelentős eltérések alakuljanak ki (*Havas*, 2008). A kisebb településeken pedig nem ritka, hogy a jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők a pedagógusokkal „összekacsintva” állítják össze a „jó” osztályokat.

A hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulók indokolatlan sajátos nevelési igényűvé nyilvánítása következtében a speciális tantervű iskolába vagy a gyógypedagógiai tagozatra irányítással ugyancsak gyakran részesülnek az átlagosnál alacsonyabb minőségű oktatásban gyermekek.⁴ Ebben szerepet játszhat a többségi szülők érdekérvényesítése, ugyanakkor világszerte jól ismert probléma az alacsony szocioökonómiai státusz és a gyógypedagógiai problémák összefonódása (pl. *Artiles*, 2003/2006; *Mesterházi*, 2007), amit a hazai gyógypedagógiai diagnosztika hiányosságai megtámogatnak (pl. *Fejes és Szenczi*, 2010; *Szügyi*, 2009).

A szegregációt előidéző tényezők áttekintése alapján jól látható, hogy az egyes szereplők, lehetőségeiket kihasználva, mindössze saját érdekeiket követik, a rossz szándék általában nem érhető tetten. Sőt, bizonyos esetekben éppen a jó szándék tartja fenn az oktatás területén tapasztalható egyenlőtlenségeket. Nézzük meg ezt közelebbről!

Bár a tanulók szétválogatása már az általános iskolába lépéskor, sőt, azt megelőzően megkezdődik (*Berényi, Berkovits és Erőss*, 2005; *Józsa és Hricsovinyi*, 2011), ebben az életkorban a képességek aktuális fejlettségéből alig lehet megjósolni a későbbi teljesítményt, legalábbis elméletileg. A képességek fejlődési pályája nem lineáris utat követ – logisztikus görbével írható le –, vagyis a fejlődés tempója nem egyenletes, életkoronként változik ugyanazon tanulónál is. Ez azt jelenti, hogy egy adott képesség szerint kialakított fejlettségi rangsorban akár többször is helyet cserélhetnek a tanulók, a fejlődés korai szakaszában pedig lehetetlen megjósolni az elérhető végző szintet (*Csapó*, 2002). De a legtöbb esetben nem is áll rendelkezésre pontos információ, pusztán benyomásokon alapul a képességek megítélése. A hátrányos helyzetű gyerekek kedvezőtlen körülményeik miatt társaikhoz képest kevésbé jól „teljesíthetnek” egy „felvételi” helyzetben, azonban a megfelelő körülmények biztosításával lemaradásaik egy része később behozható lenne. Paradox módon a tanulók szétválogatása éppen a nem megfelelő környezet létrehozásával akadályozza meg a hátrányok leküzdését. A gyakorlatban tehát mégiscsak megjósolható lesz már hétéves korban az iskolai karrier (*Józsa és Csapó*, 2010). Azonban ez nem kizárólag a képességek indulószintjében mutatkozó eltérések következménye, hanem részben a különböző minőségű oktatási szolgáltatásokra vezethető vissza.

⁴ Nem a speciális tantervű iskolák vagy a gyógypedagógiai tagozatok szakembereinek hozzáértését vagy attitűdjét kritizáljuk, mindössze arra kívánunk rámutatni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kumulálódása miatt az oktatás minősége a korábban tárgyaltak miatt szükségszerűen csökkenni fog ezekben az iskolákban, osztályokban is. Emellett vélhetően akkor is kedvezőbb e tanulóknak a többségi iskolákban, osztályokban oktatása, amennyiben arányuk alacsony e tanulóközösségekben (l. *Gerő, Csanádi és Ladányi*, 2006).

A jó szándéktól vezérelt óvodapedagógusok, tanítók, pszichológusok, gyógypedagógusok és a beiskolázását befolyásoló további szakemberek a kedvezőtlen körülmények közül érkező gyermeknek a „legmegfelelőbb” intézményeket, osztályokat ajánlva (pl. a gyengébb vagy speciális tantervű iskolát, a felzárkóztató osztályt) gyakran tevékenyen hozzájárulnak a tanulók családi háttér szerinti elkülönítéshez (Berényi, Berkovits és Eröss, 2005; Berkovits, 2008). Később a tapasztalatok őket igazolják, hiszen valóban gyengébben is fognak teljesíteni, kevésbé lesznek motiváltak a „gyengébb” közösségekbe kerülő tanulók. Így a tanulók későbbi teljesítménye látszólag alátámasztja a szakemberek javaslatait, döntéseit, akik jó szándékukat megerősítve megjegyyezhetik: „*Mennyi kudarc érte volna szegény gyereket, ha egy átlagos iskolába, osztályba irányítjuk!*”

4. TÉVHIT: AZ INTEGRÁLT OKTATÁS A JÓ KÉPESSÉGŰ TANULÓK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉT VISSZAFOGJA

„A kiváló, átlagos és gyengébb tanulókat külön kell oktatni, mert a gyengébbek így nem húzzák vissza a jó tanulókat, így a jók szárnyalhatnak” – tartja a közvélekedés.

Talán e tévhit megcáfolása a legfontosabb. Ennek érdekében a következőkben hazai és nemzetközi eredményekre egyaránt hivatkozunk, majd a tanulási motiváció kutatásának területéről részletesen érintünk egy jelenséget, ami segít megvilágítani egy lényeges, a bemutatott eredmények háttérében meghúzódó mechanizmust.

Az előző pontban megkezdett gondolatmenethez visszakanyarodva mindenekelőtt arra kell felfigyelnünk, hogy a „jó képességű” megjelölés főként azokra a tanulókra vonatkozik, akik esélyt kapnak képességeik kibontakoztatásához azzal, hogy legalább átlagos minőségű oktatási szolgáltatásban részesülhetnek. Vagyis pontosabb, ha a kérdést a következő megfogalmazásban tesszük fel: igaz-e, hogy az oktatási integráció a *magasabb társadalmi státuszú tanulók* fejlődését visszafogja?

Elsőként az Amerikai Egyesült Államok integrációs törekvéseinek eredményeit emlíjtük meg. E törekvések az 1954-es „*Brown kontra Topeka város oktatási hivatala*” pert követően indultak el, amelyben egy afroamerikai szülő gyermekének iskolai elkülönítése miatt perelte Topeka város oktatási hatóságát, és amelynek eredményeként a Legfelsőbb Bíróság alkotmányellenesnek nyilvánította az iskola szegregációt (Raffel, 1998). A folyamat fél évszázada alatt könyvtárnyi kutatási eredmény született az afroamerikai és a többségi tanulók teljesítményéről integrált körülmények között. Bár az afroamerikai tanulók teljesítménye nem javult a várakozásoknak megfelelően, azaz csökkent, de nem szűnt meg az úgynevezett *fekete-fehér tesztpontszámkülönbség*, abban konszenzus alakult ki, hogy az integrációs törekvések következtében nem romlottak a többségi tanulók eredményei (pl. Armor, 2002; Clotfelter, 2004).

Az iskolarendszerek országonkénti összehasonlítása további információkkal szolgál, hiszen lehetőséget kínál arra, hogy az erősen és a kevésbé szelektív oktatási rendszerekben tanuló diákok eredményeit egymás mellé állítsuk. Bár teljes bizonyossággal nem állítható az az összefüggés, miszerint ahol a szelekció mértéke alacsony, ott a teljesítmény magas és fordítva, az azonban kirajzolódik, hogy a szelektivitás csökkentheti a hatékonyságot, illetve a tanulók közötti válogatás alacsony mértéke mellett jól teljesíthetnek a diákok.

A legjobb példa erre Finnország: a PISA-mérések szerint a legkevésbé szelektív iskola-rendszerrel rendelkezik, ugyanakkor a legjobb eredményeket a finn tanulók produkálják (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). Ha a „rossz tanulók visszahúzzák a jó tanulókat” tévhit igaz lenne, akkor ez azt is jelentené, hogy hazánk erősen szelektív iskolarendszerében a jó képességüként kiválogatott tanulók nemzetközi viszonylatban kiemelkedő teljesítményt nyújtanak. Csakhogy a PISA-mérések szerint a jól teljesítő magyar diákok nemzetközi mezőnyben elfoglalt helye valamivel kedvezőtlenebb, mint a gyenge teljesítményt nyújtó tanulóinké (Nahalka, 2010).

Magyarországon eddig egyetlen vizsgálat született, ami kifejezetten az integrált oktatás tanulóira gyakorolt hatásának megismerését tűzte ki célul. Kézdi és Surányi (2008) vizsgálatában⁵ 30 olyan iskola szerepelt, amelyekben az Integrált Pedagógiai Rendszert (IPR) alkalmazták. Az IPR-es iskolákban az együttnevelés érdekében elvárás volt, hogy a párhuzamos osztályok között a hátrányos helyzetű tanulókat arányosan osszák el, illetve innovatív pedagógiai és oktatásszervezési elemeket vezettek be (Imre, 2006; Németh és Papp, 2006). Ezen iskolák tanulóinak fejlődését hasonlították össze 30 további, a településméret, az iskolaméret, a tanulók családi háttere és a kompetenciamérés során elért teszteredmények alapján hasonló iskola diákjainak előrehaladásával. A második és hatodik évfolyamos tanulók több kognitív (pl. szövegértés) és nem kognitív (pl. tanulási motiváció) jellemzőjének fejlődését két tanéven keresztül követték nyomon. Témánk szempontjából a legfontosabb eredmény, hogy az integrált oktatás a legtöbb mért területen mind a hátrányos és nem hátrányos, mind a roma és nem roma tanulók fejlődésében javulást hozott, és nem találtak olyan területet, ahol az integráció hatása bármely csoportra nézve negatív lett volna. Az integráló iskolák jobb eredményeket értek el ugyanolyan családi háttérű tanulókkal, mint azok az iskolák, amelyekben a roma és a hátrányos helyzetű tanulók külön osztályokba jártak.

További empirikus bizonyítékokat szolgáltat e témakörben Nahalka (2012) és Radó (2013) elemzése.⁶ Nahalka (2012) a 2008-as országos kompetenciamérésben rész vett hatodik évfolyamos diákok matematikai és szövegértési teljesítményét felhasználva arra a kérdésre kereste a választ, hogy a gyenge teljesítményt nyújtó, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű⁷ tanulók osztályonkénti aránya hogyan befolyásolja a jó teljesítményt nyújtók eredményeit. A vizsgálatban az osztályok három csoportját hasonlította össze: (1) nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló az osztályban, (2) van, de arányuk legfeljebb 10 százalék, (3) 10 és 20 százalék közötti az arányuk. Az eredmények egyértelműen arról tanúskodnak, hogy az arányok emelkedésével párhuzamosan javulnak a jó teljesítményt nyújtók eredményei, és magasabb esetükben a pedagógiai hozzáadott érték is. Azaz jó tanulóink jobban teljesítenek azokban az osztályokban, amelyekben a gyenge teljesítményt

⁵ A kutatás módszertana és az eredmények értelmezése kapcsán vita bontakozott ki (l. Kabai, 2010a; 2010b; Kézdi és Surányi, 2010a; 2010b; 2010c; Surányi és Kézdi, 2010).

⁶ A rövid elemzések a szerzők blogján olvashatók.

⁷ „[H]átrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.” (1993. évi LXXIX. tv. 121. § 14.)

nyújtó vagy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 10 és 20 százalék közötti, mint azokban, amelyekben egyetlen ilyen tanuló sincs, vagy arányuk 10 százaléknál alacsonyabb. Radó (2013) elemzése a 2010-es kompetenciamérés nyolcadik évfolyamos tanulóinak matematikai és szövegértési eredményeit felhasználva a pedagógiai hozzáadott értéket hasonlítja össze az általános iskolákat három csoportba sorolva: (1) nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló az intézményben, (2) van, de arányuk legfeljebb 25 százalék, (3) meghaladja arányuk a 25 százalékot. A pedagógiai hozzáadott érték azokban az intézményekben a legkedvezőbb, amelyekben a tanulóközösség heterogén, de a 25 százalékot nem haladja meg a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya.

Tehát iskolarendszerünk erősen szelektív működése nemcsak a hátrányos helyzetű tanulóknak nem kedvez, de a kiváltságos tanulókból sem hozza ki a maximumot. Ez az első ránézésre talán meglepő eredmény részben a homogén és heterogén osztályokban oktatók pedagógiai módszertanában, részben a tanulók motivációjában jelentkező különbségekhez köthető.

A heterogén osztályközösségekben erősebb a késztetés az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazására és a tanulók egyéni szükségleteihez való igazodásra. Vagyis ezen osztályok tanítása fejlettebb szervezőkészséget és változatosabb módszertani repertoár kialakítását kívánja meg a tanároktól (Tóth, Székely és Csapó, 2010).⁸

A tanulási motivációban, ezen keresztül az iskolai teljesítményben fontos szerepet játszik, hogy az osztálytársaikhoz viszonyítva milyennek látják a tanulók saját teljesítményüket, képességeiket. A szakirodalom ezt a „nagy hal a kis tóban effektusként” tarja számon. A motivációt tekintve pozitív a hatás, ha a tanuló olyan közösségben tanul, ahol jobban teljesít, mint a társai, és negatív, ha olyan közösségben, ahol a gyengébben teljesítők közé tartozik. A tehetséges tanulók számára indított programok esetében számos empirikus kutatás igazolta, hogy a homogén közösségekben a tanulók motivációja számottevően csökken a heterogén képességű tanulóközösségekben oktatott társakéhoz képest. A hatás különösen jelentős a versenyt hangsúlyozó, a tanulók teljesítményét egymáshoz viszonyítva értékelő oktatási környezetekben (Józsa és Fejes, 2010).

Végezzünk el egy gondolat kísérletet! Képzeljünk el egy olyan települést, ahol 30 hatodik évfolyamos osztály létezik. Ha indítunk egy 30 fős hatosztályos gimnáziumi osztályt a 30 osztály legjobb tanulóinak összegyűjtésével, akkor az általánosan elfogadott vélekedés szerint ezzel a leginkább motiváló környezetet teremtjük meg számukra. A valóságban azonban nem mindig ez történik, mert ebben az osztályban is csak egyetlen osztályelső lehet, így azok a tanulók, akik e „cím” megtartásáért küzdöttek, elvesztenek egy ösztönzőt, sőt, az osztály tanulóinak fele azt fogja érezni, nemhogy nem első, de az átlagnál gyengébben teljesít. Természetesen ez nem jelent gyenge teljesítményt, illetve ezekben az osztályban nemcsak az élboly motivált. Ugyanakkor a *legjobbak közé tartozás* „címétől” megfosztott tanulók bizonyos esetekben ennél is motiváltabbak lehetnének, azaz jobb teljesítményt nyújthatnának más körülmények között. E jelenség hazai előfordulásáról még keveset tudunk, e példa mindössze arra mutat rá, hogy a közvélekedéssel ellentétben a jó teljesítményt nyújtó tanulók elkülönítése számukra sem egyértelműen kedvező.

Mind a nemzetközi, mind a hazai tapasztalatok azt támasztják alá, hogy a hátrányos helyzetű tanulók profitálhatnak az előnyös társadalmi helyzetű tanulók közelségéből és az utóbbiak számára ez nem jelent hátrányt. Az eredmények értelmezéséhez érdemes felidéz-

⁸ Mayer (2011) kutatásában maguk a pedagógusok említették a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának előnyeként a módszertani fejlődést.

nünk, hogy az integráció a kedvező és kedvezőtlen családi háttérű tanulók együttnevelését jelenti az általános iskola kezdetétől, esetleg már az óvodába lépéstől, utóbbi tanulói kör arányának alacsonyan tartása mellett. Ebben az esetben a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásának alig van esélye. A normát, amihez a közösség egyes tagjai alkalmazkodni kényszerülnek mind tanulással kapcsolatos hozzáállásukban, mind magatartásukban, a középosztályi tanulók képviselik. Ez nem azt jelenti, hogy nem gyakoribbak a problémák akár a tanulással, akár a magatartással összefüggésben a kevésbé előnyös otthoni-családi környezetből érkező tanulók körében, azonban a megoldandó nehézségek jóval enyhébbek, mint azok, amelyek szegregált környezetben jelentkeznek. Emellett a megoldáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek is előnyösebbek lehetnek. Vagyis amikor az integrált oktatást ellenzők összevetik a kedvező és a kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolák tanulóinak tanulmányi teljesítményét vagy magatartást, és hitetlenkednek, hogy e tanulók „összekeverése” nem járna hátrányokkal a „jobb képességű” diákokra nézve, nem számolnak azzal, hogy az észlelt különbségek jelentős része éppen az általuk támogatott szegregált oktatás következménye.

A „*majd támogatom az integrációt, ha megtanultak viselkedni*” érvelés nem veszi figyelembe, hogy a középosztályi normák elsajátítása csak többségében középosztályi tanulókból álló közösségekben lehetséges, melynek esélyétől hétéves korban végérvényesen megfosztja a gyermekek egy számottevő részét a jelenlegi iskolarendszer. Majd a szegregált iskolákba járó tanulók viselkedését látva, gyakran a pedagógusokat hibáztatja a közvélemény, akik egymaguk képtelenek arra, hogy a kedvezőtlen családi háttérű tanulók szocializációs hiányosságait pótolják az iskolaellenes kortársi közösség ellenében.

5. TÉVHIT: AZ INTEGRÁLT OKTATÁS NEM KEDVEZ A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÉS A ROMA TANULÓKNAK

„Jó, hogy bekerül egy másik iskolába, mert mást is lát, viszont azt is látja, hogy ő nagyon le van maradva. Hallom a kollégákat panaszkodni, hogy nagyon-nagyon nem tudják azokat a követelményeket teljesíteni. Mert ők ugye egy közegben voltak, az ő szintjükhöz mérték a tanárok a dolgokat, és nem úgy, mint egy úgymond városi, más normál iskolában” – egy deszegregációban érintett befogadó iskola pedagógusa (Szűcs, 2011).⁹

Tehát a szegregált iskolák léte nem kívánatos. De mit kezdünk a meglévő szegregált iskolákkal, hogyan érhető el az integráció? Alapvetően két megoldás látszik körvonalazódni arra vonatkozóan, hogy miként lehet a tanulók családi háttere szerinti megfelelő arányokat elérni, vagyis deszegregálni települési szinten. Az egyik lehetőséget „*nyitásnak*” nevezzük, ami az iskola vonzóvá tételét, kinyitását jelenti a jobb társadalmi pozíciójú szülők gyermekei körében.¹⁰ A másik megoldás a „*zárás*”, azaz a hátrányos helyzetű tanulók átirányítása kedvezőbb státuszú közösségekbe.¹¹ Előbbi megoldás jelentős anyagi ráfordítást igényel és megtérülése is kétséges, hiszen nincs garancia arra, hogy a ráfordítások következtében

⁹ Nem publikált interjúrészlet.

¹⁰ Ilyen kezdeményezést jelentenek például az Amerikai Egyesült Államokban a mágnesiskolák, melyek, többek között, infrastrukturális fejlesztéssel, tehetség gondozó programokkal vonzzák a magasabb társadalmi pozíciójú tanulókat (l. *McMillan*, 1980).

¹¹ Például az iskola bezárásával, összevonásával.

vonzóvá válik az iskola, így a második lehetőség tűnik a leginkább követhető stratégiának. E megoldás természetesen konfliktusokkal kísért, melynek leginkább látható jele – amire az idézet is utal – a korábban szegregáltan oktatott, így jelentős lemaradást begyűjtő tanulók és a befogadó iskola tanulóinak tudása közötti, gyakran áthidalhatatlannak tűnő szakadék. Amire e ponton szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a közvélemény gyakran a korábban alacsonyabb minőségű (szegregált) és a jobb minőségű oktatásban részesülők „összekeverésével” járó deszegregáció folyamatát azonosítja tévesen az integrált oktatással, és a deszegregációt kísérő konfliktusokból vonja le elhamarkodott következtetéseit az integráció sikertelenségét illetően.

A deszegregáció értelmezésünk szerint azt a folyamatot takarja, amely során felszámolják a hátrányos helyzetükből álló homogén tanulóközösséget. A helyi iskolarendszerek tekintetében a deszegregáció optimális esetben a szegregációtól az integráció felé tartó folyamat egy közbülső, átmeneti szakaszának tekinthető. Deszegregációra jelenleg leginkább a sokiskolás településeknek van lehetőségük, hiszen egyfelől a helyi iskolarendszer általában egységes irányítás alatt áll, másfelől a tanulók társadalmi összetétele települési szinten eléggé heterogén lehet. Ezen feltételek teljesülése esetén lehetővé válik, hogy a település intézményei között egyenletesen „újraoszthassák” a hátrányos helyzetű tanulókat.

Elképzelhető, hogy a szegregációtól az integráció felé vezető út közbülső szakaszában, a deszegregációban érintett hátrányos helyzetű és roma tanulókat valóban károsan érintheti a folyamat. Tapasztalataink e kötetbeli közreadásának egyik kiemelt célja, hogy ez elkerülhető, de legalábbis mérsékelhető legyen. Ugyanakkor a nehézségek főként az alacsonyabb minőségű szegregált oktatás következtében jelentkeznek, vagyis a tanulók tudásának és viselkedésének különbségeiből származó problémák éppen az integráció szükségességét támasztják alá.

Eddig a deszegregációban érintett tanulókat érő problémákkal foglalkoztunk, ugyanakkor az általunk optimálisnak tartott, az iskolába lépéstől kezdődő együttnevelés kapcsán is felvethető, hogy a tanulási nehézségekkel küzdők számára a sikerélmények biztosítása nehezebb. A korábbiakban utaltunk is arra, hogy a tanulási motiváció egyik lényeges forrása az osztálytársakhoz viszonyított teljesítmény. Hiba lenne azonban ennek okán az elkülönítést szorgalmazni, hiszen a szegregált oktatást kísérő motivációs mechanizmusok megjelenése, a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulása, valamint a pedagógusok és kortársak általi stigmatizálás minden bizonnyal jóval nagyobb károkat okoz a tanulók motivációjában. Vagyis a probléma megoldását inkább a pedagógusok megfelelő visszajelzései, továbbá a nem kognitív területekhez köthető (pl. sport, művészetek) sikerek jelenthetik, de semmiképpen nem a szegregált oktatás.

6. TÉVHIT: A ROMA TANULÓK INTEGRÁLT OKTATÁSA EGYFAJTA ASSZIMILÁCIÓS TÖREKVÉS

„Mások a hagyományaik, más a kultúrájuk, ez nyilván, elnézést, nem azt mondom, hogy jó vagy nem jó, de ennek valahol nem lesz jó vége [...] az erőszakosságnak. Ellenállnak, ők voltak leginkább ellene ennek az egész deszegregációs intézkedési csomagnak” – egy megszüntetett szegregált iskola pedagógusa (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet).

Ha a roma tanulók oktatási integrációja kerül szóba, gyakran tapasztaljuk, hogy a cigányság erőszakos asszimilációját hozzák fel ellenérvként. Csakhogy példaként általában olyan kulturális elemek elvesztését említik, amelyek nem a roma kisebbség, hanem a szegény szubkultúrák általános jellemzői, sztereotípiái. De talán az is érdekes, hogy egy másik kontextusban, a roma kisebbség társadalmi integrációja kapcsán éppen az eltérő kultúrát szokás felhozni akadályként. Vagyis jó lenne, ha a roma kisebbség vélt kulturális jellemzői eltűnnének, kivéve akkor, amikor ez a többségi társadalom számára kényelmetlen.

A kulturális identitás támogatása, a közös kulturális örökség elsajátítása és gyakorlása talán könnyebben megvalósítható homogén iskolák, osztályok esetében. De látnunk kell azt is, hogy ennek egyik akadályja minden bizonnyal a többségi szülők attitűdje, hiszen a roma kisebbség jelenlétének markáns megjelenítése (pl. roma népismeret oktatása által) egy iskola esetében „lábbal szavazáshoz”, vagyis a középosztálybeli szülők elvándorlásához vezethet. Ugyanakkor kevés esélyt látunk a kultúra ápolására és egy egészséges identitás kialakulására, amennyiben a roma fiatalok a szegregált oktatásnak köszönhetően funkcionális analfabétaként hagyják el az iskolát. Meglátásunk szerint a roma identitás megélését éppen az veszélyezteti, hogy az oktatási egyenlőtlenségek következtében a roma kisebbség jelentős része alacsony iskolázottsága miatt nem boldogul a munkaerőpiacon, az okokat pedig a többségi társadalom számottevő része, sőt, gyakran a roma identitásuk is etnikai jellemzőkkel magyarázzák.

A szegregált oktatás felszámolásakor, vagyis a deszegregációs intézkedések során tapasztalható ellenállás a roma szülők részéről – amit az idézet is szemléltet – látszólag az asszimilációs törekvésre vonatkozó érvelést támogatja. Azonban a szülők ellenérzései mögött általában nem a kultúra elvesztésétől való félelem, hanem a többségi társadalomtól viszonylag védett, és nemcsak a tanulók, de a szülők felé is alacsony elvárásokat támasztó, biztonságos iskolai közeg megszűnése, valamint az új iskola elérésével járó utazási költségek, illetve egyéb költségek, kényelmetlenségek állnak (Szűcs, 2007). Emellett minden bizonnyal annak az ismeretnek a hiánya is lényeges, amely a szegregált oktatás munkaerőpiaci pozíciót befolyásoló szerepére vonatkozik.

7. TÉVHIT: AZ OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ MEGOLDHATATLAN FELADATOK ELÉ ÁLLÍTJA A PEDAGÓGUSOKAT

„Én ott voltam gyakorlaton két hónapig, mondjuk, ember legyen a talpán, aki ott tanít. De azt mondom, hogy aki ért ehhez... hogy mondjam, szakember kell mindenhez. Most hiába, ha együtt neveljük őket, de nem fejlődik, mert nem ért hozzá a pedagógus, meg nincsen rá ideje” – egy deszegregációban érintett befogadó iskola pedagógusa (Szűcs, 2011).¹²

Számos irodalmi mű és mozifilm mutatja be, hogy a hagyományostól eltérő pedagógiai fogásokkal, attitűddel a tanulással szembehelyezkedő fiatalok szubkultúrája jelentősen befolyásolható (pl. *Braithwaite*, 1959/1967; *Clavell*, 1967; *Smith*, 1995). E művek a közvélekedést megerősítve azt az optimista nézetet közvetítik, mely szerint jó pedagógusokkal minden vagy majdnem minden megoldható. A pedagógusok központi szerepe vitán felüli, azonban a probléma – reméljük, sikerült világossá tennünk – jóval komplexebb, mint-hogy ez az idézet által javasolt módon, hátrányos helyzetű tanulók oktatására „kiképzett”

¹² Nem publikált interjúrészlet.

tanárokkal megoldható lenne. Ha felidézzük az integráció – általunk helyesnek gondolt – meghatározását, mely szerint az együttnevelés a hátrányos helyzetű tanulók alacsony aránya mellett valósul meg, akkor a szóban forgó tévhitel éppen ellentétes következtetésre juthatunk. Megoldhatatlan feladatnak az tűnik, ha egy olyan osztályt kényszerülünk oktatni, amelynek tagjai a kortársak által kialakított kedvezőtlen közegbe belesimulva semmi hajlandóságot nem mutatnak a tanulás iránt, és ezzel ráadásul általában az átlagosnál kedvezőtlenebb körülmények között kell megküzdeni. A pedagógusképzésnek kétségtelenül nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszereire, ugyanakkor látnunk kell, hogy egyedül ezen az úton a szegregáció problémája nem kezelhető.

Elismerjük, hogy a pedagógusok egy részének a hátrányos helyzetű tanulók oktatása új, korábban nem ismert feladatokat jelenthet, melyek elvégzéséhez addigi tapasztalataikra nem támaszkodhatnak, valamint azt is, hogy e tanulók hatékony oktatásához szükséges feltételek általában nem kielégítőek. Viszont az integrációs folyamattal párhuzamosan azoknak a pedagógusoknak a munkakörülményei javulhatnak, akik osztályában csökken a tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanulók aránya. Mellesleg a számukra rendelkezésre álló feltételek többnyire kedvezőtlenebbek, nem beszélve presztízsükről.

8. TÉVHIT: A SZEGREGÁLT OKTATÁS FELSZÁMOLÁSA TERÉN JELENTŐS ELŐRELÉPÉS TÖRTÉNT AZ UTÓBBI IDŐBEN

„Kérdés, hogy van-e értelme és létjogosultsága az erőltetett integrációnak. Mert nekem az a véleményem, hogy nem nagyon van. Mert az erőltetett integrációnak több a negatív hatása” – egy pedagógus (Liskó és Fehérvári, 2008. 148. o.).

A médiában számos olyan vélemény lát napvilágot, amely azt sugallja, hogy az elmúlt években valamilyen drákói szigorral kikényszerített oktatási integráció zajlott volna. Az idézetben is olvasható *erőltetett integráció* mellett az *erőszakos integráció* és a *kényszerintegráció* kifejezésekkel találkozhatunk. Ezeket olvasva, hallva azt gondolhatjuk, hogy a szegregáció felszámolása megindult, és haladunk az integrált oktatás megvalósulása felé, bár sokak szerint nem a jó úton. A következőkben egyrészt azt kívánjuk cáfolni, hogy jelentős előrelépés zajlott volna az integráció kapcsán, másrészt arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az integráció sikerének egyik feltétele éppen a „kényszer” lehet. Kezdjük az utóbbival!

Aronson (2008) a kognitív disszonancia jelenségét az Amerikai Egyesült Államokban lezajlott deszegregáció kontextusába helyezi, és ezen keresztül mutatja be, hogy az előítéletek enyhüléséhez hogyan járulhat hozzá, ha a deszegregáció az elkerülhetetlenség érzésével párosul. Azaz kikényszerített, erőltetett, erőszakos. Jól tudjuk, hogy a mélyen gyökerező előítéletek felvilágosító kampányok hatására alig változnak. Azonban ha egy személy tudja, hogy elkerülhetetlenül kapcsolatba kell kerülnie egy általa nem kedvelt embercsoport valamely tagjával, akkor attitűdje és a szituáció összeegyeztethetetlen, disszonáns volta miatt kognitív disszonanciát fog átélni. A kognitív disszonancia kellemetlen feszültségállapot, melynek csökkentésére törekszik az egyén. Ennek egyik módja a korábbi nézetek módosítása. Szemben a felvilágosító hadjáratokkal, az elkerülhetetlen kapcsolat

beindíthatja azt a mechanizmust, ami arra motiválja az egyént, hogy megváltoztassa nézeteit. Elkezdheti az adott embercsoporttal kapcsolatos sztereotípiáit felülvizsgálni, sőt, a jó tulajdonságokat keresni, hogy csökkentse azt a feszültséget, ami az attitűdje és a situáció összeegyeztethetlenségéből adódik. A pozitív tapasztalatok pedig további lökést adhatnak a folyamatnak. A javarészt tudattalan disszonanciaredukció nemcsak a tanulók, hanem a szülők és a pedagógusok körében is valószínűsíthető, és nem kizárólag a roma kisebbség, hanem további előítéletekkel sújtott csoportok esetében is.

Úgy tűnik, nemcsak a laboratóriumi kísérletekből következtethetünk e mechanizmusok beindulásának szükségszerűségére, hanem az amerikai deszegregációt vizsgáló kutatások is alátámasztják ezt a gondolatmenetet, hiszen az afroamerikai és többségi tanulók iskolai elkülönítésének felszámolásával párhuzamosan növekedett az intézkedéssel egyetértők aránya. A folyamat azonban nem volt békés mindenhol, egyes településeken zavargások törtek ki. Méghozzá ott, ahol a vezetés nem volt határozott, és felmerült annak az esélye, hogy az intézkedés valamilyen módon elkerülhető (Aronson, 2008). Vagyis ahol nem volt eléggé erőltetett! Ezután talán nem igényel különösebb magyarázatot, hogy az oktatási integrációt célzó törekvéseket hogyan befolyásolhatja a konfliktuskerülő oktatáspolitikai.

A közelmúltban előremutató jogszabályok születtek, illetve jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szegregáció mérséklése érdekében (Andl és mtsai, 2009; Keller és Martonfi, 2006; Györgyi és Kópatakiné, 2011; Szira, 2005). Ennek eredményeként sikerült részben visszazorítani azt a gyakorlatot, hogy a roma gyermekeket speciális tantervű iskolákba, gyógypedagógiai osztályokba sorolják (Erőss és Kende, 2010), illetve néhány tanulót visszahelyeztek ezen oktatási formákból a többségi tanulók közé (Torda, 2008). Az iskolán belüli szegregáció is csökkenhetett némileg, mivel egyes pályázati források elérésének feltétele, hogy adott intézményben a párhuzamos osztályok között a hátrányos helyzetű tanulók aránya ne térjen el jelentősen. Bár számos iskolafenntartó önkormányzat tett lépéseket a deszegregációra vonatkozó előírások teljesítését illetően, mindössze egy-két példát találunk, amelyekben a fenntartó a helyi iskolarendszer átalakításával vélhetően kedvező változást ért el települési szinten (pl. Kerülő, 2011; Orsós, 2009; Szűcs, 2013 jelen kötet; Szűcs és Kelemen, 2013 jelen kötet). Mindemellett több deszegregációt végrehajtó településen jól láthatók a reszegregáció, vagyis a szegregált oktatás felé történő visszarendeződés jelei (pl. Becker, 2012; Feischmidt és Vidra, 2011; Zolnay, 2010).

Minden bizonnyal az említett változásokra gondolnak, akik erőltetett integrációt emlegetnek. E ponton egyrészt arra hívjuk fel a figyelmet, hogy e lépések jelentős részére nem illik az integráció kifejezés, deszegregációról van szó, másrészt, hogy ezeket figyelembe véve sem látható jelentős előrelépés. Sőt, a rendelkezésre álló adatok inkább arra utalnak, hogy összességében a hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációja tovább erősödött Magyarországon az utóbbi években (Havas és Zolnay, 2011; Kertesi és Kézdi, 2009, 2012; Papp, 2011; Varga, 2009).

A hátrányos helyzetű, roma, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya az integrációs folyamatokkal összefüggésben gyakran tapasztalható jelenség a pedagógusok körében (pl. Berkovits, 2008; Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet; Németh és Szilassy, 2006), ami hozzájárulhat a szóban forgó tévhit kialakulásához. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya az általános iskolákban az elmúlt évtizedben a többszörösére emelkedett (NEFMI, 2010), vagyis összességében igaz az, hogy az együttnevelés terén jelentős változásoknak lehetünk tanúi, azonban az egyes tanulói csoportok esetében rendkívül eltérő a kép. Az oktatási rendszer egészét tekintve

a hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációja bizonyosan nem mérséklődött. A hazai tapasztalatokból tehát nehezen vonhatók le megalapozott következtetések a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrációjának sikere vagy sikertelensége kapcsán, leginkább azért, mert nem kerültünk közelebb az integrált oktatáshoz.

ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

Extrém mértékben szelektív iskolarendszerünk társadalmunk működésére számos módon kihat, káros következményei észrevétlenül szövik át mindennapjainkat. Lássunk néhány példát! Mindenekelőtt erősen megkérdőjelezhető az a közkeletű vélekedés, miszerint a szegény családok gyermekei számára az iskola hazánkban kitörési pontot jelenthet. Természetesen az iskolarendszer a szegénység leküzdését egymaga nem vállalhatja fel, az oktatási rendszer méltányosságával kapcsolatban pedig számos országban tapasztalhatók problémák, mindemellett a magyarországi helyzet különösen aggasztó.

Közismert, hogy a magyar gazdaság egyik súlyos problémája az alacsony foglalkoztatottság. A munkaképes korúak nemzetközi összehasonlításban is jelentős hányada nem dolgozik hazánkban, ami nemcsak a honfitársaink életkörülményeit befolyásolja kedvezőtlenül, hanem közvetve társadalmunk minden tagját. A foglalkoztatottság bővítésének, ezen keresztül gazdasági helyzetünk javításának talán legfontosabb akadálya az alacsonyan iskolázott, ezért nehezen foglalkoztatható munkaerő. Ez részben szegregált oktatási rendszerünk eredményének tekinthető.

Végül vessünk egy pillantást az iskolai fegyelmezési problémák kezelésének témakörére! A pedagógusok általában az elsők között említik a munkájukat kísérő nehézségek között a tanulók fegyelmezetlenségét. Bár részletes hazai elemzések nem állnak rendelkezésre az oktatási intézmények tanulóinak családi háttere és a fegyelmezési problémák előfordulása közötti összefüggésről, de talán ezek nélkül is belátható, hogy valószínűleg a szegregált tanulóközösségekben a legsúlyosabbak a problémák.

Ezen összefüggések ismeretének hiánya számos olyan konfliktus forrása, amely mindennapi közérzetünket jelentősen befolyásolja, valamint szerepet játszik további tévhitek megszületésében. Ebből az irányból juthatunk el többek között a segélyekre érdemesek és érdemtelenek megkülönböztetéséig, továbbá a tanulás és a munkavégzés kapcsán a roma kisebbségnek tulajdonított hamis kulturális jellemzőkig.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm *Józsa Krisztiánnak, Molnár Edit Katalinnak és Szendrey Orsolyának* az írás korábbi változatához fűzött értékes megjegyzéseit.

IRODALOM

- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, **20**. 3. sz. 38–73.
- Angrist, J. D. és Lang, K. (2004): Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, **94**. 5. sz. 1613–1634.
- Armor, D. J. (2002): Desegregation and Academic Achievement. In: Rossell, C., Armor, D. és Walberg, H. (szerk.): *School Desegregation in the 21st Century*. Praeger, Westport, CT. 147–188.
- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Artiles, A. J. (2003/2006): A gyógypedagógia változó identitása: Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. *Iskolakultúra*, **16**. 10. sz. 3–35.
- Becker András (2012): Nyíregyházi szegregációs per. Lelkiismeret és vallásszabadság. *Magyar Narancs Online*, 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://magyarnarancs.hu/publicisztika/lelkiismeret-es-vallasszabadsag-80639/>
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában. A korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, **14**. 4. sz. 805–824.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 15–26.
- Berkovits Balázs (2008): A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 77–132.
- Braithwaite, R. B. (1959/1967): Tanár úrnak szeretettel. In: *Három sors. Feketék és fehérek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Brooks-Gunn, J., Britto, P. R. és Brady, C. (2008): A létfenntartásért folytatott küzdelem – A szegénység és a gyermeki fejlődés. In: Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest. 175–200.
- Clavell, J. (1967): *Tanár úrnak szeretettel* (film). Warner, Columbia.
- Clotfelter, C. T. (2004): *After Brown. The rise and retreat of school desegregation*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Csányi Yvonne és Perlus Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314–332.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **57**. 1. sz. 211–227.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3-4. sz. 3–13.

- Csempe Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 191–203.
- Doros Judit (2010): Jászladányi iskolapélda. *Kritika*, **39**. 2. sz. 9–11.
- E. T. (2011. 08. 31.): Egy tanár levele 4. *Magyar Demokrata*, 35. 2012. 08. 20-i megtekintés, http://www.demokrata.hu/ujsgcikk/levelezes_____szam154/
- Erőss Gábor és Kende Anna (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, **19**. 4. sz. 615–636.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Fejes József Balázs és Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **38**. 4. sz. 273–287.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.
- Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon, Boston.
- Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, **16**. 6. sz. 24–49.
- Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8. sz. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf>
- Horn Dániel (2010): A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest. 408–429.
- Imre Anna (2006): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban. In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet Budapest.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.

- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, **21**, 6–7. 12–29.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2012): Az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusa: az elemi alapkészségekben és a motivációban megmutatkozó különbségek. *Magyar Pedagógia* (benyújtás előtt)
- Kabai Péter (2010a): Egy sikeres iskolai integrációs program elemzése. *Magyar Tudomány*, **171**, 3. sz. 360–369.
- Kabai Péter (2010b): Válasz Kézdi Gábor és Surányi Éva írására. *Magyar Tudomány*, **171**, 9. sz. 1100–1104.
- 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. 377–411.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005a): A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 247–311.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 377–387.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**, 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012a): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 5. sz. 2012. 12. 30-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012b): Ethnic segregation between Hungarian schools: Long-run trends and geographic distributcion. *Budapest Working Papers On The Labour Market*, 8. sz. 2012. 12. 13-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1208.pdf>
- Kerülő Judit (2011): Befogadás vagy kirekesztés? (A nyíregyházi példa). In: Mayer József (szerk.): *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 121–155.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2010a): Mintavétel és elemzési módszerek az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában, és a hatásvizsgálatból levonható következtetések. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*. 2010/2, MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1002.pdf>
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2010b): Rövid válasz Kabai Péter viszontválaszára. *Magyar Tudomány*, **171**, 9. sz. 1105.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2010c): Válasz Kabai Péternek, az oktatási integrációs program hatásvizsgálatával kapcsolatos kritikáira. *Magyar Tudomány*, **171**, 7. sz. 858–864.
- Kovai Cecília (2011): A „cigány-osztály” és az egyenlőség uralma – Két észak-magyarországi iskola „romapolitikája”. *Beszélő*, **16**, 7–8. sz. 26–36.
- L. Ritók Nóra (2011): Beíratás. A nyomor széle blog, 2013. 01. 09-i megtekintés, <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2011/04/20/184-beiratas/>

- L. Ritók Nóra (2012): Az egyházi iskolák és a szegregáció. Taní-Tani Online, 2013. 01. 09-i megtekintés, http://www.tani-tani.info/102_Iritok
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. sz. 56–69.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről.* (Kutatás közben) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mayer József (2011): Problémák és megoldások. In: Mayer József és Kópatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–60.
- McMillan, C. B. (1980): *Magnet schools: An approach to voluntary segregation.* Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana.
- Mesterházi Zsuzsanna (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, **17.** 6–7. sz. 150–163.
- Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **60.** 3–4. sz. 3–27.
- Nahalka István (2012): Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán. Nahalka István blogja, 2012. 12. 13-i megtekintés, <http://nahalkaistvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html>
- NEFMI (2010): *Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010.* Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. NEFMI, 2012. 12. 13-i megtekintés, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf
- Nem válogathatnak az iskolák (2005. 12. 05.): *Népszabadság*, december 6. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://www.nol.hu/cikk/386510/>
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...” In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei.* Országos Közoktatási Intézet Budapest.
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, **17.** 1. sz. 102–145.
- NOL (2009): Kommentek. *Népszabadság Online*, 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://nol.hu/archivum/archiv-482045>
- Orsós Ferenc (2009): Tabula rasa. Közoktatási deszegregáció Mohácson. In: Törzsök Erika, Paskó Ildi és Zolnay János (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2008. Út a radikalizmusba.* EÖKIK, Budapest. 175–184.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Argumentum, Budapest. 224–267.
- Radó Péter (2013): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) OktpolCafé, 2013. 01. 09-i megtekintés, <http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/>
- Raffel, J. A. (1998): *Historical Dictionary of School Segregation and Desegregation: The American Experience.* Greenwood Press, Wesport, Connecticut.
- Rangvid, B. S. (2007): Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. *Empirical Economics*, **33.** 2 sz. 359–388.

- Ranschburg Jenő (2001): A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2. 6. sz. 26–34.
- Smith, J. N. (1995): *Veszélyes kölykök* (film). Intervideo, Budapest.
- Surányi Éva és Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. 2010/1 MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1001.pdf>
- Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 21. 3. sz. 3–22.
- Szira Judit (2005): Kezdeményezések a szegregáció felszámolására (2002 nyár - 2005 nyár). In: *Stigma. Szegregált Roma Oktatás Közép- és Kelet-Európában*. Európai Roma Jogok Központja. 7–44.
- 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 Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Szűgyi Jerne (2009): Labirintuspróba. A fogyatékos nyilváníttás útvesztői. *Beszélő*, 14. 3. sz. 48–60.
- Torda Ágnes (2008, szerk.): *Utolsó padban... Egy program utóélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57. 9. sz. 798–814.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.
- Zolnay János (2010): „Olvashatatlan város.” Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 21. 6. sz. 41–65.

Szűcs Norbert–Kelemen Valéria

A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS: EGY GETTÓISKOLA MEGSZÜNTETÉSE

Az oktatási szegregáció a „nyitás” vagy a „zárás” stratégiájával számolható fel (l. Fejes, 2013, jelen kötet). A magyarországi demográfiai tendenciák ismeretében az utóbbi végrehajtása azért lehet megalapozott nagyvárosokban, sokiskolás településeken, mert a gyermeklétszám folyamatos csökkenése miatt időről időre az intézményrendszer újjászervezésére, iskolák bezárására kényszerülnek a fenntartók. Jelen tanulmány a lehetséges deszegregációs stratégiák azon alaptípusát mutatja be a szegedi folyamat leírásán keresztül, amely során egyetlen szegregált iskola megszüntetését követően nagyszámú befogadó iskolába irányították át a bezárt iskola tanulóit. A szegedi példa azért is tipikus, mert az extrém mértékben szegregált gettóiskolában¹ megfigyelhető volt az elkülönített oktatás szakirodalom által leírt negatív hatásainak jelentős része (l. Szűcs, 2010). Mindezek miatt az intézkedés tapasztalatai a jövőben számos iskolafenntartó számára válhatnak hasznosíthatóvá.

A tanulmány a területi és az oktatási szegregáció összefüggéseinek bemutatását követően egy akciókutatás (l. Szűcs, 2007, 2009) eredményeire alapozva részletesen leírja a gettóiskolában tapasztalható anomáliákat és az iskolabezárás hírének hatására kialakult helyzetet. A deszegregációs intézkedések összefoglalását követően a stakeholder² deszegregációval kapcsolatos álláspontját jellemezzük, majd az intézkedés következményeit vesszük sorra – először a lokális oktatási rendszer változásainak szempontjából, ezt követően a szegregált iskolából kikerülő tanulók beilleszkedésének elemzésén keresztül. Utóbbi a diákok öt tanéven keresztül történő nyomon követésén alapul, amihez az önkormányzat Oktatási, Kulturális és Sportirodájának segítségével a befogadó iskoláktól kaptunk adatokat.³

¹ *Extrém mértékben szegregált iskolának* tekintjük azt az intézményt, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja az 50%-ot – függetlenül a tanulók etnikai hátterétől (l. Fejes, 2013 jelen kötet). *Gettóiskolának* tekintjük azt az intézményt, ahol a cigány származású tanulók aránya valószínűsíthetően meghaladja az 50%-ot (l. Havas, 2008).

² A tanulmányban a „stakeholder” kifejezés alatt a deszegregációs intézkedés által érintett személyeket, csoportokat és szervezeteket értjük. A deszegregációs tematikában a stakeholderk, vagyis az érdekháló tagjainak az elsődleges körét a bezárt oktatási intézmény pedagógusai, tanulói és a tanulók szülei alkotják. Az érdekháló másodlagos köréhez a befogadó intézmények pedagógusai, tanulói és a tanulók szülei tartoznak. A szakmai stakeholderk körét azon személyek és szervezetek alkotják, akik döntéseikkel érdemben befolyásolják a deszegregációs folyamatot, illetve azok, akiknek mindennapi feladatvégzésére hatással van a deszegregációs folyamat. Így a szakmai stakeholderk körébe sorolhatóak például az adott település oktatási szakapparátusában dolgozók, a gyermekvédelemmel, családgondozással foglalkozó szakemberek, a deszegregációs program célcsoportjára fókuszáló civil és szakmai szervezetek.

³ A tanulmány egyik szerzője, Kelemen Valéria Szeged MJV Önkormányzatának Oktatási, Kulturális és Sportirodájának munkatársaival szorosan együttműködve koordinálta a tanulók utánkövetését. A Hallgatói Mentorprogram projektvezetőjeként a diákok, illetve a szülei egy részéhez személyes kapcsolat is fűzi. A tanulmány másik szerzője nemcsak kutatóként vizsgálta a szegedi deszegregációs programot, hanem az Országos Oktatási Integrációs Hálózat régiós koordinátoraként az intézkedés generálója volt.

A TERÜLETI ÉS AZ OKTATÁSI SZEGREGÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI SZEGEDEN

A szegedi cigányság összlakosságon belüli aránya alacsonyabb az országos átlagnál, különböző statisztikák alapján 0,6–1,3 százalék (1000–2300 fő), miközben az adott időszakban az országos átlag 4,55 százalékra becsülhető (Kertesi és Kézdi, 1998. 96., 353. o.). A vizsgált időszakban működő Cigány Kisebbségi Önkormányzat elnöke közel 800-ra becsülte⁴ azon háztartások számát, amelyekben cigány származású családtag is él. 2009-ben 58 022 háztartást regisztráltak Szegeden, így a becslés szerint a háztartások 1,4 százalékában élnek cigányok. Azonban a háztartások tagjainak számát az átlagosnál magasabbra becsülte az adatközlő, a cigány származású lakosok számát közel 5000 főben (az összlakosság 2,9%-ában) határozta meg.

A cigány származású lakosok jelentős része nem szegregált körülmények között, a település különböző pontjain lakik. Etnikai alapú lakóhelyi szegregáció a város három területén azonosítható, a Hunyadi tér, a Búza és az Árpa utca, valamint a Cserepes sor környékén. Utóbbi két területet a 2008-ban elfogadott Integrált Városfejlesztési Stratégia (IVS) kötelező részét képező Antiszegregációs Terv (AT) is szegregátumként definiálta,⁵ és ezen meghatározást mindkét területi egység esetében el is ismerte az önkormányzat. Az Antiszegregációs Terv állítása szerint a kiskundorozsmai városrészben, a Búza és az Árpa utcákban 106 roma lakos alkot egységes közösséget, illetve a Cserepes soron 292 főben határozható meg a terület lakosság száma (*Szeged MJV IVS AT*, 2008. 15–22. o.). A valós szám a jogcím nélkül lakók jelentős aránya miatt, valószínűleg, magasabb.

A Cserepes sor 66 lakásából 44 szociális bérlakás, 22 magántulajdonú ingatlan. A bérlők egy része rendszeresen törleszti a bérleti díjat, ám jelentős a tetemes díjhátralékot felhalmozó lakók száma. A telepen élő önkényes lakásfoglalók többsége a 2005-ben felszámolt, Bajai út mellett elhelyezkedő bérházakból álló, Repülőtér elnevezésű szegregátum korábbi lakói, akik, rövid vidéki kitérőt követően, rokonaik közelében kerestek lakhatási lehetőséget. Az ingatlanok állaga nagyon különböző. Felújított, jó állapotú, komfortos otthonok, illetve statikailag életveszélyes, egészségtelen, komfortfokozat nélküli házak egyaránt találhatóak a telepeken – akár egymás szomszédságában is. Egyik végletként a modern bútorokkal, ízlésesen berendezett belső térrel, háztartási gépekkel és szórakoztató elektronikai eszközökkel felszerelt lakásokat lehet meghatározni. Nagyon lelakott, alig bútorozott, fűtetlen, fürdőszobával nem rendelkező épületek képviselik a másik szélső típust a lakásbelső skáláján. Néhány család nem lakóhelyként épült melléképületben vagy akár a padláson lakik.

A Települési Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés elkészítését másodmagával esélyegyenlőségi szakértőként koordinálta, illetve a településen 2007 szeptemberétől működő Hallgatói Mentorprogram egyik vezetőjeként is részt vett a deszegregációs program támogatásában.

⁴ A lakosság szám meghatározását célzó interjút a Kertesi Gábor által kidolgozott módszertan alapján megvalósított „Residential segregation, local policies and school segregation in Hungary – Lakhatási szegregáció, helyi döntések és iskolai szegregáció Magyarországon” című kutatás keretében készítettük el.

⁵ A Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium Városfejlesztési Kézikönyve a 2001-es népszámlálási adatokon alapuló szegregációs mutató alapján szegregátumnak nevezi „azokat a városi területeket, amelyeken az aktív korú (15–59 év közötti) lakosok legalább 50%-a nem rendelkezik rendszeres munkajövedelemmel, legmagasabb iskolai végzettsége nem haladja meg a 8 osztályt”, illetve 50 főnél magasabb a lakosság szám az adott – minimum egy háztömbből álló – területen (Városfejlesztési Kézikönyv, 2009. 119. o.).

A lakóhelyi elkülönülésből is fakadóan Szegeden oktatási szegregáció alakult ki. A Cserpes soron lévő telepen lakó gyermekeket szinte kivétel nélkül a lakóhelyükhöz közeli, mindössze 5 perc gyalogútra lévő Móra Ferenc Általános Iskolába írtatták a szüleik. Az extrém mértékű elkülönülés egy éveken keresztül húzódó folyamat eredménye volt. Már egy 1997-ben publikált tanulmány beszámol arról, hogy a „Kolozsvári téri iskola tanulóinak 40 százaléka cigány, de a felső tagozaton csak 30 százalék, az alsón több mint 50 százalék, az első osztályban pedig 70 százalék felett van.” (Rátkai, 1997. 104. o.). Egy évtizeddel későbbi időpontot vizsgálva az – időközben összevonáson átesett⁶ – iskola szegregálódási folyamata lezártnak tekinthető. A 2006/2007. tanévben az iskola tanulóinak döntő többsége cigány származású, az alsó tagozatos osztályokba már csak roma gyermekeket írtattak.⁷

A kevésbé egzakt és nem nyilvántartható „cigány” kategória helyett az oktatási statisztikákban használatos „halmozottan hátrányos helyzetű tanuló” kategória alkalmazása kontrollálhatóbb képet ad az elkülönítés mértékéről. A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak döntő többsége – az önkormányzat által az iskola megszüntetését követően pontosított regisztráció alapján 73 százaléka – halmozottan hátrányos helyzetűnek minősült. A tanulók etnikai és szociális hátterének ismeretében az intézmény extrém mértékben szegregált gettóiskolának minősült.

Nemcsak a cserpes sori romák gyermekei tanultak a kolozsvári téri intézményben, hanem a rossz szociális körülmények között élő cigány tanulók egy része a város egészen távoli pontjáról (például Szőregről) is ezen iskolába járt, miközben az intézmény eredményessége egyáltalán nem indokolta a körzeten kívüli szülők érdeklődését. Szövegértésből egy, matematikából öt megyeszékhelyen működő általános iskola mutatott 2006-ban a Móra Ferenc Általános Iskolához hasonló eredményt. Rosszabb eredményt felmutató megyeszékhelyi iskola nem volt a 2006. évi Országos kompetenciamérés során, kistélepülési is csak három.

A DESZEGREGÁCIÓS PROGRAM ELŐKÉSZÍTÉSE

A Móra Ferenc Általános Iskola extrém mértékű szegregációja több hatályos jogszabályt⁸ megsértett, így az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban OOIH) nyomásgyakorlásának, illetve a szegedi Cigány Kisebbségi Önkormányzat kezdeményezésének hatására a fenntartó 2007 tavaszán, többlépcsős folyamat során az iskola bezárása mellett döntött.⁹ A deszegregációs program jogszabályi hátterét három lépésben

⁶ A Kolozsvári Téri Általános Iskola és a Móra Ferenc Általános Iskola összevonása 1998. július 1-i hatállyal történt meg.

⁷ Szeged Megyei Jogú Város (MJV) 2007. február 16-án tartott soros közgyűlésének jegyzőkönyve szerint „a 170 Móra iskolában tanuló gyermekből 137 fő cigány származású, de az alsó tagozatokban – az 1. és 2. osztályban – 100%-os az arány”. (71. o.)

⁸ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról; Köznevelési Törvény 66. § (2).

⁹ A Móra Ferenc Általános Iskolán kívül – a tanulói létszám drasztikus csökkenése miatt – Szeged MJV Közgyűlése 71/2007. (II. 16.) Kgy. sz. határozatában a 2007/2008. tanévtől bezárta a Kodály Téri Általános Iskolát is. A Kodály Téri Általános Iskola osztályai közül több közösség ragaszkodott az osztálykeretek megtartásához, így a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben három, a jogutód Makkosházi Általános Iskolában hét teljes osztályt helyeztek el. Az iskola körzetét is e két intézmény között osztották fel.

alakította ki a közgyűlés. 2007 februárjában döntést hoztak arról, hogy a 2007/2008. tanévben nem indulhat első osztály a Móra Ferenc Általános Iskolában.¹⁰ 2007 márciusában megszavazták az iskola megszüntetéséről szóló határozatot,¹¹ majd májusban rendelkeztek a következő tanév rendjéről, így a Móra Ferenc Általános Iskola pedagógusainak továbbfoglalkoztatásáról.¹²

A deszegregáció szakmai programjának kidolgozására kevés idő állt a szakapparátus dolgozóinak rendelkezésére, ezért fennállt a „rideg integráció” veszélye, ami során ugyan megvalósul a szegregáció kereteinek a felszámolása, ám a tanulók valós befogadása, a beilleszkedés feltételeinek biztosítása nem történik meg. A deszegregációs program sikeres előkészítése érdekében „*A szegregáló, bezárásra kerülő Móra Ferenc Általános Iskola körüli érdekháló tagjainak a vizsgálata*” címmel az OOIH egy akciókutatást szervezett 2007 tavaszán (Szűcs, 2007, 2009).¹³ Az akciókutatást főként szociológia, pedagógia és pszichológia szakos egyetemi hallgatók végezték, emellett a kutatásban részt vettek a 2007 szeptemberében induló Hallgatói Mentorprogram későbbi alapítói is. A projekt során kvalitatív módszertani technikák alkalmazására került sor: az iskola összes osztályát érintő résztvevő megfigyelésekre és hospitálásokra, interjúkra és fókuszcsoportos beszélgetésekre az iskola pedagógusaival, tanulóival és azok szüleivel. Az akciókutatás céljai a következők voltak: (1) információszerezés – a szegregáló iskola korábbi oktatási-nevelési munkájának feltérképezése, az érdekháló tagjainak megismerése, tájékozódás az iskolabezárással kapcsolatos problémákról; (2) tájékoztatás – a deszegregáció indokolása, a folyamat lépéseinek bemutatása a diákok, a szülők és a pedagógusok számára; (3) megerősítés – az iskolabezárással érintett szülők és tanulók mentális támogatása, motiválása, valamint konfliktuskezelés.

A deszegregációs folyamat szempontjából az első cél teljesítésének hosszú távú hatása rendkívül jelentős: a bezárt iskola stakeholdereinek vizsgálata, a 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 az önkormányzat deszegregációs stratégiájába.

A 2. és a 3. pont teljesítése rövid távú célokat szolgált – az iskolabezárással természetes módon együtt járó konfliktusokat enyhítette a többsikű tájékoztatás. A szegregált oktatási forma hátrányainak bemutatása a deszegregáció társadalmi támogatottságát kívánta növelni, a konkrét információk átadása a rémhírtérjedést gátolta meg, aminek veszélyét nemcsak a szülők és a gyermekek körében korábban tapasztalható információhiány erősítette fel (l. *Hankiss*, 1983), hanem az iskola fennmaradásáért küzdők tudatos manipulációs tevékenysége is. Az iskola bezárását ellenző érdekkörök elterjesztették például azt a valótlan információt, hogy az iskola megszüntetése a Cserepes sori telep felszámolásával jár együtt. A helyi uzsorás – veszélyeztetve érezve megélhetését – a számára kiszolgáltatót embereket az iskola fennmaradásának támogatására buzdította. A lokális politikai ellenzék képviselői az iskola pedagógusainak elhivatottságával, illetve a pécsi Gandhi Gimnázium etnikailag homogén összetétel mellett elért sikereivel érveltek a közgyűlésben az intézmény fenntar-

¹⁰ Szeged MJV Közgyűlésének 71/2007. (II. 16.) Kgy. sz. határozata.

¹¹ Szeged MJV Közgyűlésének 164/2007. (III. 29.) sz. határozata szerint az extrém mértékben szegregáló Móra Ferenc Általános Iskola 2007. június 30-i hatállyal megszűnt.

¹² Szeged MJV Közgyűlésének 318/2007. (V. 11.) Kgy. sz. határozata. A 443/2007. (VII. 5.) Kgy. sz. határozat további fél álláshelyet juttatott a Dózsa Ferenc Általános Iskola számára.

¹³ A kutatás vezetője Szűcs Norbert, az OOIH dél-alföldi irodavezetője volt.

tása mellett. Szülői csoportok beadványt fogalmaztak meg az oktatási jogok biztosához a deszegregációs intézkedések megakadályozása érdekében, aki vizsgálatot is indított.

A rémhírterjedés megakadályozása érdekében a projektben részt vevő aktivisták egyszerű, közérthető módon magyarázták el a szülők, a tanulók és a pedagógusok számára a deszegregáció érvrendszerét.¹⁴ Bár az önkormányzat döntéshozói tudatosan elvetették a deszegregációs folyamat aktív kommunikálásának stratégiáját, a kutatásvezetőt rendszeresen tájékoztatták az iskola megszüntetésével kapcsolatos döntéseikről, s felhatalmazták ezen tervek közzétételére a szülők és a pedagógusok körében. Így a kutatók releváns információkat (pl. befogadó iskolák listája, ingyenes bérlet a tanulók számára, Hallgatói Mentorprogram megszervezése) vittek a cserpes sori közösségbe az iskola bezárását követő korszakról, a gyermekek iskoláztatásának jövőbeni körülményeiről.

A projekt kezdetén mind a pedagógusok, mind a diákok nagy érdeklődéssel fordultak a kutatók felé, azonban néhány nap elteltével a pedagógusok többségének az attitűdje megváltozott, együttműködési hajlandóságuk lecsökkent. Bezárkózásuk valószínűleg annak volt köszönhető, hogy felismerték, a kutatás eredménye esetleg hatással lehet pályájuk alakulására. A diákok érdeklődése mindvégig megmaradt, sőt egyre inkább megnyíltak.

A kutatás során kiderült, hogy a Móra Ferenc Általános Iskolában a tanulók hiányzása extrém mértékű volt. A projekt időtartama alatt a teljes létszámot egyszer sem tapasztalták a kutatók, néhány osztály teljesen „kiürült”. A tanárok szinte egyáltalán nem regisztrálták a hiányzásokat. Magyarázatuk szerint ezt a gyakorlatot a tanulók érdekében alkalmazták: meg akarták akadályozni a hiányzásból fakadó osztályismétlést, lemorzsolódást. Azonban látens módon az érdektelenségük, illetve az önvédő mechanizmusok megjelenése is kiolvasható volt a regisztráció szabotálásából, ugyanis az iskolafenntartó tudatos megtevesztésével elkerülték a felelősségre vonást, az iskolavezetés és a pedagógusok alkalmasságának megkérdőjelezését. Az akciókutatás során tapasztalt hiányzások mértékében, minden bizonnyal, közrejátszott az iskolabezárás is, hiszen a tanulók úgy vélték, távolmaradásuk következmények nélkül marad. Ugyanakkor a pedagógusok hiányzása is jelentős volt munkakeresés miatt.

A diákok többsége tanulási nehézségekkel bírt, nem sajátította el az önálló tanulás módszereit, jelentős volt azon diákok aránya, akik nem tudtak önállóan szöveget értelmezni. Általános volt körükben a fegyelmetlenség, a motivátlanság és az inaktivitás. A hiányzások után járó szankciók elmaradásával a gyermekek is tisztában voltak, s ezt tudatosan kihasználták. A kutatás során az is kiderült, hogy a magántanulói státuszt jogszerűtlenül kezelték az iskolában.¹⁵

Az iskola bezárásával kapcsolatban alapvetően kétféle vélekedést tapasztalhattak a kutatók a diákok körében. A gyerekek egy része nem szerette az iskolát, mert alacsony színvonalúnak tartotta az oktatást, illetve elégedetlen volt az iskola félelemtelmi légkörével. Ők a bezárás mellett foglaltak állást, pozitív attitűddel várták, hogy új iskolába kerüljenek. Másik részük ragaszkodott ehhez az iskolához, az itt szerzett hátrányok tudatában is elutasították a változást. A diákok egyértelműen felismerték, hogy a befogadó iskolák

¹⁴ A terepmunka során tudatosan figyelmet fordítottunk arra, hogy az elsődleges kutatási cél elérését ne veszélyeztesse a másodlagos, akcionalista cél megvalósítása. Ennek érdekében a deszegregáció értelmezésének bemutatását tudatosan megelőzte az információszerzés szakasza, ezáltal az adatközlők véleményét nem befolyásolta a kutatók érvrendszere.

¹⁵ Az iskolában „kvázi magántanulói” rendszer működött, becsléseink szerint a tanulók közel harmadát magántanulóként kezelték, ám nappali tagozatos diákként adminisztrálták.

normarendszere eltérő a Móra Ferenc Általános Iskolában megszokottól. Tudták, hogy az új iskolák tanulmányi követelményei jóval magasabbak lesznek, a Mórában eltűrt fegyelmezetlenségeket, hiányzásokat nem fogják tolerálni a befogadó iskolák pedagógusai.

A szülőkkal folytatott interjúkból kiderült, sokan látták az elkülönített oktatás negatív következményeit, tudatában voltak annak, hogy a Móra Ferenc Általános Iskolából nem tudnak sikeres iskolai karriert felépíteni a gyermekek, továbbtanulási esélyük csekély. Információhiányuk kimagasló mértékű volt. Sokan nem tudták megfogalmazni, miért zárják be az iskolát, nem ismerték az iskolaválasztással kapcsolatos jogaikat, esetenként még a befogadó iskolát sem tudták megnevezni. A valós információkat is kételkedve fogadták: hallottak arról, hogy gyermekük városi bérletet fog kapni, de nem kezelték ezt az információt tényként.

A tanárok többségéről kritikusan nyilatkoztak a szülők, általában a fegyelmezés és az elkötelezettség hiányáról számoltak be. A befogadó iskolákkal kapcsolatban is megfogalmazták félelmeiket. Leginkább attól tartottak, hogy gyermekeik sem tanulmányi, sem közösségi szempontból nem tudnak majd beilleszkedni az új osztályokba. Sokan kiemelték, hogy az iskolaváltás az oktatásra fordított kiadásaik megnövekedésével fog jární, a gyermekek ruháztatása, taneszközei, osztálypénze jóval többé fog kerülni az új intézményben. Többen felvetették, hogy az új iskola messze van a lakóhelyüktől. Egyértelműen kiderült, hogy mentális térképükön nincs rajta az egész város – esetenként be sem tudták határolni a átszállás nélküli buszjáráttal megközelíthető befogadó iskola helyszínét.

A Móra Ferenc Általános Iskola legtöbb pedagógusán egyértelműen felismerhetőek voltak a kiegész jelei – beletörődtek a diákok és önmaguk sikertelenségébe. A kutatás során gyakran találkoztunk szélsőséges esetekkel: többször előfordult, hogy a tanárok elfogadhatatlanul vulgárisan beszéltek a gyerekekkel, tudatosan és nyíltan felvállalták súlyosan előítéletes véleményüket vagy a testi fenytés alkalmazását. Pozitív példákat is találtak a kutatók a terepmunka során: néhányuk motiváltan, elkötelezetten végezte munkáját, küzdött a gyermekekért – s önmaga szakmai hitelességéért.

A tanárok döntő többsége az iskola fennmaradásának – s így a szegregált oktatásnak – volt a híve, az elkülönítés mellett számos érvet felhozta. Egy részük a cigány gyermekek érdeke miatt tartotta fontosnak az elkülönítést, az alacsony osztálylétszám, a „*képességeiknek megfelelő oktatási színvonal*”, a „mórás” tanárok hozzáértése szerepelt hangsúlyosan az érvek között. Ugyanakkor néhányan a politikailag korrekt beszédmód minimumát sem tartották fenn, nyíltan kirekesztő álláspontra helyezkedtek. Ők a többségi társadalom „*védelmében*” pártolták az elkülönített oktatást, hiszen véleményük szerint „*ezekkel úgysem lehet mit kezdeni*”, a befogadó iskolában tanuló gyermekeknek viszont kárt okoznának ezek a tanulók (l. Szűcs, 2011).

Csak néhány pedagógus bizonyult befogadó attitűddel rendelkezőnek. Ők – egzisztenciális félelmeik ellenére – úgy nyilatkoztak, hogy az általuk tanított gyermekeknek hosszú távon csak előnye származhat abból, ha átkerülnek egy másik iskolákba. Azzal minden tanár egyetértett, hogy a befogadó iskolákban, ideális körülmények és fokozott odafigyelés esetén is, nagyon nehéz helyzetük lesz a „mórás” gyerekeknek. Minél magasabb évfolyamon tanulnak, annál kisebb lesz az esélyük a beilleszkedésre és annál nagyobb lesz a lemorzsolódók aránya.

A szegregált oktatásra általánosságban jellemző körülmények megfigyelhetők voltak a Móra Ferenc Általános Iskolában. A pedagógusok többsége az iskolai kudarcokat a tanulók kezelhetetlenségével, gyengébb képességeivel magyarázta, s a diákok sikertelenségére a

tantervi követelmények csökkentésével reagált. A tantestület jellemzően nem alkalmazott innovatív pedagógiai módszereket, s nem vezette be az Integrációs Pedagógiai Rendszert. Az intézményvezető nem igényelte az iskola halmozottan hátrányos helyzetű tanulói után a képességkibontakoztató normatívát.

A bezárára ítélt gettóiskola vizsgálatának eredményei alapján a neveléstudományi szakirodalom által feltárt, a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségét jellemző okok (l. Szűcs, 2010) majdnem minden eleme megjelent az iskolában. A rossz szociális helyzet, a motiválatlanság, a szülők és a pedagógusok közötti elégtelen kommunikáció egyértelműen azonosítható volt a kutatás során. A vizsgálat rámutatott arra, hogy a tanulók többsége egy csökkentett követelményeket támaztó iskolában is rendkívül gyenge eredményeket ért el. Több tanuló analfabétaként hagyta abba tanulmányait, a funkcionális analfabéták aránya kimagaslóan magas volt.

Az akciókutatás eredményei beépültek az iskolabezárás stratégiájába. Ezen információk kulcsfontosságúak voltak az oktatási iroda munkatársai számára, hiszen komplex tervezési feladatot jelentett a bezárt iskolából kikerülő tanulók megfelelő elosztása a befogadó intézmények között. A kutatás során összegyűjtött információk jelentősen árnyalták az iskoláról kialakított képet, így elősegítették az iskolaváltási folyamat hatékonyabb koordinálását.

A DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS

A megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskola körzetét öt további önkormányzati fenntartású iskola között osztották fel annak érdekében, hogy a cserepes sori szegregátum területén élő gyermekek a jövőben lehetőleg ne ugyanabban az iskolában tanuljanak.¹⁶ A jogutódot¹⁷ is a deszegregációs szempontok érvényesítésével választották ki, így tudatosan nem a legtöbb „mórás” tanulót befogadó, a szegregátumhoz legközelebb található intézményt, az Alsóvárosi Általános Iskolát jelölték ki erre a feladatra, szimbolikusan is csökkentve az iskola stigmatizálódásának, szegregációjának veszélyét. Ezen iskola körzetéhez egyáltalán nem csatoltak területeket a felosztott iskolai körzetből.

A megszüntetett intézmény 129 tanulóját tizenegy szegedi általános iskolába irányították át a fenntartó szakemberei. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 23 tanuló került, a legkevesebbet fogadó intézménybe öt (1. táblázat). Az átirányítások előkészítése során figyelembe kellett venniük a tanulók szüleinek kéréseit, a tanulók lakóhelyét, az egymással elmergesedett konfliktushelyzetben lévő családok gyermekeinek elválasztását, az új iskolai körzethatárokat, a befogadó iskolák osztálylétszámait. Figyelmet fordítottak a testvérek, olykor barátok közös elhelyezésére, a tanult/tanított nyelvek egyezésére, valamint a befogadó iskolák megközelíthetőségére.

¹⁶ Így az érintett körzet tanköteles tanulói a Béke Utcai Általános Iskola, a Dózsa György Általános Iskola, a Madách Imre Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, a Rókusi Általános Iskola és a Zrínyi Ilona Általános Iskola beiskolázási körzetébe tartoznak a 2007/2008. tanévtől.

¹⁷ Béke Utcai Általános Iskola

1. táblázat. A bezárt iskola tanulói a befogadó iskolákban (2007/2008. tanév)

Befogadó intézmény	Tanulók száma
Alsóvárosi Általános Iskola	23
Arany János Általános Iskola	9*
Béke Utcai Általános Iskola	15
Dózsa György Általános Iskola	5
Gedői Általános Iskola és AMI	8
József Attila Általános Iskola és Szakiskola	17*
Makkosházi Általános Iskola	9
Rókusi Általános Iskola	14
Rókusvárosi II. számú Általános Iskola és AMI	12
Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI	7
Weöres Sándor Általános Iskola és AMI	10
Összesen	129

Megjegyzés: * Ezen adat speciális egyéni utak kutatói besorolásával jött létre. Az iskolát váltó tanulók közül a zárójeles adat a József Attila Tagintézménybe átkerült általános iskolai tanulókat jelöli. AMI: Alapfokú Művészetoktatási Intézmény.

A befogadó iskolák kiválasztásakor nem a területi közelséget, hanem az elérhetőséget vették figyelembe, hiszen a deszegregációs intézkedés lényege éppen az volt, hogy minél több iskola kapcsolódjon be a programba, nehogy a befogadó intézmények alacsony száma miatt egy újabb iskolában növekedjen meg drasztikusan a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Így a Cserepes sorról minden befogadó iskola átszállás nélkül elérhető egyetlen tömegközlekedési eszközzel. Az új intézményektől távolabb lakó tanulók számára ingyenes tömegközlekedési bérlet formájában nyújtottak támogatást.

Valamennyi befogadó iskolában sor került új álláshelyek kialakítására. Összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státuszt hoztak létre a 11 befogadó iskolában, többségében korábban a bezárt Móra Ferenc Általános Iskolában tanító pedagógusok számára. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, de a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkal való kapcsolattartás és 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 deszegregációs folyamat támogatása érdekében az OOIH által térítésmentesen ajánlott tréningeken mindössze négy befogadó iskola tantestülete¹⁸ vett részt. Az akkreditált képzések során egy IPR-tréninget, valamint egy módszertani tréninget végzett el az adott iskola 30 pedagógusa. Hét befogadó iskola intézményvezetője nem vette igénybe a számukra is felkínált lehetőséget – indirekt módon ezzel is jelezve az integrált oktatással

¹⁸ 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.

kapcsolatos attitűdjét. A település önkormányzata a tanév folyamán közel 5 millió forintot biztosított a megszüntetett iskolából kikerülő tanulók támogatására. Az összeget elsősorban ruházat és taneszközök megvásárlására fordították.¹⁹

A DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS STAKEHOLDEREINEK JELLEMZÉSE

Szegeden elsősorban finanszírozási okokból, az európai uniós pályázati források lehívása érdekében, másodsorban politikai alapon vállalták fel a döntéshozók az esélyegyenlőségi szakemberek által generált iskolabezárást. Alacsony szintű informáltság jellemezte őket, kevésbé voltak tájékozottak a gettóiskola oktatási minőségével, sajátos mindennapjaival kapcsolatban. Később, az iskolában tapasztalható problémák megismerését követően, a szakmai döntéshozók deszegregáció iránti elkötelezettsége jelentősen megerősödött. A politikai döntéshozók megosztottak minősültek, a lokális ellenzék egyértelműen ellenezte a deszegregációt, kihasználta az iskolabezárással és a cigány tanulók 11 iskolában történő megjelenésével kapcsolatos ellenérzéseket.²⁰

A település vezetői tudatosan passzív, reagáló jellegű kommunikációs stratégiát alkalmaztak, azaz próbálták az iskolabezárással kapcsolatos híreket minimalizálni, ezáltal elkerülni, hogy a lokális politika tematizálja, a mindennapi közbeszéd szintjére emelje azt. A lokális médiumok munkatársai viszonylag ritkán tudósítottak a deszegregációs folyamat alakulásáról. A legfontosabb véleményformáló napilap híradásai rendszerint bulvárjellegűek voltak, a konfliktusokra fókuszáltak. Ennek megfelelően a szegediek kevés információval rendelkeztek a gettóiskola mindennapjairól, a bezárás okairól, az integrált oktatásban rejlő lehetőségekről, így nem meglepő, hogy bár a szegedi deszegregációs program közel sem volt olyan átfogó, mint a hódmezővásárhelyi, s nagyságrendekkel kevesebb embert érintett közvetlenül, a szegediek döntő többsége egyértelműen elutasította a deszegregációt (l. Szűcs, 2013 jelen kötet).

A Cigány Kisebbségi Önkormányzat, a roma szervezetek, valamint a téma szempontjából releváns civil szervezetek tagjai viszonylag tájékozottak voltak a kitűzött célokkal és a megvalósítás lépéseivel kapcsolatban, mert a döntéshozók különböző szakmai fórumokon egyeztettek képviselőikkel. Így arra is lehetőségük nyílt, hogy befolyásolják a szakmai program kialakítását, illetve szerepet vállaljanak annak megvalósításában. A roma közélet szereplői közül nyíltan senki nem utasította el a deszegregációs programot, azonban látens módon – korábbi személyes és ideológiai konfliktusok miatt, valamint vélhetően a közösség feletti befolyás megőrzése és növelése érdekében – komoly konkurenciaharc zajlott körükben, ami esetenként a program megvalósulását is jelentősen hátráltatta. Az esélyegyenlőségi szféra képviselői kiemelten fontos programnak tekintették a szegedit, ezért aktívan részt vettek a megszervezésében.

A Móra Ferenc Általános Iskolába járó gyermekek és szüleik is nagyon kevés információval rendelkeztek az intézménybezárás okairól és folyamatáról. Tájékozatlanságukat

¹⁹ A támogatást egy cserépes sori roma szülőkből álló civil szervezet, a L.I.F.E. Egyesület koordinálásában jutatták el az érintettekhez.

²⁰ A 42 fős testületben 23 képviselő alkotta az MSZP–SZDSZ-szövetség színeiben nyertes polgármester bázisát.

fokozta, hogy a deszegregációt ellenző érdekcsoportok tudatosan dezinformálták őket. Ugyan társadalmi szempontból homogénnek minősültek, az iskolabezárás szempontjából megosztottak voltak a szülők. További sajátossága volt ennek a csoportnak, hogy ugyanazon tagjai több esetben is radikálisan megváltoztatták az ügyvel kapcsolatos álláspontjukat az aktuális pressziók vagy információk ismeretében.²¹ A gettóiskola tanulói homogén csoportot alkottak, kevésbé vágytak egy kihívásokkal és kudarcokkal kecsegtető új intézménybe. Mivel 2007 tavaszán az OOIH által kezdeményezett és finanszírozott akciókutatás egy deliberatív típusú tájékoztató tevékenységgel is kiegészült, a tanév végére javult a deszegregáció elfogadásának mértéke. Bár a szülők többféle beadvánnyal is próbálták befolyásolni a folyamatot, csekély érdekérvényesítő képességük révén nem tudtak érdemben hatni a döntésekre.

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, látens módon – olykor nyíltan is – a cigánysággal szembeni előítéleteiket fogalmazták meg. A protestálás legerősebben a bezárt iskolához legközelebb található befogadó iskolában nyilvánult meg. Az iskolába 23 „mórás”, zömében cigány származású, halmozottan hátrányos helyzetű tanuló iratkozott át – az iskola létszámának kevesebb mint öt százaléka, osztályonként 1–3 diák. Az iskola korábbi tanulói közül 2007 szeptemberére közel 45 gyermeket²² irattak át szüleik másik – elsősorban nem önkormányzati fenntartású – általános iskolába, esélyt sem adva a bizonyításra az érkező tanulóknak, s a gyermekeik korábbi pedagógusainak. Egyébként is jellemző a városrészre, hogy az Alsóvárosi Általános Iskola körzetében élő tanulók legnagyobb arányban a nem önkormányzati fenntartású általános iskolákba iratkoznak be. Ez az intézmény elhelyezkedésének is köszönhető: három nagy presztízsű, nem önkormányzati fenntartású általános iskola is az intézmény közelében található.

A nem önkormányzati iskolafenntartók közvetett módon befolyásolták a deszegregációs folyamatot. A lokális társadalom által informálisan felállított presztízsrankor alapján a négy elitiskola közül kettő egyetemi fenntartású gyakorlóiskola,²³ egy pedig egyházi fenntartású.²⁴ Egyik intézmény sem kapcsolódott be a deszegregációs program megvalósításába, bár területi közelségük indokolttá tehetné volna az együttműködést. A szegedi oktatási rendszer méretét és sajátosságait, a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a cigány származású tanulók arányát, valamint az említett iskolák egyébként is megkérdőjelezhetetlenül magas presztízsét figyelembe véve a nem önkormányzati fenntartású általános iskolák sem alakítottak ki stratégiát a deszegregációs program kihasználására, nem kívántak tudatosan a haszonélvezőivé válni. Ugyanakkor az előzetes informális megállapodás ellenére volt olyan nem önkormányzati fenntartású általános iskola, amelyik a szegregálódási folyamat beindulása által veszélyeztetett Alsóvárosi Általános Iskolából nagyobb számban fogadott be – már a 2006/2007. tanév végén is – tanulókat.

²¹ Számos család függött egzisztenciálisan a helybéli „uzsorástól”, akinek nem volt érdeke a közösség integrálása, a szegregátum esetleges megszüntetése.

²² Az iskola tanulói létszámának közel 10%-át.

²³ SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola és SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola.

²⁴ A Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Diákotthon fenntartója a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanővérek szerzetesrend Magyar Rendtartománya. A negyedik iskola az önkormányzati fenntartású Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola.

A helyi pedagógustársadalom egyértelműen ellenezte a deszegregációt. Sokan hónapokon keresztül irreálisnak tartották a Móra Ferenc Általános Iskola megszüntetésének lehetőségét: olyannyira hibás és értelmetlen lépésnek tekintették, hogy bíztak a „józan ész” győzelmében, a szegregáció fenntartásában. Az iskola bezárását követően sem változott többségük véleménye. Paradox módon éppen a gettóiskola tanárai közül módosították többször nézeteiket, miközben új munkahelyükön újraformálták szakmai identitásukat. A befogadó iskolák pedagógusai az érkező gyerekek beilleszkedése során tapasztalt konfliktusokkal igazoltak tekintették korábbi álláspontjukat (l. *Bereczky és Fejes*, 2013 jelen kötet). A deszegregáció elvi elutasítása ellenére sem az intézményvezetők, sem a pedagógusok nem tettek komolyabb ellenlépéseket, mindössze a Móra Ferenc Általános Iskola tantestülete próbált meg fellépni a fenntartó döntése ellen, ám érdekérvényesítő képességük addig terjedt, hogy többségüknek legalább egy tanévre álláslehetőséget biztosított az önkormányzat a befogadó iskolákban – az intézmény megszüntetését nem tudták megakadályozni.

A DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS KÖVETKEZMÉNYEI

A gettóiskola bezárását követően az oktatási szakapparátus tagjai kiemelt figyelmet fordítottak arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása jogszabályi szempontból rendezett legyen. Nemcsak a törvény szövegének, hanem szellemiségének követésre is törekedtek, amikor az iskolai körzethatárok kialakítását, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók beiskolázását szabályozó Ktv. 66 § (2) rendelkezéseivel ellentétes anomáliákat próbáltak meg kezelni a település iskolarendszerében. Felismerték, hogy a jogszabály – a törvényalkotó szándékával ellentétes módon – támogat(hat)ja is a szegregációs folyamatokat, mivel a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételét az előnyben részesítés követelménye miatt az intézményvezető nem tagadhatja meg – akkor sem, ha ez az elkülönítés növekedését eredményezi. Lehetséges megoldásként a „felülről korlátozás” bevezetését javasolták a jogalkotók számára, melynek keretében az iskola-fenntartók a települési arányoknak megfelelően szabályozhatják az intézmények szintjén a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók maximálisan felvehető számát (l. *Szűcs*, 2009). A beiskolázással kapcsolatos jogszabályi előírásokat követték akkor is, amikor az egyik iskolában, a jelentkezők magas száma miatt, sorsolással döntöttek a más iskolai körzetben lakó gyermekek felvételéről.²⁵

A 2007/2008. tanévben Szeged 26 általános iskolai feladatellátási helyén 12 848 diák tanult, a bejáró tanulók száma 966 fő volt (7,5%). A férőhelyek száma ennél jóval magasabb, 15 677 volt (12 292 az önkormányzati, 3385 a nem önkormányzati intézményekben). Az adatokat a 2. táblázat tartalmazza.

²⁵ A Ktv. 66 § (2) szegedi alkalmazásának vizsgálatakor kiderült, hogy a sorsolás folyamata mind országos, mind lokális szinten szabályozatlan. Az intézményvezetőket, a fenntartó képviselőit és a szülőket felkészületlenül érték a precedens hiányából fakadó konfliktusok. Kiderült, hogy a sorsolás relatív hosszú időre destabilizálhatja a lokális oktatási rendszert (Szűcs, 2009).

2. táblázat. Gyermek- és tanulólétszám a 2007/2008. tanévben

Intézménytípus	Összesen	HH	HHH
Óvoda	5 149	413	84
Általános iskola	12 848	1 441	333
Középiskola	12 738	787	159
Összesen	29 383	2 546	576

Megjegyzés: HH: hátrányos helyzetű tanuló. HHH: halmozottan hátrányos helyzetű tanuló.

A tanulók számánál jelentősen magasabb férőhelyszám magában rejti egy újabb szegregációs folyamat kialakulását, hiszen a gyermeklétszám csökkenésével párhuzamosan megnő az iskolák közötti versenyhelyzet, illetve a szülők iskolaválasztási lehetősége. Bár elvileg a fejkvóta alapú finanszírozás miatt minden beiratkozó első osztályos tanuló számít egy-egy intézménynek, mégis gyakori a szelekció, mivel a középosztálybeli szülők nem íratják gyermekeiket olyan iskolába, osztályba, ahol az eltérő társadalmi csoportból származó – hátrányos helyzetű, roma – diákok aránya számottevő (Andl, Kóródi, Szűcs és Vég, 2009).

Szegeden a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményi elosztása kiindulási értéként, az iskolabezárást követően sem volt egyenletes. 2007 októberében 333 általános iskolás diákot regisztráltak halmozottan hátrányos helyzetűnek. Ezen – települési szinten egyébként nem túl magas – létszám közel egyharmada három intézménybe koncentrálódott, miközben a településen a vizsgált tanévben 26 általános iskola működött. Az Alsóvárosi Általános Iskolában (10,3%), az Orczy István Általános Iskolában (8,7%) és a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben (6,9%) volt kiemelkedően magas a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a települési arányhoz (2,6%) viszonyítva.²⁶

Öt tanév után újra áttekintve az önkormányzati fenntartású általános iskolák halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinak intézményi arányát, a reszegregációs folyamatot sikerült megakadályozni, egyik iskola sem vált szegregált intézménnyé. Ez a veszély leginkább az Alsóvárosi Általános Iskolát fenyegette, hiszen ide érkezett a legtöbb tanuló, itt volt a legmagasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, s innen indult meg leginkább a középosztálybeli tanulók elvándorlása. Mindezen tények ismeretében az intézmény sikeresen elkerülte a szegregálódást. Az Orczy István Általános Iskolában és a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben minimális mértékben emelkedett a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Három intézményben, a Jerney János Általános Iskolában, a Weöres Sándor Általános Iskolában és a Fekete István Általános Iskolában nőtt legalább duplájára a vizsgált csoporthoz tartozó diákok aránya – de egyik esetben sem haladta meg a kilenc százalékot (3. táblázat).

A 2007/2008. tanévben a József Attila Általános Iskola és Szakiskola a 2012/2013. tanévtől a Szegedi Ipari és Szolgáltató Szakképző Iskola (továbbiakban: SZISZSZI) tagintézményeként működött. Az iskolában nemcsak szakképzés, hanem általános iskolai oktatás is folyik, összesen 50 fő körüli, 6–8. évfolyamos diák részvételével. Az általános iskolai képzésben tanuló, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számáraól nincs adatunk, ám mórás tanulók iskolaváltási tendenciáit elemezve megalapozottan feltételezzük, hogy magas arány jellemzi az iskolát. Árulkodó a tagintézmény iskolatörténetében szereplő mondat

²⁶ Szeged MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése alapján.

is: „2007 szeptemberétől iskolánk fogadta a szegedi deszegregációs program keretében megszüntetett szegregált iskola tanulóit”.²⁷ Az intézmény általános iskolai képzésnek beiskolázási és működési rendje szegregált oktatásra utal, és a szegedi deszegregációs folyamat árnyoldalát jelenti, mivel ebben az intézményben gyűlnek össze azok a fiatalok, akiknek tanulmányi és/vagy szociális okból nem sikerült beilleszkedniük a befogadó iskolába.

3. táblázat. Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya Szeged önkormányzati fenntartású általános iskoláiban (2012 októbere, %)

Intézmény neve	2007/2008. tanév	2012/2013. tanév
Alsóvárosi Általános Iskola	10,3	9,4
Arany János Általános Iskola	2,0	1,0
Béke Utcai Általános Iskola	5,3	4,7
Dózsa György Általános Iskola	1,2	3,8
Fekete István Általános Iskola	2,2	7,9
Gedői Általános Iskola és AMI.	4,1	5,2
Gregor József Általános Iskola	1,3	-
Jerney János Általános Iskola	3,7	7,6
József Attila Általános Iskola és Szakiskola	11,5	n.a.
Makkosházi Általános Iskola	2,8	4,8
Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	-	0,3
Orczy István Általános Iskola	8,7	11,1
Petőfi Sándor Általános Iskola	3,7	2,8
Rókusi Általános Iskola	0,7	4,1
Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és AMI	6,9	8,0
Tabán Általános Iskola és AMI	2,6	2,3
Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI	3,4	3,1
Tisza-parti Általános Iskola	-	-
Vörösmarty Mihály Általános Iskola	3,8	5,0
Weöres Sándor Általános Iskola és AMI	2,7	8,4
Zrínyi Ilona Általános Iskola és AMI	1,6	3,6
Összesen	2,6	4,0

Megjegyzés: AMI: Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. n. a.: nincs adat. A Weöres Sándor Általános Iskola fenntartója a 2012/2013. tanévben a Szegedi Kistérség Többcélú Társulása. A Makkosházi Általános Iskola a 2012/2013. tanévben Bonifert Domonkos Általános Iskola néven működött.

²⁷ Forrás: <http://www.jaszeged.sulinet.hu/>

A nem önkormányzati fenntartású iskolák közül – a korábban említett Weöres Sándor Általános Iskolán kívül – egyedül a Szegedi Kistérség Többcélú Társulás fenntartásában működő, speciális tantervű Sólom Utcai Óvoda és Általános Iskolában jelentős a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma (27 fő). A további nyolc nem önkormányzati fenntartású általános iskolában összesen nyolc tanuló tartozik ebbe a csoportba.

A deszegregációs program egyik következménye, hogy Szeged számos iskolájában elindították az Integrációs Pedagógiai Programot (IPR). A 2006/2007. tanévig a város általános iskolái közül egyedül a szeged-kiskundorozsmai Orczy István Általános Iskolában vezették be az integrációs felkészítést. Ezen tanév végén, a 2007/2008. tanévre vonatkozóan összesen 20 intézmény 526 tanulója igényelt integrációs támogatást. Az oktatási rendszer átalakítása (iskolabezárások, összevonások, kistérségi kiszervezés) következtében a 2007. októberi helyzet alapján összesen 15 iskola 477 tanulója nyerték el a támogatást.²⁸ Mivel a magasabb presztízsű önkormányzati iskolák többségének, illetve az egyházi és egyetemi fenntartású általános iskoláknak csak néhány halmozottan hátrányos helyzetű diákja van, így az IPR-t sem vezették be ezekben az intézményekben.

A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak nyomon követését Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzatának Oktatási, Kulturális és Sportirodájával együttműködve, a tanulókat befogadó iskolák által szolgáltatott adatokra alapozva végeztük el. Törekedtünk arra, hogy a diákok iskolai karrierjét akkor is kövessük, ha iskolát váltottak, továbbtanultak, esetleg másik településre költöztek. Ennek érdekében minden tanévről külön adatszolgáltatást kértünk az iskoláktól, mely során indokolt esetben megjelölték a távozó tanuló új intézményét. Erőfeszítéseink ellenére az adatbázis korántsem teljes, a vidékre költöző, magántanulónak nyilvánított vagy a SZISZSZI József Attila Tagintézményben tanuló fiatalok iskolai előmeneteléről nem rendelkezünk minden esetben teljes körű adatokkal. Utóbbi esetben megnehezítette az elemzést, hogy nemcsak szakképzéssel, hanem általános iskolai oktatással is foglalkozik az intézmény, így az iskolába átvett tanulók egy része nem a szakiskolai programba került, hanem általános iskolai tanulmányait folytatta.

Mivel a 2006/2007. tanév diákjai közül a nyolcadikosok többsége elballagott, a vizsgálatba bevont tanulók száma 136 fő volt. Hét tanuló nem érkezett meg a befogadó iskolába, s később sem iratkoztak be a számukra kijelölt intézménybe, közülük hatan külföldre távoztak.²⁹ Az utánkövetést így 129 tanulóval végeztük el. Az eredményeket elsősorban a befogadó iskolában tanuló diákokra vonatkoztatva közöljük, néhány releváns esetben az összes nyomon követhető tanulóra. Az előbbi esetben az átiratkozások és a továbbtanulás miatt a tanulók létszáma jelentősen lecsökkent az ötödik tanév végére (33 fő), viszont a második metódusnál csak az iskolai tanulmányaikat befejező vagy lemorzsolódó diákokkal csökkent az eredeti létszám, s a 2011/2012. tanévre vonatkozóan is 110 fiatalról vannak adataink.

Továbbtanulónak azokat a diákokat tekintjük, akik általános iskolai tanulmányaik sikeres befejezését követően középfokon folytatták tanulmányaikat. Azokat a tanulókat, akik – saját döntésük vagy külső presszió hatására – a befogadó iskolát elhagyva egy további általános iskolába kerültek, az iskolaváltók csoportjába soroljuk. Lemorzsolódottnak azokat

²⁸ A 477 diák egy része nem halmozottan hátrányos helyzetű, hiszen az esélyegyenlőséget, felzárkóztatást segítő támogatások igénylésének, folyósításának és elszámolásának rendjéről szóló 12/2007. (III. 14.) OKM-rendelet alapján az igazgató legfeljebb 10%-os keret terhére hátrányos helyzetű tanulókat is bevonhatott a programba.

²⁹ Információink alapján ezen tanulók korábban is külföldön éltek.

a tanulókat tekintjük, akik az adott képzési szint sikeres teljesítését megelőzően abbahagyták tanulmányaikat. A végzett kategóriába sorolt fiatalok sikeresen befejezték középfokú tanulmányaikat.

A tanulók befogadása kapcsán három időszakot különböztethetünk meg. (1) Az iskola-bezárást követő tanévben fokozott figyelemben és támogatásban volt részük a befogadó iskolákban, így viszonylag alacsony volt a kiiratkozó tanulók száma. Ekkor alig egytizedük váltott iskolát, s mindössze ketten hagyták abba tanulmányaikat. (2) Azonban a következő három tanévben fokozatosan nőtt a sikertelen iskolai karrierek száma. A második tanévre megtalálták a rendszer „kiskapuját” a beilleszkedést elutasítók, s a pedagógusok vagy a szülők akaratából iskolát váltók többsége – nyolc tanuló – a József Attila Tagintézménybe került át. A 2009/2010. tanévben kiugróan megnőtt az iskolát váltók száma, az eredeti befogadó iskolában tanuló diákok egyötöde elhagyta az eredeti befogadó intézményt. A negyedik tanévre az átjelentkezések aránya lecsökkent, de a lemorzsolódókkal³⁰ együtt újfent kikerült a diákok 22 százaléka a befogadó iskolákból. (3) Az ötödik, 2011/2012. tanévre lezárult a deszegregáció folyamata, az iskolában maradó tanulók döntő többsége beilleszkedett a befogadó közösségébe, az átiratkozók vagy lemorzsolódók száma minimálissá vált (4. táblázat). Mindezt némileg árnyalja, hogy a lemorzsolódónak besorolt tanulók többsége a tanköteles kor elérését követően fejezte be tanulmányait, valamint az iskolát váltók közül néhányan lakhelyváltás miatt kerültek új intézménybe.

4. táblázat. A bezárt iskola tanulóinak száma az eredeti befogadó iskolában

Tanév	Létszám	Továbbtanult	Iskolát váltott	Lemorzsolódott	Végzett
2007/2008.	129*	12	12 (1)	2	-
2008/2009.	103	11	13 (8)	3	-
2009/2010.	76	9	15 (4)	0	2
2010/2011.	50	6	5 (3)	6	-
2011/2012.	33	3	1 (1)	2	-

Megjegyzés: *Ezen adat a speciális egyéni utak kutatói besorolásával jött létre. Az iskolát váltó tanulók közül a zárójeles adat a József Attila Tagintézménybe átkerült általános iskolai tanulókat jelöli.

A beilleszkedés eredményességét intézményenkénti bontásban vizsgáltuk (5. táblázat). Néhány iskola a bojkottálás szintjéig eredménytelen volt a gyermekek befogadása során. Három iskolából³¹ a deszegregáció során érkező tanulók több mint 70 százaléka kiiratkozott a 2011/2012. tanév végére. Ezen intézmények esetében kiugróan magas volt a József Attila Tagintézményébe érkezők aránya is, azonban három iskola³² az átlagosnál sikeresebb volt, a mórás tanulók kevesebb mint 30 százaléka távozott az öt tanév alatt az intézményből.

³⁰ A lemorzsolódó tanulók egy része.

³¹ Arany János Általános Iskola, Makkosházi Általános Iskola és Tarjáni Általános Iskola.

³² Alsóvárosi Általános Iskola, Rókusi Általános Iskola és Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola. A befogadó iskolák közül az utóbbi két iskola jelenleg is együttműködik a Hallgatói Mentorprogrammal, ami ugyancsak jelzésértékű.

5. táblázat. A bezárt iskola tanulóinak száma az eredeti befogadó iskolában

<i>Intézmény</i>	<i>Létszám (2007/2008)</i>	<i>Létszám (2011/2012)</i>	<i>Tovább tanult</i>	<i>Iskolát váltott</i>	<i>Lemorzso- lódott</i>
Alsóvárosi Általános Iskola	23	9	11	3 (0)	0
Arany János Általános Iskola	9*	2	0	7 (4)	0
Béke Utcai Általános Iskola	15	3	5	7 (2)	0
Dózsa György Általános Iskola	5	0	3	2 (1)	0
Gedói Általános Iskola és AMI	8	2	3	3 (1)	0
József Attila Általános Iskola és Szakiskola	17*	3	1*	0	13
Makkosházi Általános Iskola	9	0	2	7 (5)	0
Rókusi Általános Iskola	14	6	4	4 (1)	0
Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és AMI	12	5	4	3 (1)	0
Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és AMI	7	2	0	5 (2)	0
Weöres Sándor Általános Iskola és AMI	10	0	5	5 (0)	0
Összesen	129	33	38	46 (17)	13

*Megjegyzés: *Ezen adat a speciális egyéni utak kutatói besorolásával jött létre. Az iskolát váltó tanulók közül a zárójeles adat a József Attila Tagintézménybe átkerült általános iskolai tanulókat jelöli. AMI: Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. A Makkosházi Általános Iskola a 2011/2012. tanévben Bonifert Domonkos Általános Iskola néven működött.*

Jelentősen rosszabb a deszegregációs folyamat eredményének a megítélése, ha nemcsak az eredeti befogadó iskolából, hanem a további „kerülőutakon”, több iskolaváltással a József Attila Tagintézménybe érkező tanulók számát vizsgáljuk. Mint a korábbi adatokból is kiténik, a SZISZSI József Attila Tagintézménye fogadta be az átjelentkező általános iskolás tanulók többségét, s a szakképzésben tanuló diákok közül is igen nagy számban érkeztek ebbe az intézménybe volt mórás diákok – mind a nyolcadik osztály elvégzése után, mind egy sikertelen továbbtanulási próbálkozást követően. Néhány tanuló nem közvetlenül, hanem „kerülőutakon”, több iskolaváltást követően jutott el a József Attila Tagintézménybe. Az iskolabezárást követően érkező 17 tanulón kívül összesen 22 diák (17 fő az eredeti befogadó iskolából, 5 fő egyéb intézményből) került be az intézmény általános iskolai képzésére, továbbá 13 fiatal (6 továbbtanulóként, 7 másik intézményből átjelentkezve) végezte itt középiskolai tanulmányait. Nagyobb számban fogadott be tanulókat a speciális tantervű Súlyom Utcai Általános Iskola is (11 fő). Nem dönthető el egyértelműen, hogy ezekben az esetekben indokolt volt az átirányítás, vagy tudatos szegregációs gyakorlat valósult meg.³³

³³ Álláspontunk szerint a szegregált iskolában sem pedagógiai, sem finanszírozási szempontból nem voltak érdekelték a pedagógusok a szegregált oktatási formára javasolt sajátos nevelési igényű tanulók beazonosításában és átirányításában, így ezek a döntések jellemzően az iskolabezárást követően születtek meg. Ez a megállapítás ugyancsak alátámasztja azt, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásának minőségét számos tényező veszélyezteti egy szegregált intézményben.

A vizsgált öt tanévnyi időszak során a bezárt iskolából kikerülő tanulók 22 százalékát (29 fő) nyilvánították magántanulóvá az eredeti befogadó iskolájában. Az átjelentkező tanulók utánkövetésének eredménye még magasabb magántanulói arányt mutat. A diákok egy része tanéveken keresztül magántanuló volt, míg mások csak egy tanévig. A magántanulók döntő többsége a később átjelentkező és/vagy lemorzsolódó tanulók köréből került ki. A magántanulóvá nyilvánítással kapcsolatban is megállapítható, hogy a fokozott figyelemmel járó első tanévet követően a következő három évben jelentősen megnőtt ezen szegregációs mechanizmus előfordulása, majd az ötödik tanévre visszaszorult ez a gyakorlat – hiszen ekkorra már elhagyták az iskolát a nehezen integrálhatónak stigmatizált diákok.

Az intézményi szintű adatokból egyértelműen kiderül, hogy több befogadó iskolának stratégiaszerűen a magántanulóvá nyilvánítás volt a válasza a deszegregációs kísérletre³⁴, ám több iskola esetében egyetlen mórás tanuló sem lett magántanuló.³⁵ Tapasztalatunk alapján az eltérő eredmények egyrészt a szegregált iskolából érkező tanulói kör korösszetételéből, másrészt a befogadó intézmény integrációs szándékából vezethetők le (6. táblázat).

6. táblázat. A bezárt iskola magántanulóvá nyilvánított diákjainak száma a befogadó iskolákban

<i>Tanév</i>	<i>Létszám</i>	<i>Magántanuló</i>
2007/2008.	129	12
2008/2009.	103	17
2009/2010.	76	13
2010/2011.	50	8
2011/2012.	33	2

Ha nemcsak az eredeti befogadó iskolákban maradt diákokat vizsgáljuk, hanem az átiratkozókat és a továbbtanulókat is számításba vesszük, akkor a magántanulók száma jelentősen magasabb. A második tanévtől a mórás diákok ötöde-hatoda (16–22 %) minden évben magántanuló (7. táblázat). Hivatalosan a magántanulóvá nyilvánítás – főként az általános iskolás tanulók esetében – többségében a szülők kívánságára történt. Azonban többször tapasztaltuk, hogy a szülőkre pressziót gyakoroltak, „kisebbik rosszként”, egy büntetés elkerülésének lehetőségeként felkínálva érték el a szülőknél a kérvény benyújtását, viszont több család a gyermekük iskolával szembeni ellenállása vagy a korai pénzkereseti kényszer miatt jutott erre a döntésre.

³⁴ Az Arany János Általános Iskolában és a Tarjáni Általános Iskolában a tanulók több mint fele magántanuló lett.

³⁵ Dózsa György Általános Iskola, Rókusi Általános Iskola, Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és AMI. Mindhárom intézmény végig részt vett a vizsgált öt tanév folyamán a Hallgatói Mentorprogramban. A mentorált tanulók között csak néhány magántanuló található. Egyrészt csak esetenként tudtak a mentorhallgatók együttműködni a magántanulókkal, másrészt az átlagosnál sokkal kisebb eséllyel váltak magántanulóvá mentorált diákok. Több esetben a Hallgatói Mentorprogram munkatársai fordították meg a magántanulóvá válás folyamatát.

7. táblázat. A bezárt iskola tanulóinak hiányzása

Tanév	Létszám	< 50 óra	50–250 óra	250 óra <	Magán-tanuló	Nincs adat
2007/2008.	129	36	56	19	12	6
2008/2009.	128	27	52	22	21	6
2009/2010.	124	19	47	30	22	6
2010/2011.	120	30	41	17	26	6
2011/2012.	110	10	38	28	23	11

Az extrém mértékű hiányzások száma az ötödik tanévben érte el a legmagasabb mértéket – ekkor a tanulók negyede legalább 250 órától hiányzott. A kevésbé problémás években (1., 2. és 4. tanév) sem csökkent ezen diákok aránya 14 százalék alá. Pozitív eredményként értékelhető, hogy a diákok egy számottevő csoportjának, átlagosan közel 30 főnek nem voltak hiányzással kapcsolatos problémái (7. táblázat). Míg a 2007/2008. tanévben a tanulók felének (51,4%) egyetlen igazolatlan órája sem volt, az ötödik tanévre a tanulók kétharmada (67,1%) rendelkezett igazolatlan hiányzással.

A korábbi iskolájukban extrém mértékben alacsony oktatási minőségben részesülő, így nagyfokú lemaradással küzdő tanulók esetében a tanulmányi teljesítményekről leginkább az évismétlések regisztrálása adhat képet. Erre többféle okból kerülhet sor: elégtelen osztályzatot kapott, de nem utalták pótvizsgára; sikertelen pótvizsgát tett; nem ment el a pótvizsgára; magántanuló esetén nem ment el az osztályozó vizsgára; egyéb okokból (pl. hiányzás miatt) nem osztályozható. A tanév végi bukás tehát nem feltétlen jelent évismétlést, illetve évet ismételni nem csak bukás miatt lehet. Ez az oka annak, hogy van olyan tanév (a 2010/2011-es), amikor a középiskolások körében nem történt bukás, azonban évismétlés igen.

Az évismétlők aránya a vizsgált öt év során – összefüggésben a hiányzások, illetve a magántanulóvá válás mértékének növekedésével – folyamatosan nőtt. Az első három tanévben kontrollálható keretek között maradt, azonban a vizsgált időszak végére elérte a 40 százalékos arányt. Ez a negatív tendencia egyrészt annak tulajdonítható, hogy a felsőbb évfolyamokban egyre inkább megmutatkoztak a tanulók alapkészségekbeli hiányosságai, fokozódott a lemaradásuk, másrészt egyre többen érték el az iskolai sikeresség szempontjából kritikus 9. és 10. évfolyamot (l. *Kertesi és Kézdi, 2008; Liskó, 2002*).

Amennyiben a sikeres pótvizsgák számát is figyelembe vesszük, egyértelművé válik a fordított arányosság az évismétlés és a sikeres pótvizsga között, sőt kiderül, hogy a vizsgált öt év során 41–48 főnyi tanuló küzdött folyamatosan tanulmányi problémákkal, s a negyedik-ötödik tanévre egyre kisebb arányuk tudta a nyári felkészüléssel elkerülni az évismétlést (8. táblázat).

8. táblázat. Évisméltések és sikeres pótvizsgák száma a bezárt iskola tanulóinak körében

Tanév	Létszám	Évisméltés		Sikeres pótvizsga		Nincs adat
		fő	%	fő	%	
2007/2008.	129	21	17,1	21	17,1	6
2008/2009.	128	26	21,3	15	12,3	6
2009/2010.	124	28	23,7	20	17,0	6
2010/2011.	120	33	29,0	11	9,7	6
2011/2012.	110	40	40,4	7	7,1	11

ZÁRÓ GONDOLATOK

A szegedi deszegregációs program során a város vezetése elsősorban az önkormányzati közgyűléseken folyó politikai diskurzus során, másodsorban a médianyilatkozatok szintjén mindig következetesen kiállt az integrált oktatás mellett.³⁶ Az oktatási szakapparátus vezetője egyértelműen internalizálta a deszegregációs normarendszert. Azonban a döntéshozók a manifeszt módon felvállalt értékrendjüket nem tudták elfogadtatni az önkormányzati szervezet és intézményrendszer alsóbb szintjein dolgozó munkatársaikkal. Az iskolaigazgatók nem tudtak azonosulni az oktatási integráció eszmerendszerével, ezért tantestületi szinten sem tudták adaptálni azt. A pedagógusok jelentős részének ellenállása vagy közömbössége viszont a többségi tanulók és szülei potenciális kooperációjának elfecsérlését is maga után vonta. Bár számos pedagógus tett jelentős erőfeszítéseket a deszegregációban érintett tanulók megsegítése kapcsán, e tanulók problémáinak kezelése nem jelentett kiemelt célt.

A társadalmi konszenzus szükséges minimumát Szegeden a viszonylag erős lokális civil szféra teremtette meg. A témában aktív szervezetek és csoportok a deszegregációt támogató programok, főként a Hallgatói Mentorprogram megszervezésével nem csupán a szegregáló iskolából kikerülő tanulók tanulmányi és szociális beilleszkedését segítették elő, hanem lehetőséget biztosítottak arra is, hogy az oktatási-társadalmi integráció támogatói megszerveződjenek, társadalmi erőt mutassanak fel. Részben a folyamat kommunikációját is átvállalták – indirekt módon – az önkormányzati döntéshozóktól, akik mindvégig a deszegregáció társadalmi-politikai konfliktuspotenciáljának a béklyójában vergődtek.

Sikerült elérni a szegedi deszegregációs program legfőbb célját, a település oktatási rendszerének szegényfoltjaként működő gettóiskola megszüntetését, illetve egy újabb általános iskola szegregáldóságának elkerülését. A bezárt iskola tanulóinak átirányítását, a deszegregáció jogi keretrendszerének biztosítását sikeresen koordinálták a szakapparátus dolgozói. Azonban azt kudarcként értékelhetjük, hogy a SZISZSZI József Attila Tagintézményébe koncentráltak azok a fiatalok, akiknek tanulmányi és/vagy szociális okokból nem sikerült beilleszkedniük a befogadó iskolába. Az iskola speciális képzési rendjéből adódóan nem egy szegregált általános iskoláról, hanem a szegregációnak a szakképzés szintjére történő transzformálásáról van szó. Azonban azt is fontos az intézkedés értékelésekor figyelembe venni, hogy a Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak döntő többsége az

³⁶ Ezt alátámasztják például a Móra Ferenc Általános Iskola bezárásáról határozó közgyűlések jegyzőkönyvei.

iskolabezárást megelőzően is ebbe az intézménybe került át vagy tanult tovább. Ebből az aspektusból vizsgálva a deszegregációt, pozitív fejleménynek tekinthető, hogy a szegregált iskolából kikerülő tanulók jelentős része – az alsóbb évfolyamokat tekintve egyre nagyobb arányban – más továbbtanulási utakat is talál a szegedi oktatási rendszerben.

Az évisméltéssel, a hiányzással és a lemorzsolódással kapcsolatos adatok is elrettentően hatnak, főként a Móra Ferenc Általános Iskolában tapasztalt viszonyokat felelők számára. Korábban a gettóiskola alacsony oktatási színvonala és problémahárító működési mechanizmusa miatt az évisméltések száma alacsonyabb volt, a hiányzásokat alig regisztrálták, vagyis az iskolabezárást követően a tanulók reszocializációs folyamatának fontos eleme és eredménye volt, hogy többségük elfogadta a rendszeres iskolalátogatás normáját. A későbbi lemorzsolódás sem a deszegregáció által generált jelenség. *Liskó* (2002) kutatásaiban közel 60 százalékra teszi a 9. és 10. évfolyamban lemorzsolódó roma tanulók arányát az ezredfordulón (2002). *Kertesi és Kézdi* (2008) vizsgálata szerint a roma származású diákok közel tizede (8%) az általános iskola elvégzése után befejezi tanulmányait, s hasonló arányuk (7%) a tizedik osztály közepéig lemorzsolódik.³⁷

Összegzésként megállapítható, hogy az iskolai kudarcokra rávilágító eredmények nem a deszegregáció, hanem a szegregáció következményei. Ugyanakkor nem kétséges, hogy az érintett tanulók súlyosabban élték meg ezeket a nehézségeket, mint ha nem történt volna meg az iskolabezárás (*Csempesz és Fejes*, 2013 jelen kötet). A befogadó iskolák mórás tanulókkal kapcsolatos eltérő eredményei arra is rámutatnak, hogy az iskoláktól függően egyes tanulóknak az elkerülhetetlen mértékűnél jóval több nehézséggel kellett megküzdeniük. Az iskolák integrációs szándéka, stratégiaválasztása meghatározó módon befolyásolta a beilleszkedést. Az eredményekből kiderül, hogy a Hallgatói Mentorprogram az integráció iránt inkább elkötelezett, ezért együttműködésre törekvő iskolákban működhetett hosszabb ideig, s itt – részben a programnak köszönhetően – sikeresebb is volt a beilleszkedés. Minden bizonnyal pozitívabb eredményeket lehetne felmutatni, ha az intézkedés középpontjában nemcsak egy szegregált iskola megszüntetése áll, hanem az integrációs szemlélet elterjesztése, illetve a helyi iskolarendszer átalakítására is célkitűzés lett volna. Álláspontunk szerint a szegedi deszegregációs intézkedés következtében – minden nehézség ellenére – a cserepes sori szegregátumban élő családok gyermekei jobb minőségű oktatásban részesültek, az integrált környezetben iskolába lépő fiatalabb korcsoportok pedig nem az ország egyik leggyengébb általános iskolájában fogják megkezdeni tanulmányaikat.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a tanulók iskolai útjának nyomon követésében nyújtott segítségért *Kardos Jánosnak*, valamint az adatokat közlő *intézményvezetőknek*. Köszönjük továbbá *Csempesz Péternek* az adatok feldolgozásában nyújtott közreműködését.

³⁷ A nem roma tanulók esetében mindkét adat 1 százalék.

IRODALOM

- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, **20**. 3. sz. 38–73.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 191–203.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Hankiss Elemér (1983): *Társadalmi Csapdák. Diagnózisok*. Magvető Kiadó, Budapest. 295–347.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Socio-typo Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a TÁRKI–Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2008*. TÁRKI, Budapest. 344–362.
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás közben sorozat, 234. kötet. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Városfejlesztési Kézikönyv (2009): Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium, Területfejlesztésért és Építésügyért Felelős Szakállamtitkárság. Második, javított kiadás.
- Rátkai Árpád (1997): Szeged cigánysága és a Szegedi Cigányprogram. *Regio*, **8**. 3–4. sz. 81–109. Szeged MJV IVS AT (2008): Szeged Megyei Jogú Város, Integrált Városfejlesztési Stratégia, Antiszegregációs Terv, 2008.
- 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 Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60. éves Pászka Imre tiszteletére*. Belvedere Meridionale, Szeged. 129–144.
- Szűcs Norbert (2010): A közoktatási deszegregáció feltételrendszere Magyarországon. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Pászka Imre (szerk.): *Állandó párbeszédben. A szegedi műhely tisztelgése Utasi Ágnesnek*. Belvedere Meridionale – DARTKE, Szeged. 254–279.

- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 156–170.

Szűcs Norbert

A HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS: AZ OKTATÁSI RENDSZER ESÉLYEGYENLŐSÉG-FÓKUSZÚ KOMPLEX ÁTSZERVEZÉSE

Hódmezővásárhely sajátos helyzetű középvaros, lakosság száma és közszolgáltatásai alapján elnyerte a Megyei Jogú Város címet, területét tekintve Budapest után a második legnagyobb település Magyarországon. A Vásárhelyi-modellként emlegetett közoktatási reform miatt mind az esélyegyenlőségi, mind a neveléstudományi szakemberek érdeklődésére számot tarthat a város (*Forrainé*, 2010). E program nem a deszegregáció jegyében született, ám az integrált oktatás megszervezése fontos részét képezte a tervnek. A hódmezővásárhelyi modell a lokális közoktatási rendszer radikális és komplex átszervezésével, az intézményrendszer demográfiai és településszerkezeti adottságokra alapozott újjászervezésével egy követhető példát kínál olyan problémák megoldására, amelyekkel napjainkban számos fenntartó néz szembe. A hódmezővásárhelyi intézkedés azt is egyértelműen megerősíti, hogy összeegyeztethetők a gazdasági és az esélyegyenlőségi szempontok a többiskolás települések iskolarendszereinek átalakítása során.

Jelen tanulmány bemutatja a beavatkozást megelőző közoktatási helyzetet, majd részletesen leírja a deszegregáció szempontjából az intézményrendszer átszervezésének főbb lépéseit: a felmerülő problémaköröket, az új intézmények kialakításának és a tantestületek újjászervezésének folyamatát, valamint az átalakítást támogató programelemeket. A tanulmány a sikerkritériumok áttekintésének összegzésével zárul.

A TELEPÜLÉSSZERKEZET, A TÚLMÉRETEZETT INTÉZMÉNYRENDSZER ÉS AZ OKTATÁSI SZEGREGÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI

A közoktatás strukturális átalakítását elsősorban a racionális gazdálkodás kialakításának szándéka indította el. A hódmezővásárhelyi oktatási rendszerben a tanulói létszám folyamatos csökkenését regisztrálták az oktatási szakapparátus dolgozói. A 2002 és 2006 közötti időszakban minden évben közel 200 fővel csökkent az általános iskolás tanulók létszáma, így 2006 szeptemberében, az aktuális „Közoktatási koncepció” elkészítésének időszakában számuk alig haladta meg a 3500 főt, azonban az oktatási infrastruktúra jóval nagyobb tanulói létszámhoz illeszkedett, így a rendszerben számos diszfunkció jelent meg.

A gazdaságtalan, nehezen finanszírozható infrastruktúra egyéb problémák mellett a pedagógustársadalom egzisztenciális bizonytalanságával járt együtt, hiszen sokaknak éveken keresztül csak egy-egy tanévre hosszabbították meg munkaviszonyát annak érdekében, hogy a demográfiai okokból előre látható és rendszeresen szükségszerű elbocsátások során könnyebb legyen a leépítés. Az esélyegyenlőség érvényesülése szempontjából is jelentős negatívumokkal járt az oktatási rendszer instabilitása. A fejkvótáért, így a tanulókért folytatott egyre élesedő küzdelemben az intézmények konkurencsei, ellenfelei voltak egymásnak. Néhány iskolaigazgató a beiskolázás időszaka alatt az intézmény léteért és a kollégák állásáért küzdött. Így is előfordult, hogy egy iskola nem tudott első osztályt indítani, hiszen a szülők, a szabad iskolaválasztás jogával élve és a túlméretezett intézményrendszer lehetőségeit kihasználva, a nagyobb presztízzsel és szabad férőhellyel rendelkező belvárosi iskolákat választották gyermekeik számára. Természetesen nemcsak az oktatási minőség, hanem az iskola tanulóira általánosan jellemző társadalmi háttér is meghatározta a szülők döntését.

Tovább árnyalja a képet a Móra Ferenc Külterületi Általános Művelődési Központ (továbbiakban ÁMK) helyzete. A 2006/2007-es tanévben a település kiterjedt külterületén, négy feladatellátási helyen mindössze 89, többségében hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló iskoláztatásáról gondoskodott az ÁMK. A rendkívül alacsony létszám miatt összevont iskolai osztályokat működtettek (1. táblázat). Ezen intézmény esetében a gazdasági racionalitás elve deklaráltan nem érvényesült, támogatva a külterületek lakosait. Azonban a rendkívül gazdaságtalan intézményfenntartás kiemelkedő mértékű normatívakiegészítést igényelt a fenntartó részéről, mely a kompetenciamérési eredmények alapján nem vonta maga után az oktatás minőségének javulását, vagyis a jelentős finanszírozási támogatás sem oldotta meg a külterületi tanulók oktatási esélyegyenlőségének problémáját.

1. táblázat. A Móra Ferenc Külterületi ÁMK létszámadatai a 2006/2007. tanévben

Évfolyam	Telephelyek				Összes
	Batida	Erzsébet	Kútvölgy	Szikáncs	
1.	-	5	2	1	8
2.	2	5	2	2	11
3.	2	6	2	3	13
4.	3	3	2	1	9
5.	-	9	-	8	17
6.	1	7	-	4	11
7.	2	4	-	2	8
8.	3	6	-	3	12
Összesen	13	45	8	23	89

Hódmezővásárhely oktatási rendszerének átalakítás előtti jellemzői megerősítik azt a tapasztalatot, hogy a szükségesnél jelentősen nagyobb tanulói létszám ellátására alkalmas oktatási rendszer szükségszerűen oktatási szegregációhoz vezet, különösen akkor, ha nincsenek erősen kontrollálva az indítható osztályok számai, létszámai. Az ÁMK-n kívül több

általános iskolában megfigyelhető volt a szegregálódás folyamatának beindulása. Az önkormányzati fenntartású általános iskolák rendszere a beiskolázás szempontjából kettészakadt a belvárosi és a külvárosi intézmények körére. A jelenség a külvárosi Kiss Lajos Általános Iskola és a Szántó Kovács János Általános Iskola tekintetében volt a leglátványosabb (2. táblázat). Vélhetően a településszerkezeti adottságok mindkét intézmény esetében felerősítették a szegregáció folyamatát.

2. táblázat. Az általános iskolák tanulóinak száma, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya az 2006/2007. tanévben

<i>Intézmény</i>	<i>Tanulók száma (fő)</i>	<i>HHH tanulók száma (fő)</i>	<i>HHH tanulók aránya (%)</i>
Aranyossy Ágoston Általános Iskola	107	24	22
József Attila Általános Iskola	455	18	3,9
Kiss Lajos Általános Iskola	186	47	25
Klauzál Gábor Általános Iskola	400	20	5
Móra Általános Művelődési Központ	90	16	17
Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola	437	6	1,3
Szántó Kovács János Általános Iskola	191	76	39
Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola	434	49	11
Tarjáni Általános Iskola	338	30	8,9
Tornyai János Általános Iskola	434	5	1,1
Németh László Gimnázium és Általános Iskola	395	14	3,5
Összesen	3467	305	8,8

Megjegyzés: HHH: halmozottan hátrányos helyzetű.

A Kiss Lajos Általános Iskola az előregedő, rossz szociális mutatókkal bíró újvárosi városrészben helyezkedett el, egy vasútvonallal is elhatárolva a városközponttól. Bár az 1990-es évek közepén még két általános iskola működött ebben a városrészben, a 2005/2006. tanévre már olyan komoly beiskolázási gondokkal küzdött az intézmény, hogy nem tudtak első osztályt indítani. A két iskola 1999-ben megszervezett összevonását megsínylette az intézmény, presztízse nagyon alacsony volt a városrész lakói számára, így annak ellenére, hogy az iskolai körzetben valójában volt egy osztálynyi elsős tanuló, többségük szülei másik intézményt választottak számukra. Viszont azokban az években, amikor volt elegendő beiratkozó a Kiss Lajos Általános Iskolában, az újvárosi városrészben lakó módosabb, iskolázottabb szülők belvárosi intézménybe vitték gyermekeiket, így a külterületről bejáró gyerekekkel együtt többségében a kedvezőtlenebb szociális helyzetű családok gyermekei maradtak az iskolában.

A szegregáció a Szántó Kovács János Általános Iskolában volt a leginkább előrehaladott, a 2006/2007. tanévben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya elérte a 39 százalékos szintet. Ez az intézmény volt a legközelebb az Észak utcához közeli etnikai szegregátumhoz,

így a telep cigány származású tanulóinak döntő többsége ebbe az iskolába járt, vagyis az intézmény etnikailag is szegregált volt.

A település döntéshozói szimbolikus, adminisztratív és finanszírozási eszközökkel törekedtek a szegregációs folyamat megállítására, visszafordítására, ám kevés sikerrel. A leginkább komplex és szakmailag átgondolt kísérlet a Szántó Kovács János Általános Iskola HEFOP 2.1.3 pályázatának megvalósítása volt, mely során integrációs bázisintézménnyé vált az iskola, és országos viszonylatban is az elsők között vezette be az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR). Azonban hiába alkalmazták az IPR-t és a tantestületi továbbképzéseken elsajátított módszertani ismereteket a pedagógusok, hiába újították fel további pályázati forrásokból az iskola épületét, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya tovább növekedett, a helyi középiskola „lábbal szavazott”.

CÉLOK, MEGOLDANDÓ PROBLÉMÁK

A település vezetése, észlelve az oktatási intézményrendszer számos diszfunkcióval járó torzulását, illetve az addigi beavatkozások elégtelenségét, a struktúra radikális átalakítása mellett döntött. Bár a reformnak nem a deszegregáció megvalósítása volt az elsődleges célja, a helyi iskolarendszer átalakítási szempontjai között prioritást élvezett az integrált oktatás települési szintű kiépítése. Az átalakítás előkészítése során egyértelmű volt a döntéshozók azon szándéka, hogy ne csupán strukturális, hanem tartalmi megújulást is előidézzenek, így az infrastruktúra átalakítása mellett a pedagógiai kultúra megújítására is törekedtek. Erről tanúskodik az átalakítás két legfontosabb háttérdokumentuma, a 2006. november 16-án elfogadott „Közoktatási Konceptió” és a 2006. december 13-án elfogadott „Közoktatási, feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terv” (Közoktatási Intézkedési Terv).

A „Vásárhelyi modell” tervezési folyamatának elején a szakapparátus dolgozói áttekintették a legfontosabb problémaköröket, amelyek a következők voltak (Nagy, 2008. 24–25. o.):

- A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának pontos meghatározása nehézségekbe ütközik, hiszen ez dinamikus adat, folyamatosan változik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény évenkénti megállapítása miatt.
- Értelmezési nehézségeket állapítottak meg a Ktv. 66. § (2) bekezdése kapcsán, amit azzal magyaráztak, hogy a jogszabály alkalmazására kevés a precedens, nem készültek minisztériumi magyarázatok, segédletek.
- A megszűnésre ítélt Szántó Kovács János Általános Iskola tantestületével mind a szülők, mind a szakmai-politikai döntéshozók elégedettek voltak, hiszen az itt dolgozó pedagógusok megfelelő attitűddel kezelték a tanulókat, számos – pályázati keretben megvalósított – módszertani képzésen vettek részt, elismert, jó szakembereknek számítottak. Az intézmény megszűntetésével járó átalakítás során a pedagógusok tantestülete megszűnt, további foglalkoztatásuk kérdésessé vált.
- A kiürülő épületek hasznosításának kérdése.
- A külvárosi településrészek középiskolai belvárosi iskolát választanak gyermekeik számára, de e jelenség tömegessé válása és növekvő tendenciája ellehetleníti a települési szintű oktatási integrációt.

ÚJ INTÉZMÉNYEK KIALAKÍTÁSA

A legfontosabb problémakörök azonosítása utána a település demográfiai folyamatainak áttekintése következett. A minél hosszabb távú előrejelzés érdekében a védőnők segítségét is igénybe vették, akik felmérték a várandós anyák létszámát, így közel hét évre előre megbecsülhették az adott tanévben várható elsősök létszámát, illetve ennek megfelelően az indítandó osztályok számát.

Az indítható osztályok, csoportok tudatos tervezése lehetővé tette azt is, hogy meghatározzák a szükséges pedagóguslétszámot a következő hét évre. A lokális oktatási szférában szinte rendszerszinten jelen lévő egzisztenciális bizonytalanságot egy hosszabb tervezési szakasszal váltották fel. Igaz, ennek a többletlétszám elbocsátása volt az ára, ugyanis a struktúra átalakítása iskolabezárásokkal, intézmények összevonásával és leépítésekkel járt együtt. A reformnak egy radikális és szokatlan formája mellett döntött a város vezetése: a 11 önkormányzati fenntartású általános iskola közül 10 intézményt megszüntettek (sic!), és 2007. július 1-jével öt új intézményt alapítottak, s egyet a katolikus egyház – a Szeged-Csanádi egyházmegye – vett át fenntartóként. Az új iskolák létrehozása több esetben nemcsak formai, hanem tartalmi szempontból is meghaladta az intézményösszevonás szintjét, hiszen a leginkább szegregálódó Szántó Kovács János Általános Iskolát, illetve a Móra Ferenc ÁMK-t felszámolták, tanulóit a megmaradó intézményekbe irányították.

3. táblázat. Az oktatási-nevelési intézményrendszer átszervezése

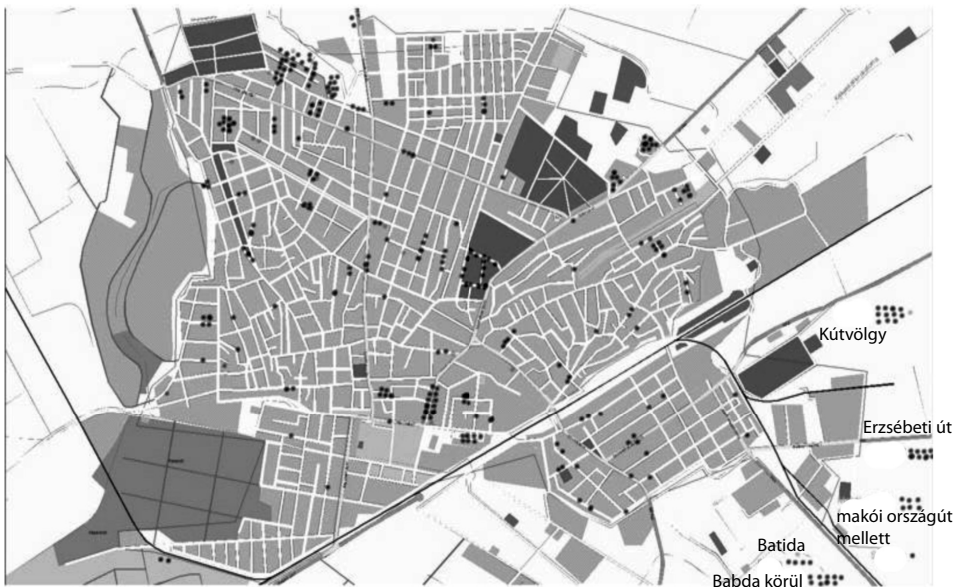
<i>A 2006/2007. tanév struktúrája</i>	<i>A 2007/2008. tanévtől fennálló struktúra</i>
Aranyossy Ágoston Általános Iskola	Aranyossy Ágoston Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó
József Attila Általános Iskola	Németh László Gimnázium és Általános Iskola
Németh László Gimnázium és Általános Iskola	
Kiss Lajos Általános Iskola	Klauzál Gábor Általános Iskola és Nádor utcai Tagintézménye (Hódmezővásárhelyi Kistérség fenntartásába került)
Klauzál Gábor Általános Iskola	
Móra Ferenc Külterületi ÁMK	
Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola és Péczy Attila Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola
	Péczy Attila Alapfokú Művészetoktatási Intézmény
Szántó Kovács János Általános Iskola	Szent István Általános Iskola
Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola	
Tarjáni Általános Iskola	Varga Tamás Általános Iskola
Tornyai János Általános Iskola	Kertvárosi Katolikus Általános Iskola (Szeged-Csanádi egyházmegye fenntartásába került)

E döntés tanügyigazgatási szempontból komoly nehézséget jelentett, hiszen nem volt a magyar közigazgatásban precedens, követhető minta erre vonatkozólag. Egyrészt összehangolt és megtervezett jogi folyamatot igényelt a metódus, másrészt rendkívül komoly és megterhelő

adminisztrációt, hiszen úgy kellett eljárniuk, mintha egyidejűleg, minden előzmény nélkül öt új intézményt alapítottak volna, illetve a 11 iskola esetében a teljes átadást kellett levezényelni a bezárásukat megelőzően. Ezzel a megoldással a körzethatárok, a tanterületek és a tanulók összetételének kérdését is a stratégicélokhoz hangoltan tudták kezelni.

Az újjáalapítás révén nem a meglévő beiskolázási körzeteket módosították, hanem minden új intézménynek újragondolták a körzetét, prioritásként kezelve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának a biztosítását. A korábban kötelező felvételi körzettel nem rendelkező iskolák utódintézményei is kaptak körzetet. Az új iskolai körzethatárok meghatározásával kapcsolatban nem csupán a Ktv. 66 § (2) jogi kereteinek, hanem a szellemiségének is meg kívántak felelni a szakmai döntéshozók. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézmények közötti arányos elosztásának az alapját a kialakított HHH-térkép jelentette, amin a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aktuális regisztrációját jelenítették meg, lakóhely (házszám) szintű részletességgel.

Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók 2006. 10. 03



1. ábra

HHH-térkép, Hódmezővásárhely, 2006 (HMHVH KEH, 2007)

Az új iskolakörzetek kialakításánál nem lehetett teljesen elrugaszkodni a település szerkezeti adottságaitól, de a lehetőségekhez mérten átalakították a korábbi beiskolázási körzeteket. A Szántó Kovács János Általános Iskolához legközelebb fekvő Varga Tamás Általános Iskolát kellett leginkább tehermentesíteni, illetve a korábban városi beiskolázással működő Liszt Ferenc Általános Iskola körzete jelentős külvárosi területrésszel növekedett.

Az átszervezés egyik legfontosabb eleme, hogy a szegregálódó Szántó Kovács János Általános Iskolát megszüntette a fenntartó. A szántós tanulók áthelyezését az önkormányzat szervezte meg. A szülők széles körű és többszöri tájékoztatását követően szándéknyilatkozatot tehettek, hová kívánják iskolába járni a következő tanévtől gyermekeiket. A te-

rületi szegregációból, lakóhelyük elhelyezkedéséből fakadóan a szántós tanulók többsége, 60 százaléka a Tarjáni Általános Iskola jogutód intézményébe, 23 százaléka a Szent István Általános Iskolába kívánt a továbbiakban tanulni (4. táblázat).

4. táblázat. A Szántó Kovács János Általános Iskolából érkező szülői szándéknyilatkozatok megoszlása

Intézmény	Évfolyam							Összesen
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
József Attila Általános Iskola	-	-	-	-	-	-	-	0
Kiss Lajos Általános Iskola	-	2	1	2	3	1	-	9
Klauzál Gábor Általános Iskola	2	-	-	-	-	-	2	4
Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola	-	1	1	-	-	-	-	2
Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola	2	2	6	8	5	3	10	36
Tarjáni Általános Iskola	6	18	11	13	13	18	15	94
Tornyai János Általános Iskola (Kertvárosi)	-	-	1	-	-	-	-	1
Németh László Gimnázium és Általános Iskola	1	1	3	1	2	-	-	8
Szőnyi Benjámín Református Általános Iskola	-	1	-	-	-	-	-	1
Kincsház Általános Iskola	-	-	1	-	-	-	1	2
Összesen	11	25	24	24	23	22	28	157

Bár a szándéknyilatkozatok alapvetően meghatározták az iskolabezárás logisztikai munkáját, alapvető cél maradt a tanulók elosztásakor az újabb szegregációs helyzetek kialakulásának megelőzése, valamint az egyes osztályok, intézmények befogadóképességével is számolniuk kellett a döntéshozóknak. Végül az átíratkozási folyamat során a Szántó Kovács János Általános Iskola tanulóinak 29 százaléka kezdte meg a 2007/2008-as tanévet a Szent István Általános Iskolában és 43 százaléka a Varga Tamás Általános Iskolában. Utóbbi intézmény tanulói körében lett a legmagasabb (16%) az integrálandó tanulók aránya (5. táblázat).

A Klauzál Gábor Általános Iskola, a Kiss Lajos Általános Iskola és a Móra Ferenc Külterületi ÁMK összevonásával – Klauzál Gábor Általános Iskola néven – új intézményt hoztak létre, amit a Hódmezővásárhelyi Kistérség fenntartásába adott át a város. A külterületi telephelyeket megszüntették, a gyermekeket iskolabuszokkal utaztatják a város több iskolájába. A buszjáratok Batida, Erzsébettelek, Kútvölgy, Szikáncs, Kishomok, illetve Hódmezővásárhely között járnak, délelőtt és délután egyaránt. A 2007/2008. tanévben összesen 164 tanuló utazását szervezték meg, kiknek felügyeletét a járműveken a Prémiumévek Programban részt vevő pedagógusok látták el.¹

¹ A Prémiumévek Program keretében elbocsátás helyett csökkentett munkaidőben foglalkoztatták a nyugdíjkorhatárhoz közel álló pedagógusokat.

5. táblázat. A Szántó Kovács János Általános Iskolából átiratkozók megoszlása

<i>Intézmény</i>	<i>Átiratkozók (fő)</i>	<i>Arány az összes volt szántóshoz képest (%)</i>	<i>Tanulók összlétszáma (fő)</i>
Aranyossy Ágoston Általános Iskola	1	0,6	92
Kiss Lajos Általános Iskola	7	4,1	211
Klauzál Gábor Általános Iskola	4	2,4	403
Liszt Ferenc Általános Iskola	7	4,1	434
Szent István Általános Iskola	47	28,6	470
Varga Tamás Általános Iskola	70	42,6	428
Kertvárosi Katolikus Általános Iskola	0	0	423
Németh László Gimnázium és Általános Iskola	12	7,0	932
Kalmár Zsigmond Ipari Szakközépisk.	4	2,4	1086
Bethlen Gábor Református Gimnázium	2	1,2	562
Szőnyi Benjamin Református Ált. Isk.	1	0,6	149
Táltos Általános Iskola	7	4,1	83
Egyéb (Nagymágocs, Mártély)	2	1,2	n. a.
Összesen	164	98,9	5273

A PEDAGÓGUSOK TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉSE ÉS A TANTESTÜLETEK ÚJJÁSZERVEZÉSE

Az átszervezés eredményeképpen a tanulók egy része új iskolában kezdte el 2007 szeptemberében a tanévet és átalakultak a tantestületek is. A pedagógusok elbocsátásának megszerzése során a szakmai döntéshozók a teljesítményelvű kiválasztásra törekedtek. Alapelve volt, hogy a megszüntetett intézmények pedagógusai ugyanakkora eséllyel kaphassanak állást az új intézményekben, mint a korábban az adott épületben tanító kollégáik. A megszüntetendő álláshelyek száma megközelítette a 100-at, így külön eljárásrendet dolgoztak ki az oktatási iroda munkatársai a létszámcsokkentés minőségelvű és igazságos megvalósítására. A minden pedagógusra egységesen érvényes, komplex teljesítményértékelési rendszer a pedagógusok munkájának minél inkább objektív és összehasonlítható feltárására törekedett.

A teljesítménykritériumokat három szempont szerint állították össze: (1) a munkakörhöz elvárható magatartás; (2) a munkakörhöz kapcsolódó eredmények, kimenetek, valamint (3) a munkakörhöz kapcsolódó tevékenységek köre. Összességében egy 12 elemből álló kritériumrendszer alapján minősítették a pedagógusokat. A teljesítménykritériumokhoz 5-6 konkrét szempontot, mutatót felsoroló értékelést rendeltek, ezeket 100 pontos skálán súlyozták, így a 12 teljesítménymutatóhoz ugyanennyi részeredményt kaptak, ami alapján kiszámíthatóvá vált az egyéni teljesítmény átlaga. A teljesítménykritériumok mellett a pedagógus képességeit, viselkedését, tevékenységeit árnyaló mutatókat, az értékelés során fi-

gyelemben vehető adat-gyűjteményt is tartalmazott az értékelőlap (Nagy, 2008. 21–23. o.).

A teljesítmények értékelésének folyamata négy pillérre épült. Az egyéni értékelőlapon (1) minden pedagógus értékelte saját szakmai teljesítményét; (2) a munkaközösség vezetője és (3) az intézmény vezetése értékelte a pedagógust, amit (4) szülői véleménynyilvánítás egészített ki. A szülők a gyermeküket tanító minden pedagógusról egyénenként nyilatkoztak arra vonatkozólag, hogy örülnek-e vagy sajnálják, hogy az adott pedagógus tanítja a gyermeküket. A szülők többsége kihasználta a véleménynyilvánítás lehetőségét, több mint 2500 kérdőív érkezett vissza az oktatási irodához.

Az újjáalakított iskolák igazgatóit egy évre bízták meg az intézmények vezetésével, ezzel tudatosan egy olyan helyzetet idéztek elő a döntéshozók, hogy az intézményvezetők ne a személyes szimpátiák érvényesítésében, hanem menedzserként, egy minél hatékonyabban működő tantestület felállításában legyenek érdekeltek. A pedagógusok jelentős része az eredeti intézményében maradt, de minden iskolába – főként a Szántó Kovács János Általános Iskolából a tanulókat a legnagyobb számban befogadó Varga Tamás Általános Iskolába és a Szent István Általános Iskolába – kerültek volt szántós tanárok. Az utóbbi iskolában az igazgatói posztot is a megszüntetett intézmény egyik pedagógusa kapta.

AZ ÁTSZERVEZÉST TÁMOGATÓ PROGRAMELEMEK

Kommunikáció

Az intézményrendszer átalakítása során kiemelt figyelmet fordítottak a kommunikációra. Mind a tágabb szakmát, mind az érdekláló tagjait megpróbálták előzetesen tájékoztatni a lépésekről, megindokolni a döntéseket, megvitatni az opciókat. Különböző eljárást alkalmaztak a szülők, a pedagógusok, a civil és a szakmai szervezetek, illetve a közvélemény tájékoztatására.

A közoktatási intézkedési tervet véleményezték az érintett oktatási intézmények munkaközösségei és vezetői, a pedagógus-szakszervezetek, a szülői szervezetek, a diákönkormányzatok, a Cigány Kisebbségi Önkormányzat, valamint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat. Az intézményvezetők a havi rendszerességgel megszervezett igazgatói értekezleteken értesültek az átalakítási folyamat aktuális lépéseiről.

Az átszervezés során bezárt intézményekben kiemelt hangsúlyt fektettek a szülők tájékoztatására. A Szántó Kovács János Általános Iskolában külön szülői értekezletet szerveztek az alsó és a felső tagozat számára, a Móra Ferenc Külterületi ÁMK-ban pedig mind a négy telephelyen külön találkoztak a szülőkkel. A politikai és a szakmai döntéshozók egyébként is rendszeresen tartottak lakossági fórumokat. Az interaktív helyzetek felvállalása lehetőséget adott arra, hogy a visszajelzések segítségével „finomhangolják” a programot, elfogadhatóbbá téve azt a lakosság számára. Bár a hódmezővásárhelyi lakosok megosztottak voltak a deszegregációra fókuszáló radikális közoktatási átszervezéssel kapcsolatban, de a közhangulat nem volt ellenséges az intézkedés kapcsán.

A város politikai vezetői – kiemelten a település polgármestere – az Oktatási Bizottság vezetője, az oktatási iroda vezetője, az általános iskolák igazgatói, valamint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat regionális koordinátora minden munkafázis során sajtótájékoztatót tartott, televízió- és rádióadásokban szerepelt annak érdekében, hogy a folyamat

minden fontos lépése átlátható legyen az érdekháló tagjai számára. Megteremtették annak a lehetőségét is, hogy a város lakosai élő adásban, interaktív módon kérdezhessenek, kifejtessék véleményüket. A döntéshozók nemcsak a közvetlen célcsoportot, hanem a teljes lokális társadalmat próbálták tájékoztatni. Alacsony küszöbű kommunikációt alkalmaztak, a helyi médiumok rendkívül gyakran és részletesen adtak hírt a folyamat minden fázisáról.

Az országos közvélemény, illetve a szakmai körök informálására is hangsúlyt fektettek. Előbbi célcsoportot több országos médiumon, utóbbit szakmai konferenciákon és publikációkon keresztül tájékoztatták. A döntéshozók tárgyalópartnernek tekintették a civil szervezetek képviselőit, a formális és az informális cigány vezetőket, valamint az esélyegyenlőségi szakma képviselőit. Bevonásukkal a program legitimitációját is erősíteni kívánták, ezért rendszeresen tájékoztatták ezen szereplőket. A civil szervezetek és az esélyegyenlőségi szakma képviselői összességében támogatták a hódmezővásárhelyi iskolarendszer átalakítását.

Együttműködés a nem önkormányzati fenntartású oktatási intézményekkel

A hódmezővásárhelyi deszegregációs program fontos eleme volt a nem önkormányzati fenntartású oktatási intézmények együttműködésének biztosítása. Ebben a célkitűzésben a két egyházi és az alapítványi fenntartású iskola is partner volt, a deszegregációs programot nem kívánták a lokális elit gyermekeinek megszerzésére kihasználni. Deklaráltan nem kívánták a deszegregációs program hasznélvezőivé válni, s rendszeresen együttműködtek az önkormányzati fenntartású iskolákkal, akár fejlesztési pályázatok megvalósításában is.

Az együttműködés szisztematikusan tervezett és hosszú távú stratégiába ágyazott önkormányzati irányítással valósult meg, amit szemléletesen mutat, hogy a Tornyai János Általános Iskolát az integrált oktatás szempontjából jelentős együttműködési garanciákkal adták át a Szeged-Csanád egyházmegyei püspökség fenntartásába. Az alapítványi iskola esetében komoly konfliktust is felvállaltak a döntéshozók, amikor az intézmény nem kellő hatékonysággal működött együtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos adatszolgáltatásban, közvetett módon a Közoktatási Esélyegyenlőségi Terv megvalósításában.

IPR-munkaközösség

Hódmezővásárhelyen az integrált oktatás települési szintű megvalósításának munkafolyamatában fontos szerepet játszott és játszik az Integrációs Pedagógia Program működtetése. A városi szintű IPR-munkaközösség az óvodák, az általános iskolák és a szakiskolák IPR-koordinátorából és a városi IPR-vezetőből áll, és azzal a céllal alakult, hogy a korábbi tapasztalatokat és a humán erőforrást városi szinten hasznosíthassák az integráció érdekében. A munkaközösség feladatainak egy része az átszervezéshez kötődően az volt, hogy az új intézmények alapidokumentumait harmonizálják az IPR-pályázatok követelményeinek megfelelően. Emellett folyamatos segítséget nyújtanak az IPR-pályázatok lebonyolítása során mind az adminisztrációban, mind a módszertani megújulás tekintetében. Az előbbire

példa az intézmények segítése a saját dokumentációs rend kialakításában, míg utóbbira az intézmények közötti hospitációk szervezése.

A fórum lehetőséget biztosít az integrációt támogató módszertannal kapcsolatos információcserére, például a hatékonynak mutatkozó gyakorlati megoldások megtárgyalására vagy az ezt támogató továbbképzések értékelésére. A munkaközösség további feladata, hogy figyelemmel kísérje a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézmények közötti arányát, és javaslatokat fogalmazzon meg az arányok alakítására. A fenntartó órakedvezményrel vagy pótlékkal támogatja az intézményi IPR-koordinátorok és a városi IPR-vezető feladatellátását (*Baginé, 2008*).

ZÁRÓ GONDOLATOK

Hódmezővásárhelyen a politikai és a szakmai döntéshozók hasonlóan jellemezhetők: stabilan és felkészülten irányították a deszegregációs programot, melynek kezdeményezői és nyíltan elkötelezett hívei voltak. Proaktív gondolkodás, az oktatási integráció filozófiájának ismerete és elfogadása jellemezte ezen csoport tagjait. Döntéseiket az önkormányzati intézményrendszer alapos – rendszeresen aktualizált és differenciált adatgyűjtésen alapuló – ismeretével hozták meg. A politikai döntéshozók csoportjának sajátossága, hogy erős legitimitásúnak és homogénnek minősült.

A deszegregáció célcsoportjai egyértelműen tájékozottak voltak az átalakítás okaival és folyamatával kapcsolatban, többségük elfogadta a változtatás szükségességét. Az általános iskolai tanulók szüleinek érdekérvényesítő képessége nemcsak a döntéshozókkal folytatott, viszonylag gyakori személyes találkozók miatt volt jelentős, hanem azért is, mert a pedagógusok munkájának értékelésével részt vettek az átalakítás utáni tantestületek kialakításában.

A hódmezővásárhelyi pedagógustársadalom a dömpingszerű továbbképzések és a szisztematikus szelekció hatására viszonylag homogén volt – már az oktatási rendszer átalakítást megelőzően is és utána mindenképpen. Az iskolaigazgatók egyértelműen magas fokú érdekérvényesítő képességgel, informáltsággal és aktivitással rendelkező, proaktívan cselekvő, a deszegregációs folyamat értékrendjét internalizáló kulcsszereplők voltak az oktatási rendszer átszervezésében.

A pedagógusok a deszegregációs folyamattal kapcsolatban rendszeres tájékoztatást kaptak az intézményvezetőktől és a döntéshozóktól. Egyedül az elbocsátásokkal és az át-helyezésekkel kapcsolatban hirdettek szigorú hírzárlatot a szakapparátus dolgozói annak érdekében, hogy a 2006/2007. tanévet viszonylagosan nyugodt körülmények között tudják lezárni. Ezt nehezményezték a pedagógusok, hiszen hónapokon keresztül egzisztenciális bizonytalanságban éltek, ám a döntéshozók megítélése szerint a közel 100 főt érintő leépítés túlzottan korai elindítása, az elbocsátottak reakciói megnehezíthették volna a folyamat koordinációját, akár megbéníthatták volna az intézmények működését. Éppen a nagyfokú leépítés miatt nagyon alacsony volt a tanárok érdekérvényesítő képessége. A deszegregációs folyamat tervezésében és megvalósításában aktívan, magas színvonalú szakmai munkával vettek részt a pedagógusok. Az állásukat megőrző tanárok döntő többsége – legalábbis manifeszt módon – elfogadta az oktatási rendszer átszervezésének és az integrált oktatás települési szintű bevezetésének szükségszerűségét (l. *Szűcs, 2011*).

Kiemelkedően fontos tényezőnek tűnik a folyamat végrehajtásában a megfelelő mértékű társadalmi konszenzus biztosítása, annak megteremtése. Hódmezővásárhelyen a városvezetés álláspontja a kezdetektől egyértelmű és következetes volt. A polgármester megkérdőjelezhetetlenül hitelesen képviselte az integráció értékrendjét, egyértelműen internalizálta normáit, így a polgármesteri hivatal dolgozóinak és az oktatási intézmények vezetőinek jelentős része is elköteleződött. Manifeszt módon azoknak is el kellett fogadniuk az integrációs törekvést, akik nem értettek egyet a kitűzött célokkal, mert erős közmegegyezés alakult ki a szegregáció elvetésével kapcsolatban. Nemcsak az intézményvezetők, hanem a pedagógusok többsége és a szülők egy része is elfogadta, sőt kívánatosnak tartotta az oktatási integrációt.

A deszegregációs programot nem külső nyomásra indították el a település vezetői, hanem maguk generálták a folyamatot. Mivel egy átgondolt és jól kommunikált vízióhoz kapcsolódó komplex stratégia része volt a program, lehetőség volt a megfelelő szakmai és társadalmi előkészítésre. Az átgondoltság a kommunikáció során is egyértelműen érezhető volt, s ez minden bizonnyal indirekt módon is bizalommal töltötte el az érintetteket. A rossz szociális helyzetű, főként a cigány származású családok gyermekeinek integrálásával, az intézményrendszer radikális átalakításával a település lakóinak jelentős része nem teljesen, vagy egyáltalán nem értett egyet. Azonban a kommunikáció mennyiségi és minőségi szempontból is magas szintű volt, melynek eredményessége egy professzionálisan megszervezett deliberatív közvélemény-kutatáshoz (l. *Örkény és Székelyi, 2005*) hasonlítható, így a lokális társadalom jelentős részét foglalkoztatta a probléma, érvek mentén polemizáltak, folyamatosan információkat kaptak a témával kapcsolatban.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a deszegregációs program nyomon követésében nyújtott segítségért *Ambrus Norbertnek, Balázs Józsefnek, Báthoryné Licska Anikónak, Ménesi Sándornak, Patócs Anikónak, Tóthné Kecskeméti Katalinnak és Tózsza-Rigóné Nagy Juditnak.*

IRODALOM

- Bagi Lászlóné (2008): IPR történelem Hódmezővásárhelyen. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 43–46.
- Forrainé Kószó Györgyi (2010, szerk.): *Hódmezővásárhelyi modell*. Hódmezővásárhely MJV, Hódmezővásárhely.
- HMVH KEH (2007): Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés. Hódmezővásárhely.
- HMVH IVS AT (2008): Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Integrált Városfejlesztési Stratégia Antiszegregációs Terv. Hódmezővásárhely.
- Örkény Antal és Székelyi Mária (2005): *Magyar Agora. Deliberatív közvéleménykutatás a magyarországi romák és nem romák viszonyáról*. ELTE TáTK, Budapest.
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15–41.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

Tóth Edit–Molnár Gyöngyvér

AZ OSZTÁLYOK ÉS AZ ISKOLÁK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK VÁLTOZÁSA EGY ÉVTIZED TÁVLATÁBAN HÓDMEZŐVÁSÁRHELYEN

A magyar iskolarendszer egyik sajátossága a szelektivitás, aminek mértéke nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő. Ez mára már hatékonysági problémákat okoz. Korábbi hazai kutatási eredmények rávilágítottak arra, hogy az iskolaválasztás mechanizmusai miatt – akár egy településen belül is – nemcsak az iskolák közötti, hanem az egy iskolán belül lévő osztályok közötti különbségek is nagyok. Ezért a probléma megoldásában és kezelésében jelentős szerepet játszhatnak az iskolák fenntartói, az önkormányzatok. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy határozott szelekciót elutasító oktatáspolitikai beavatkozás hatására (1) miképpen alakulnak az osztályok és iskolák közötti különbségek időben évfolyamok közötti összehasonlításban, és (2) hogyan változnak e különbségek történetileg.

AZ ISKOLÁK ÉS AZ OSZTÁLYOK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK OKAI ÉS KÖVETKEZMÉNYEI MAGYARORSZÁGON

Hazánkban az 1990-es évek elejétől érzékelhető gyors gazdasági és társadalmi átrendeződés az oktatás területén is látványos változásokat indukált: az iskolán belüli különbségek csökkenését és az iskolák közötti különbségek növekedését eredményezte. Utóbbi jelenségre nemzetközi szinten először az OECD PISA 2000-ben végzett vizsgálata (OECD, 2001) hívta fel a figyelmet, majd számos nemzetközi és hazai vizsgálat is igazolta (pl. Balázs, Ostorics és Szalay, 2007; Csapó, Molnár és Kinyó, 2008, 2009; Tóth, Csapó és Székely, 2010; OECD, 2007, 2010a). Az egyes iskolák tanulóinak átlagos teljesítménye közötti különbség mértéke olyan szélsőséges, hogy az már hatékonysági problémákat is okoz.

Az azonos korosztályba tartozó tanulók képesség- és tudásszintje között lévő különbség természetes jelenség, sőt a különbség mértéke országonként is változó. Magyarország annak ellenére a homogénebb fejlett országokhoz sorolható, hogy az azonos korosztályú diákok közötti különbség mértéke években mérhető (pl. Csapó, 2003a). Az azonos kohorszba tartozó iskolába lépő diákok között több mint ötévnnyi fejlődésbeli különbség is lehet (Nagy, 1980, 2008), majd ez a különbség a tizedik évfolyamra duplájára nő (Nagy, 2008). A besorolás ennek ellenére annak köszönhető, hogy hazánkban nem jellemző az alacsony iskolai végzettségű, esetleg még magyarul sem beszélő emigránsok folyamatos beáramlása (Tóth, Csapó és Székely, 2010). A 2009. évi PISA-vizsgálaton elért eredmények alapján a magyar tanulók teljesítményének varianciája (átlagtól való eltérésének négyzete) az OECD átlagának 94 százaléka, míg vannak országok (pl. Nagy-Britannia), ahol ez az érték 105 százalék. E jelenség ellenére összességében nincs jelentős mértékű különbség a

legtöbb fejlett ország teljes varianciára vonatkozó mutatóiban. Felmerül a kérdés, hogy akkor például a PISA-mérések kapcsán mi okozza a teljesítmények egymástól való jelentős mértékű elkülönülését.

A válasz az egyes iskolarendszerek beiskolázási szokásaiban, a tanulók iskolarendszeren belüli áramoltatásában, azaz a különbségek iskolarendszer szintjén történő kezelési módjában keresendő. „Az OECD-országok tanulóinak képességében mutatkozó különbségeknek, a varianciának 9 százaléka ered csupán abból, hogy más-más oktatási rendszerből érkező tanulókat vizsgálunk. A tanulók eredményében mutatkozó különbségek okát tehát 91 százalékban az oktatási rendszeren belül, az iskolák közötti és az iskolán belüli, egyes tanulók közötti különbségekben kell keresnünk.” (Balázi, Ostorics és Szalay, 2007. 48. o.)

A magyar iskolarendszer a meglévő különbségeket nem képes eredményesen kezelni (Nagy, 2008). Már az iskolába lépéskor megkezdődik a tanulók erőteljes szelekciója, majd a különbség minden iskolafokozatban nő (Tóth, Csapó és Székely, 2010). Ennek eredményeként a pillanatnyi iskolarendszer az iskolába járás alatt nemcsak, hogy nem csökkent az iskolába lépéskor meglévő különbségeken, de növeli azokat (Tóth, Csapó és Székely, 2010). Egy hatékonyan működő iskolarendszer segít az induló vagy otthonról hozott hátrányok leküzdésében, ami a társadalmi-gazdasági fejlődés egyik alapvető előfeltétele is, míg az alacsony hatékonyságú iskolarendszer kevés hatást gyakorol a tanulókra, azaz a hozott különbségek megmaradnak vagy tovább növekednek (Csapó, 2003b).

A tanulók iskolákba, osztályokba sorolásának alapvetően két fő, szélsőséges modellje létezik, melyek valamely köztes állapota detektálható az egyes nemzetek oktatáspolitikájának kialakításában: (1) a tanuló valamely háttérváltozója (pl. tudás-, képességszint, társadalmi háttér) szerinti homogén csoportok képzése és (2) a véletlenszerű csoportképzés. Előbbi esetben a szelekció miatt a csoporton belül kis variancia, míg a csoportok között nagy várható, amit jelentős mértékben felnaggyíthat az egymással párhuzamosan működő iskolatípusokba történő további szelekció. „A képességek szerinti elkülönítés során nem csupán az erőforrások egyenlőtlen elosztása és a lemaradókra fordított kisebb figyelem járul hozzá a polarizációhoz, hanem az önmagát beteljesítő jóslatként működő értéket, az énkép torzulása, a motiváció gyengülése, továbbá sok más tanulás-lélektani és szociálpszichológiai mechanizmus.” (Csapó, 2003b. 108. o.). Utóbbi megoldás, azaz a véletlenszerű csoportképzés tükrözi a helyi lakosság összetételét, ezért a csoporton belüli variancia várhatóan nagy, míg a csoportok közötti alacsony lesz (Tóth, Csapó és Székely, 2010). Ebben az esetben nem valósul meg a korai szelekció, hanem az inkluzivitás elve alapján a különböző képességű, etnikumú, kultúrájú vagy a többségtől valamilyen szempontból eltérő tanulókat együtt tanítják, nevelik (Réthyné, 2002).

Az egyes országok gyakorlatában e két szélsőség között valamilyen közbülső állapot jön létre, melynek a kialakulását többféle tényező befolyásolja. Egyrészt vannak természetes különbségek, például regionális eltérések, és eltérő lehet az iskolák környezetében, beiskolázási körzetében élő családok társadalmi háttere is. Másrészt ezeket a természetes eltéréseket befolyásolhatják különböző spontán társadalmi folyamatok és oktatáspolitikai törekvések, melyek miatt a gyerekek a legközelebbi iskola helyett a beiskolázási körzeten kívüli iskolába, esetleg egy másik település iskolájába járnak.

Az oktatás szervezésétől, az oktatómunka színvonalától függően az iskola az egyéni különbségeket felnaggyíthatja vagy mérsékelheti. A jól működő hatékony iskolák segítenek az induló hátrányok leküzdésében, kompenzáló hatásúak. A rosszul, alacsony hatékony-

sággal működő iskolák, iskolarendszerek hatása csekély a tanulókra, így az induló vagy otthonról hozott különbségek megmaradnak, esetleg az évek során tovább növekednek.

Számos érv szól amellett, hogy a heterogén iskolai csoportok szervezése több előnnyel jár, mint a homogén csoportszervezési technika. Például (1) megfelelő oktatási módszer alkalmazásával hatékonyabb oktatómunkát tesz lehetővé, ami növeli a tanulói eredményességet; (2) a sokféleségből származó evolúciós előnyöket kihasználva a heterogén csoportok bonyolultabb problémák megoldása terén előnyt élveznek, miután „a kollektív képességek megegyeznek az egyéni képességek és a különbözőség összegével” (Page, 2007. 14. o.); (3) a heterogén csoportokban a tanulási motiváció területén jóval kedvezőbb mechanizmusok azonosíthatók, mint a homogén csoportok esetében (Józsa és Fejes, 2010), illetve (4) a tanulók egymás közötti interakciója a homogén csoportokhoz viszonyítva szélesebb körű társadalmi tapasztalat szervezését teszi lehetővé, hozzájárulva a társadalmi kohézió erősítéséhez (Csapó, 2003a; Kertesi és Kézdi, 2009).

A tapasztalat ugyancsak a heterogén osztályok előnyeit igazolja. Ha a szelekció révén homogén osztályok alakulnak ki, a különbségek kikerülnek a pedagógusok, iskolák látóköréből. Egyes pedagógusok mindig gyengébben, míg mások mindig jobban teljesítő tanulókkal találkoznak. Heterogén osztályokban erősebb a késztetés a progresszív tanítási módszerek alkalmazására (pl. projekt módszer, kooperatív tanítás és tanulás, probléma alapú tanítás és tanulás), a személyre szóló individualizált oktatásra, amelyek számos, a 21. században kulcsfontosságúnak számító készséget és képességet is fejlesztenek (pl. kritikai gondolkodás, kooperáció), míg a homogén osztályokban kevesebb gondot okoz a diákok passzivitására építő uniformizált frontális tanítás. A heterogén összetételű osztályok tanítása fejlettebb szervezőkészséget, változatosabb pedagógiai módszertani repertoárt vár el a tanároktól.

Az előnyök tudományosan, kutatásokkal igazolt bizonyítékai között említhető, hogy a világ legjobban teljesítő iskolarendszerei (pl. Finnország) befogadják a különbségeket, azaz azok az iskolán belül és nem az iskolák között jelentkeznek. A PISA-vizsgálatok kapcsán például nincs olyan jól teljesítő ország, amelyik oktatási rendszere szelektív lenne, azaz azokban az országokban, amelyek jól teljesítenek a PISA-felmérésekben, az iskolák heterogén összetételűek, a diákokat nem válogatják szét osztályonként, iskolánként különböző háttérváltozók szerint. Ez az eredmény arra utal, hogy a szelekció nélküli iskolarendszer magával vonja a magasabb teljesítményt, míg egy szelektív iskolarendszer hajlamosabb a gyengébb teljesítményre.

Egy heterogén iskolarendszerben mind a tanárok, mind a diákok szembesülnek a diákok között meglévő különbségekkel, míg egy szelekciós alapú iskolarendszerben valójában nem. Vannak tanárok és diákok, akik mindig csak a gyengébb, míg mások rendszerszinten csak a jobban teljesítő diákokkal találkoznak. A nagy hal kis tóban effektushoz hasonlóan, ha csupa jó képességű diák jár egy osztályba, nem tudják megélni, hogy ők valójában milyen jók, sőt ebben a közösségben többen úgy érezhetik, hogy nem is olyan jók, ami a sikertelenségérzéséhez vezethet tagmondattal.

Ugyancsak megmutatható empirikus vizsgálatokkal, hogy a szelekció többnyire a tanulók társadalmi héttére szerinti szelekcióból válik, még akkor is, ha formálisan nem is ez a deklarált mechanizmusa. A hátrányos helyzetű, gyenge érdekérvényesítő képességű családok gyermekeinek iskoláiban az átlagnál rosszabbak a feltételek, ami tovább polarizálja a különbségeket. E tényezők révén a korai és az erőteljes szelekció csökkenti a rendszer hatékonyságát és akadályozza az oktatásban rejlő lehetőségek érvényesülését.

Ezzel párhuzamosan a PISA-vizsgálatok azt is bizonyították, hogy a szelekció határozott oktatáspolitikával mérsékelhető, sőt az ebből adódó teljesítménynövekedés is bizonyított – kitűnő példa erre Lengyelország, ahol bevezették az egységes 12 évfolyamot (*Csapó*, 2008). Ezzel az intézkedéssel, amivel jelentős mértékben csökkentették az iskolák közötti különbséget, új pályára állították a lengyel oktatási rendszert (*OECD*, 2010b). Mindezek fényében fontos kutatási feladat a Magyarországon tapasztalható jelenség megértése, a változtatás szükségességének és lehetőségének feltárása.

A politikai rendszerváltás nyomán elindult gazdasági és társadalmi változások az 1990-es évektől az egyes családok és ezáltal a tanulók közötti különbségek és egyenlőtlenségek mértékének növekedését eredményezték. A változások a korábbinál sokkal homogénebb iskolákat hoztak létre, amelyekben egyaránt változott az osztályszerveződés szerepe és jelentősége. A magyar iskolarendszerben a szelekciónak számos direkt eszköze és rejtett mechanizmusa alakult ki. A szabad iskolaválasztással megnőtt a társadalmi háttéren alapuló szelekció lehetősége, a tagozatos osztályok, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése elágazási pontként jelent meg a rendszerben. A speciális tantervű iskolák és sok esetben magántanulóvá nyilvánítás a leggyengébben teljesítő tanulók elkülönítését szolgálja.

Az egyes osztályok tanulójának aktuális összetételét, teljesítményeloszlását sokféle tényező – például a beiskolázási körzet társadalmi összetétele, az iskola vonzereje, az ismételt szelekció gyakorisága, az osztály tanulójának egyéni fejlődési pályái, az iskolaváltásból adódó fluktuáció, az iskola fejlesztő hatása – együttesen határozza meg. Az egyes régiók, települések lakosságának társadalmi összetételében szintén jelentősek a különbségek, hiszen az eltérő iskolai végzettséggel rendelkező szülők lakóhelye területileg nem egyenletesen oszlik meg. Meghatározó tehát az, milyen a beiskolázási körzet társadalmi összetétele, de az igazán jelentős teljesítménybeli különbségeket a szelekció hozza létre (*Csíkos és B. Németh*, 1998).

Az utóbbi évtizedben stabilizálódtak a különböző társadalmi háttérű tanulók szisztematikus és tartós elkülönítésének, szegregációjának mechanizmusai. Nagyobb városokban gyerekek tömegei járnak a beiskolázási körzeten kívüli jobb vagy jobbnak vélt iskolákba. Hasonlóképpen sokan ingáznak kisebb településekről nagyobb falvakba, városokba. Ha a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók egy-egy iskolában többségbe kerülnek, az helyileg kezelhetetlenné teszi a problémákat, valamint felgyorsítja a jobb helyzetben levő tanulók elvándorlását más iskolákba. A szelekció nyílt és burkolt eszközeinek következtében Magyarországon szegregált iskolák sokasága jött létre (*Kertesi és Kézdi*, 2005a, 2005b, 2009). A tanulók közötti különbségeket a rendszer nem tudja kezelni, a nehezebben tanítható gyerekeket külön iskolába irányítja és fejlesztésüket elhanyagolja.

A KUTATÁS CÉLJAI

Hazai vizsgálatokból tudjuk, hogy az iskolaválasztás mechanizmusai miatt gyakran egy településen belül, sőt az osztályok között egy iskolán belül is nagyok a különbségek (pl. *Fejes*, 2013). Ezért a probléma kezelésében kiemelkedő szerepet játszhatnak az iskolák fenntartói, többek között az önkormányzatok. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy Hódmezővásárhely esetében (1) miképpen alakulnak ezek a különbségek időben az évfolyamok közötti összehasonlításban, és (2) hogyan változnak e különbségek történetileg, az integrált oktatás bevezetése hatására.

A felmérésben Hódmezővásárhely összes önkormányzati fenntartású iskolájának 2–11. évfolyamos osztályai vettek részt. Az adatfelvételre 2011 tavaszán került sor, eredményeit egy 11 évvel ezelőtti kutatás adataival hasonlíthattunk össze. Ez lehetőséget biztosított a 2007/2008-tól új struktúrában működő intézményrendszer, valamint az elmúlt években bekövetkezett változások (1. *Fejes és Szűcs*, 2011; *Nagy*, 2008; *Szűcs*, 2013 jelen kötet) tanulókra gyakorolt hatásának megismerésére.

A kutatás céljai a következők voltak: (1) a 2–11. évfolyamos diákok gondolkodási képességének feltárása, fejlettségi szintjük alakulásának azonosítása azonos korosztályú országos reprezentatív minta teljesítményszintjéhez viszonyítva; (2) az iskolák közötti különbségek változásának feltérképezése keresztmetszeti, azaz évfolyamok közötti szemszögből; (3) az osztályok között megjelenő teljesítménykülönbségek és azok változásának azonosítása; (4) az iskolák és az osztályok közötti különbségek alakulásának vizsgálata történetileg, hosszmetzeti perspektívából, az integrált oktatás bevezetésének hatására.

MÓDSZEREK

Minta

A 2000-ben történő adatfelvétel mintáját 5–11. évfolyamos tanulók (N=3955), a 2011-ben zajlott mérés mintáját 2–11. évfolyamos diákok alkották (N=2947; 1. táblázat). Mindkét adatfelvételben a hódmezővásárhelyi önkormányzat összes, nem speciális feladatokat ellátó iskolája részt vett. A teljes körű felmérés módot adott az önkormányzat által fenntartott iskolák osztályainak megismerésére, valamint lehetőséget teremtett az osztályok és az iskolák közötti különbségek feltárására is. A középiskolás korosztály vizsgálata egyes esetekben csak óvatos következtetések levonására ad lehetőséget, mivel itt már számottevő az alafokú oktatást nem Hódmezővásárhely általános iskoláiban végzők aránya, illetve több tanuló nem a városban folytatja középiskolai tanulmányait.

1. táblázat. A két adatfelvétel mintája

<i>Évfolyam</i>	<i>Mérés éve (diákok száma)</i>	
	<i>2000</i>	<i>2011</i>
2.	-	299
3.	-	282
4.	-	318
5.	514	272
6.	534	279
7.	567	276
8.	522	310
9.	600	305
10.	543	264
11.	675	342
Összesen	3955	2947

Mérőeszközök

A felmérés során használt mérőeszközök között induktív gondolkodást mérő tesztek szerepeltek. Az induktív gondolkodás fejlettségi szintje jól jellemzi a diákok átlagos intellektuális fejlettségét, valamint szoros kapcsolatban áll a tanulásban és a tanultak alkalmazásában szerepet játszó képességekkel (Csapó, 2002).

A diákok induktív gondolkodása fejlettségi szintjét különböző életkorokban eltérő, de horgonyitemekkel összekötött, korábbi kutatásokban gyakran alkalmazott tesztekkel mértük. A célzottan kisiskolás diákok részére kidolgozott teszt 37 itemet tartalmazott (Cronbach- $\alpha=0,88$). A teszt kidolgozása során külön figyelmet fordítottunk annak nonverbális jellegére, azaz minél több kép, ábra és figura használatára, míg az olvasni való szöveg mennyiségének minimalizálására (1. ábra). A teszt hat résztesztje az általánosítás, megkülönböztetés, többszemponútú osztályozás, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése és rendszeralkotás műveleteit vizsgálta (részletesen l. Molnár, 2006, 2008, 2009).

Folytasd a sorozatot! Kattints rá arra, amelyik a kérdőjel helyére illik!



1. ábra

Mintafeladat az 1–2. évfolyamosok számára készült online tesztekéből

A 3–4. évfolyamosok számára kidolgozott 41 itemes teszt négy résztesztből állt: betűsor, szóanalógia, számanalógia és számsor, míg az 5–11. évfolyamosokra optimalizált 50 itemes teszt (2. ábra) három résztesztet tartalmazott: szóanalógia, számanalógia és számsor. A tesztek feleletalkotó és feleletválasztós itemeket is tartalmaztak (részletesen l. Csapó, 2003a). A tesztek reliabilitásmutatói (Cronbach- α) 0,86 és 0,93 közöttiek, mely értékek alapján a kutatás eredményei általánosíthatóak.

A következő feladatokban írd a szövegdobozba azt a számot, amelyik legjobban illik oda!

$$20 \rightarrow 32 \quad :: \quad 80 \rightarrow 20 \quad :: \quad 11 \rightarrow \boxed{}$$

2. ábra

Mintafeladat a felsőbb évfolyamosok számára készült online tesztekéből
(számanalógiák részteszt)

Adatfelvétel

A 2000-ben történt adatfelvétel során papír-ceruza tesztet használtunk, míg 2011-ben online mérés történt, azaz internetkapcsolattal rendelkező számítógépre is szükség volt a

tesztek megoldásához. Az adatfelvétel során a teszt megoldása közben semmilyen segéd-eszközt nem használhattak a tanulók. Az adatfelvételt végző pedagógus első évfolyamos diákok esetében, a tanulók fiatal életkora miatt felolvasta az elvégzendő feladat instrukcióját, így kiküszöbölve az olvasási képesség fejlettségében lévő különbségeket. A feladatlap megoldására mindkét adatfelvétel esetében egy tanítási óra, azaz 45 perc állt a diákok rendelkezésére.

Eljárások

A különböző teszteken mutatott teljesítmények összehasonlítását és közös képességskálán történő kifejezését a tesztek összekötő horgonyitemek tették lehetővé. Az adatok skálázásánál a Rasch-modellt alkalmaztuk (*Molnár, 2013*). A feladatok nehézségi szintjét és a diákok képességszintjét közös képességskálán személyitem-térkép segítségével fejeztük ki. A diákok képességszintjének meghatározásához 'wle' (Weighted Likelihood Estimate) értékeket számoltunk. A logitskálán lévő értékeket a 8. évfolyamos diákok eredménye alapján lineáris transzformációval 500 pont átlagú és 100 pont szórású skálára transzformáltuk. A görbeillesztés során anégyparaméteres logisztikus görbe függvényét használtuk – a fejlődés logisztikus görbéinek tulajdonságairól, paramétereiről részletesen l. *Molnár és Csapó (2003)*. Az elemzések során a valószínűségi tesztelmélet eszköztárához mellett számos klasszikus tesztelméleti módszert is alkalmaztunk.

Az iskolák és az osztályok közötti különbségek jellemzésére kiszámítottuk az iskolák közötti és az iskolán belülivariancia hányadosát (F-érték). Az iskolák közötti variancia az iskolák átlagának aminta átlagától való eltérését jellemzi, míg az iskolán belüli variancia az adott iskolábajáró diákok teljesítményének iskolaátlagtól való eltérését írja le. E két érték hányadosamegmutatja, hogy az iskolák közötti különbség hányszorosa az iskolán belüli különbségeknek. Az F-értékek mellett az eta-négyzet értékeit is kiszámítottuk, ami – az F-értékekkel ellentétben – nem feltételez lineáris összefüggést a független és a függő változó között, és a független változó (a különböző iskolák) által a függő változóra (a teljesítmények) gyakorolhatásának erősségét fejezi ki.

Eredmények

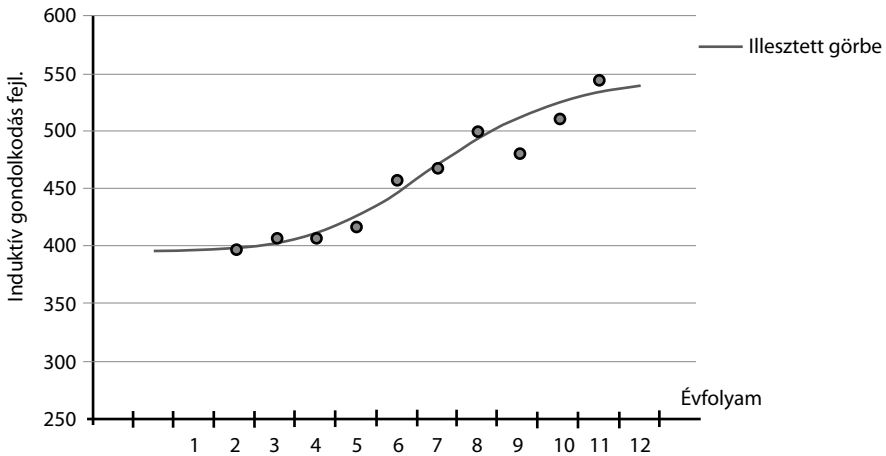
A feladatok nehézségi szintjét és a diákok képességszintjét közös képességskálán kifejező személyitem-térkép (3. ábra; részletesen l. *Molnár, 2013*) alapján a kidolgozott 94 feladat alkalmas a kiválasztott célpopuláció, azaz 2–11. évfolyamos diákok induktív gondolkodásának, fejlettségi szintjének vizsgálatára. A feladatok nehézségi szintje közel lefedti, párhuzamos a 2–11. évfolyamos diákok többségének átlagos képességszintjével.

	diák	item
5	magas képességszintű diákok	nehéz feladatok
		93 94
	X	
4		X 91
	X	92
	XX	
	X	
	XX	
3	XXXXXX	
	XXXXXX	
	XXXXXX	53 58 89
	XXXXXXXXXX	56
	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	57 65
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	51 54 55 82 90
2	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	84
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	62 85
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	33 52 67 88
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	80
1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	44 73
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	43
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	3 31 42
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	40 64 66 83
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	36 63 75
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	41 76 86
0	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	11 17 49 50 69 77 79 81
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	47 60 72
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	18 37 68 71
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	7 34 35 39 48 59 70 78
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	5 12 22 27 30 38 74 87
-1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	4 20 21 32 46 61
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	2 6 45
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	28
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	19 24
	XXXXXXXXXXXX	1
-2	XXXXXXXXXXXX	25
	XXXXXX	
	XXXX	8 15 16 23
	XXX	
	XXX	9 10 26
-3	XXX	13 14
	XX	
	X	29
	X	
	X	
-4		
	X	
	X	
-5		
		könnyű feladatok

3. ábra

A kidolgozott 94 feladat nehézségi indexe a 2–11. évfolyamos diákok képességszintjének függvényében (minden 'x' 10 diákot reprezentál)

Évfolyamonkénti bontásban Hódmezővásárhely 2–11. évfolyamos diákjainak gondolkodási képességének fejlettségi szintje átlagosan azonos fejlődési görbével jellemezhető, mint egy országos reprezentatív minta alapján rajzolt fejlődési tendencia. A diákok átlagos fejlettségi szintje évfolyamonkénti bontásban azonos az azonos korosztályú országos reprezentatív minta teljesítményszintjével. Átlagosan minden egyes évfolyamon nő a diákok induktív gondolkodásának átlagos fejlettségi szintje, ugyanakkor a fejlődés mértéke relatív lassú (4. ábra). A 2–11. évfolyamok teljes időszakát tekintve évenként átlagosan a szórás negyedével fejlődik a diákok képességszintje. A leglassabb fejlődést (stagnálást) az általános iskola és a középiskola átmenetén figyelhetjük meg, míg a leggyorsabb fejlődés az általános iskola felső tagozatának éveiben történik.



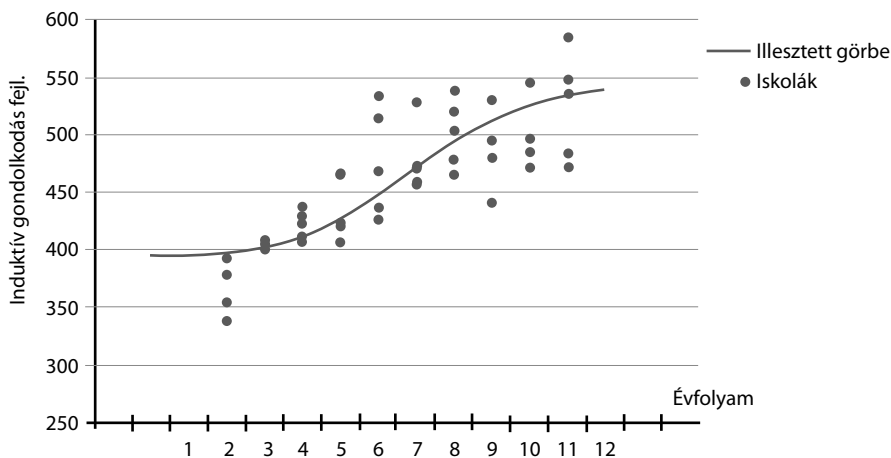
4. ábra

Az induktív gondolkodás fejlődése 2–11. évfolyamon (a transzformáció alapja: 8. évfolyamos diákok átlagos képességszintje 500 pont, szórása 100 pont)

Az empirikus adatokra illesztett négyparaméteres logisztikus görbe paraméterei is alátámasztják a fenti tapasztalatokat. A logisztikus görbe inflexiós pontja 7. évfolyamon (13 éves korban) van, azaz az addig gyorsuló fejlődés 7. évfolyamon lassuló növekedésbe vált át, továbbá ekkor 50 százalékos a fejlettségi szint ezen a képességszintterületen.

Az iskolák közötti különbségek változása

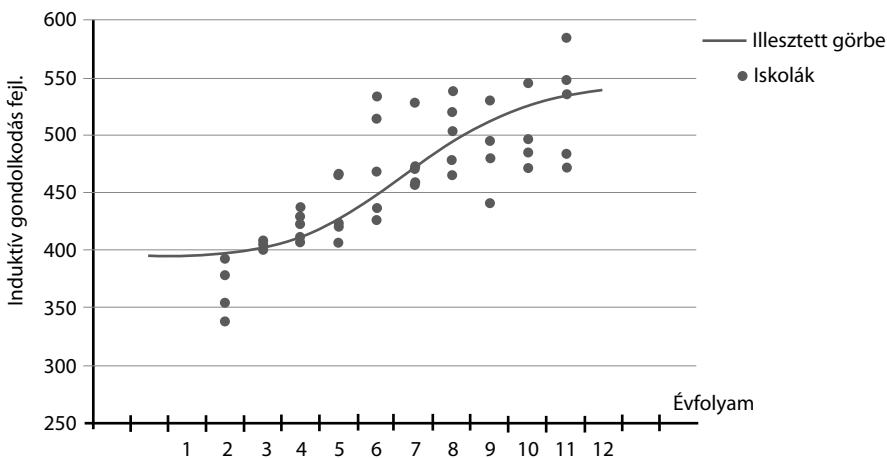
Az eredmények szerint Hódmezővásárhely iskoláira is jellemző az országos szinten megfigyelhet szelekciós mechanizmusok működése. Történelmi perspektívából elemezve az adatokat, a tendencia mindenképp kedvező irányú. Az 5. ábra a 2000-ben történt adatfelvétel eredményei alapján mutatja évfolyamonkénti bontásban közös képességszintet az egyes iskolák átlagos teljesítménye közötti különbségeket. A különbség mértéke jelentős, években mérhető, például 5. évfolyamon 200 pont, ami megközelítőleg kétszer annyi, mint az 5. és a 11. évfolyam között várható átlagos fejlődés mértéke.



5. ábra

Az iskolák közötti különbségek évfolyamonkénti bontásban (2000-es adatfelvétel alapján)

A 6. ábra – az 5. ábra felépítésével analóg módon – mutatja Hódmezővásárhely önkormányzati? iskoláinak átlagos teljesítményét évfolyamonkénti bontásban 2011-ben. Az iskolák közötti különbségek, bár még jelen vannak, de jelentős mértékben csökkentek az integrált oktatás bevezetésének hatására.



6. ábra

Az iskolák közötti különbségek évfolyamonkénti bontásban (2011-es adatfelvétel alapján)

A szelektív mechanizmus mértékét jól jellemező F-értékek (2. táblázat) alapján jellemző tendencia, hogy az évfolyamok növekedésével nőnek a különbségek. Például az iskolák szintjén ötödikben 7,46, kilencedikben 17,57 az iskolák közötti és az iskolán belüli

variancia hányadosa. Azaz ötödik évfolyamon több mint hétszerese, kilencedikben több mint tizenhétszerese az iskolák közötti különbség az iskolákon belül megjelenő különbségeknek. Ezek az adatok arra utalnak, hogy az iskolák az integráció ellenére még mindig inkább növelik, mint kiegyenlítik a különbségeket. Ugyanakkor, ha az adatokat történeti perspektívába helyezzük, és tíz év távlatából nézzük, vagy összevetjük az országos reprezentatív minta eredményeivel, akkor a változás kedvező irányú. Tizenegy évvel ezelőtt 5. évfolyamon az iskolák szintjén számolt F -érték 17,45, míg a 9. évfolyamon 60,23 volt. Ugyanez az érték 5. évfolyamon országos reprezentatív mintán kedvezőtlenebb ($F=9,45$), azaz jelentősebb szelekcióra utal.

Míg tizenegy évvel ezelőtt az 5. évfolyamos diákok iskolánkénti átlagteljesítménye között 200 pont is előfordulhatott, addig ez 2011-ben kevesebb mint harmadára, 60 pontra csökkent. Az eta-négyzet értékeinek változása is ezt támasztja alá: az induktív gondolkodás fejlettségi szintjének varianciája 2000-ben még 20–40 százalék volt, ami az iskolai szelekcióval magyarázható, ma már ez az érték 10–20 százalékra csökkent.

2. táblázat. Az iskolák közötti különbségek évfolyamonkénti bontásban a két mérési időpontban

Évfolyamok	2000		2011	
	F	η^2	F	η^2
2.	-	-	5,98	0,08
3.	-	-	n.s.	0,00
4.	-	-	n.s.	0,02
5.	17,45	0,30	7,46	0,10
6.	26,07	0,38	21,08	0,24
7.	11,30	0,20	6,52	0,09
8.	10,97	0,21	7,32	0,09
9.	60,23	0,34	17,57	0,15
10.	13,90	0,11	9,09	0,09
11.	45,84	0,26	18,55	0,18

Az iskolák közötti manifesztálódó különbségek közül figyelemre méltó az a jelenség, hogy az első és a második évfolyamon megjelenő különbségeket harmadik évfolyamra kiegyenlítik az iskolák, azaz harmadik évfolyamon nincs különbség a különböző iskolákba járó diákok átlagos teljesítménye között. Azonban ezt követően nyolcadik évfolyamra már az átlagos különbség mértéke is években mérhető. Van olyan általános iskola, amelynek nyolcadik évfolyamos diákjai átlagteljesítménye egy átlagos hetedikes diák teljesítményének felel meg, míg a mintában szerepelt olyan iskola, ahol ugyanez az átlag a legjobban teljesítő középiskola tizenegyedik évfolyamos diákjainak átlagteljesítménye körüli volt.

Az osztályok közötti különbségek változása

Az osztályok szintjén hasonló tendencia bontakozik ki, mint iskolaszinten, azaz az évfolyamok növekedésével nő a különbségeket kifejező F -érték. Különösen nagy az ugrás az is-

kolafokozatok határain. Például ötödikben 5,59, kilencedikben 9,67 az F értéke (3. táblázat). Ugyanezekre az évfolyamokra az iskolák szintjén korábban 7,46 és 17,57 F -érték adódott.

A kedvező tendencia ellenére mind 2000-ben, mind 2011-ben megfigyelhető az a jelenség, hogy azonos évfolyamon az osztályok közötti eta-négyzetek kivétel nélkül nagyobbak, mint az iskolák közöttiek (vö. 2. és 3. táblázat). Ez arra utal, hogy az iskolán belül az osztályok között még mindig működnek a szelekción mechanizmusok, ami még mindig inkább növeli és nem kiegyenlíti a különbségeket. Ugyanakkor, ha az adatokat történeti perspektívába helyezzük, osztályszinten is kedvező irányú változás bontakozik ki, ugyanis tizenegy évvel ezelőtt az 5. évfolyamon az osztályok szintjén számolt F értéke 12,41, míg a 9. évfolyamon 24,05 volt. Országos reprezentatív mintán 5. évfolyamon az osztályok közötti szelekción mechanizmusok erősségét tükröző mutató értéke az induktív gondolkodás vonatkozásában 8,58, ami erősebb szelekcióra utal.

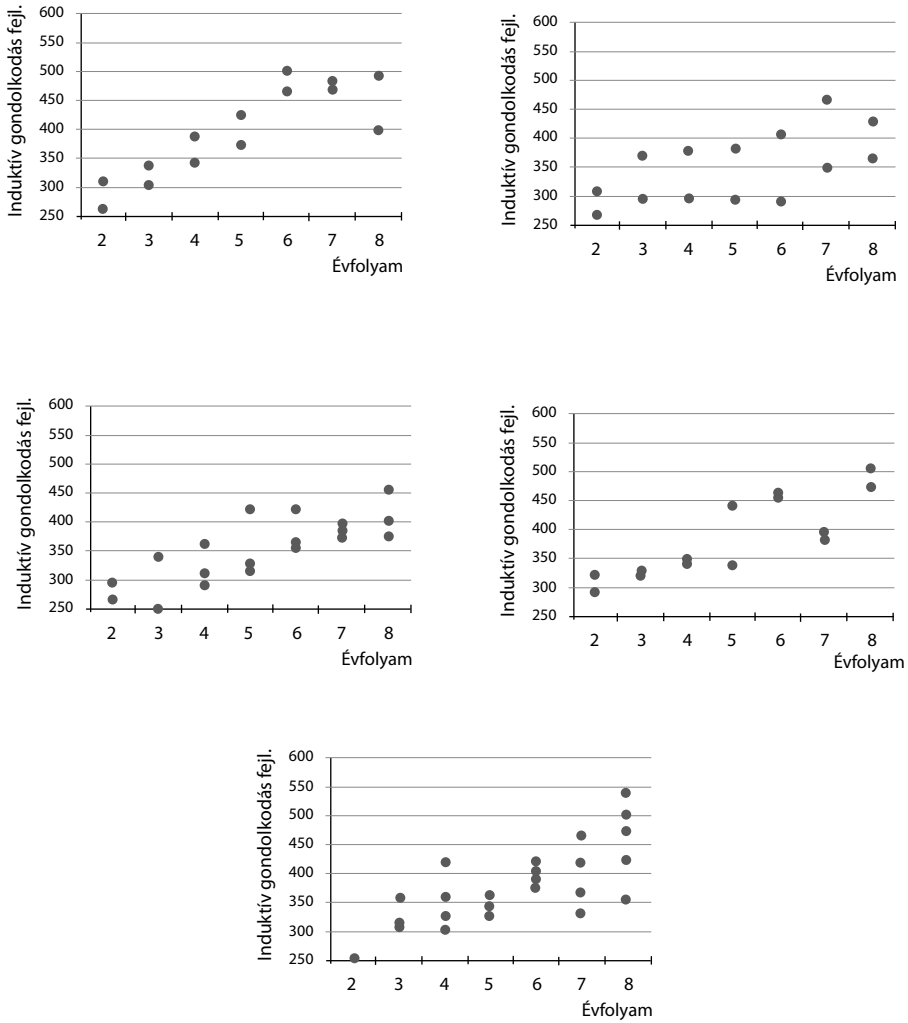
3. táblázat. Az osztályok közötti különbségek évfolyamonkénti bontásban a két mérési időpontban

Évfolyamok	2000		2011	
	F	η^2	F	η^2
2.	-	-	4,01	0,13
3.	-	-	2,94	0,11
4.	-	-	4,27	0,14
5.	12,41	0,39	5,59	0,18
6.	15,87	0,45	9,84	0,29
7.	7,78	0,30	5,35	0,20
8.	15,75	0,45	7,46	0,25
9.	24,05	0,48	9,67	0,27
10.	9,53	0,29	4,76	0,17
11.	16,19	0,45	11,38	0,34

Az iskolán belüli szelekción mechanizmusok pontosabb megértése és szemléletesebb ábrázolása céljából minden általános iskola kapcsán összevetettük az azonos évfolyamra járó párhuzamos osztályok átlagos teljesítményét (7. ábra). A beiskolázáskor a gyerekek osztályokba sorolása nem képességszintjük szerint történik, ugyanis egyik iskola esetében sem tapasztalható szignifikáns teljesítménybeli különbség 2. évfolyamon a párhuzamos osztályok között. Azonban iskolánként az évek előrehaladtával különböző tendenciák figyelhetők meg. Egyrészt átlagosan nő az azonos évfolyamra járó párhuzamos osztályok közötti különbség, másrészt van olyan iskola, ahol e különbség mértéke elhanyagolható. Utóbbi kategóriába sorolható két iskola, ahol egy-egy évfolyam kivételével nem mutatható ki teljesítménybeli különbség a párhuzamos osztályba járó diákok között. Ugyanezen két iskolában nyolcadik osztály végére átlagosan a legmagasabb a diákok átlagos gondolkodási képességszintje.

Összességében megállapítható, hogy minden vizsgált évfolyam vonatkozásában jelentősen csökkent, mérséklődött mind az iskolák közötti, mind az osztályok közötti különbség mértéke 2000 és 2011 között. Míg a 2000-ben nyújtott teljesítmények varianciájának

11–38 százalékát magyarázta, hogy az adott diák melyik iskolába jár, addig ez az érték 2011-ben 9–24 százalék között mozgott évfolyamtól függően.



7. ábra

Az iskolákon belüli különbségek évfolyamonkénti és osztályonkénti bontásban (2011-es adatfelvétel alapján)

KONKLÚZIÓ

A hódmezővásárhelyi, önkormányzati fenntartású iskolákba járó diákok általános gondolkodási képességének fejlődése megközelítően megfelel egy országos reprezentatív mintán tapasztalt fejlődési folyamatnak. A diákok induktív gondolkodásában tapasztalható fejlődés mértéke – az explicit fejlesztés hiánya miatt – lassú, a legnagyobb mértékű fejlődés felső tagozatban tapasztalható.

Az iskolák közötti teljesítménykülönbségek mindkét mérési ponton jelen voltak, ugyanakkor ezek 2011-re a határozott, integrált oktatás megvalósítására törekvő helyi oktatáspolitikában jelentős mértékben mérséklődtek. A különbségek mind 2000-ben, mind 2011-ben az iskolában eltöltött évek számával növekedtek, ugyanakkor az utóbbi esetben a diákok iskolánkénti átlagteljesítménye közötti különbség számottevően csökkent. A bemenetkor tapasztalható teljesítménykülönbségek ma az általános iskolákban az alsó tagozat végére kiegyenlítődnek, ugyanakkor a felső tagozat végére az átlagos különbség mértéke már években mutatható ki.

Az osztályok közötti különbségek esetében is hasonló, történeti és országos viszonylatban egyaránt kedvező tendencia figyelhető meg. Annak ellenére, hogy az iskolán belül még mindig jelen vannak a szelekciós mechanizmusok, ezek mértéke a két mérési pont között jelentősen csökkent. Az azonos évfolyamok osztályai között iskolánként a teljesítménybeli különbségek változóak, vannak olyan iskolák, ahol a párhuzamos osztályok között lévő teljesítménykülönbségek elhanyagolhatók. Általánosságban az osztályok közötti teljesítménykülönbségek a tanévek előrehaladtával még mindig növekednek, de kedvezőbben alakulnak, mint az országos reprezentatív mintán. A két mérési pont eredményei alapján minden évfolyamon csökkentek az osztályok és az iskolák közötti különbségek. Eredményeink a hódmezővásárhelyi deszegregációs program sikerességét támasztják alá az intézmények és az osztályok között megmutatkozó különbségek csökkentésében egyaránt. Hódmezővásárhely iskolái az országos helyzethez képest jobban befogadják a különbségeket, aminek kedvező hatása az alsó tagozatos, a tanulmányaikat integrált körülmények között megkezdő tanulók körében egyértelműen kimutatható.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, a tanulmány megírását a TAMOP 3.1.9/11 kutatási program támogatta.

IRODALOM

- Balázi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Csapó Benő (2002): Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. (2. kiadás) Osiris Kiadó, Budapest. 261–290.
- Csapó Benő (2003a): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003b): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **13**, 8. sz. 107–117.
- Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 71–93.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2008): Analysis of the selectiveness of the Hungarian educational system in international context. 3. IEA International Research Conference, Tajpej, szeptember 16–20. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2008/Papers/TIMSS_Mathematics/Csapo_Molnar_Kinyo.zip
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**, 3–4. sz. 3–13.
- Csikós Csaba és B. Németh Mária (1998): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–114.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció, I. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, **52**, 4. sz. 317–355.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, **52**, 5. sz. 462–479.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**, 11. sz. 959–1000.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, **106**, 1. sz. 63–80.
- Molnár Gyöngyvér (2008): Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**, 5. sz. 51–64.
- Molnár Gyöngyvér (2009): Kisiskolás diákok számára kidolgozott induktív gondolkodás fejlesztő program hosszabb távú hatása. In: Perjés István és Kozma Tamás (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 118–129.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellezése. *Iskolakultúra*, **13**, 2. sz. 57–69.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 53–70.
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15–41.
- OECD (2001): *Knowledge and Skillsfor Life. First Results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Párizs.
- OECD (2007): *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*. OECD, Paris.
- OECD (2010a): *PISA 2009 Results: Executive Summary*. OECD, Párizs.
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results Vol. V.: Learning trends. Changes in student performance since 2000*. OECD, Paris.
- Page, S. E. (2007): *The difference. Howthepower of diversitycreatesbettergroups, firms, schools, and societies*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése Európában. Az integráció és inklúzió elméleti kérdései. *Magyar Pedagógia*, **102**, 3. sz. 281–300.
- Szűcs Norbert (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2011): A deszegregáció lehetőségei többiskolás településeken. Hódmezővásárhely példája. In: Németh Szilvia (szerk.): *HH-s gyermekek a közoktatásban. Kézikönyv hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek neveléséhez és oktatásához*. RAABE Kiadó. 1–25.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, **57**, 9. sz. 798–814.

II. MENTORÁLÁS

BEVEZETÉS A MENTORÁLÁS KUTATÁSÁBA

Egyre gyakrabban találkozhatunk a személyes segítségre utaló mentorálás kifejezéssel, ugyanakkor ritkán kerül szóba e tevékenység hatásmechanizmusa, hatékonysága, illetve a hatékonyság megítélésének kritériumai. Írásunkban e hiányosság mérséklésére törekszünk hátrányos helyzetű gyermekeket célzó programok tapasztalatait, lehetőségeit szem előtt tartva.

Az utóbbi évtizedben az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában egyre szélesebb körben alkalmazzák a mentorálást, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok körében és a munka világában, de számos példát találunk az egészségügy, a vallási közösségek vagy az online közösségek területén is. A mentorálás növekvő népszerűségét kiválóan szemlélteti a *Mentoring & Tutoring* folyóirat elindítása, valamint egy közelmúltban készült amerikai közvélemény-kutatás eredménye, mely szerint 2005-ben közel hárommillió felnőtt mentorált fiatalokat szervezett keretek között az Egyesült Államokban (*Mentoring in America*, 2005).

Bár hazánkban is megjelentek hasonló jellegű kezdeményezések, a mentorálás lehetőségének pedagógiai szempontú elemzésével kevés publikáció foglalkozik (kivéteklént I. Ligeti, 2005a; 2005b; 2005c). A szakirodalom elsősorban a mentorrá váláshoz, a mentori munka végzéséhez nyújt gyakorlati útmutatást (pl. *Kőpatakiné*, 2006; *Mayer*, 2004, 2006; *Mészáros*, 2007), a mentorálás hatásával, értékelésével kapcsolatban viszont kevés érdemi fogódzót találunk.

Tanulmányunk legfőbb célja az azonosított szakirodalmi hiányosság csökkentése. A nemzetközi – elsősorban egyesült államokbeli – szakirodalom áttekintése alapján bemutatjuk a fiatalok mentorálásának legfontosabb kutatási irányait, eredményeit. A fogalmi keretek tisztázását követően ismertetjük a legjelentősebb amerikai programot, áttekintjük a mentori tevékenység hatását, elemezzük a mentori kapcsolatot befolyásoló tényezőket, majd a kutatási terület várható irányvonalait vázoljuk fel. Végül néhány hazai kezdeményezésről számolunk be.

FOGALMI KERET

Mentorálás, tutorálás, patronálás

Az utóbbi években számos olyan fogalom jelent meg az oktatás területéhez kötődően, amely a személyiségfejlődés segítésének újszerű, illetve újra felfedezett megoldását jelöli. Ilyen például a mentorálás, a tutorálás vagy a patronálás, melyeket a köznyelv gyakran szinonimaként használ.

A mentorálás terminust számos területen használják, ezért a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. Definiálására nem találunk kísérletet a hazai szakirodalomban, a Pedagógiai Lexikon tanácsadóként, pártfogóként, atyai jóbarátként határozza meg a mentort, valamint áttekintést ad arról, hogy a formális oktatásban mely munkakörök megnevezésére használják e kifejezést (Petriné, 1997). A fogalom értelmezésében nem létezik egységes álláspont a fiatalok mentorálását tárgyaló nemzetközi szakirodalomban sem, Freedman (1992) áttekintése alapján azonban három ponton konszenzus mutatkozik: (1) a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást, (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében. Bár a meghatározások többsége nem explikálja, a szülő-gyermek viszonyt nyilvánvalóan nem értelmezik mentori kapcsolatként (DuBois és Karcher, 2005).

Ha a nevelés főbb tartalmi jegyei szerint vizsgáljuk a mentori tevékenységet – alapul véve Németh (1997) felsorolását –, akkor elsősorban a nevelő-nevelt által betöltött szerepek esetében érzékelhető sajátos jellemvonás a megszokott nevelői szerepekhez képest, hiszen a szerepek egy szimmetrikus viszonyrendszerben helyezkednek el. Beam, Chen és Greenberger (2002) felméréseinek eredménye szerint felnőtt mentorok esetében a mentori kapcsolatban egyaránt felfedezhetők olyan jellemzők, amelyek a szülőkkel és amelyek a kortársakkal kialakított kapcsolatokban figyelhetők meg.

A tutorálás a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részeseül egyéni, személyre szabott oktatásban (Medway, 1994). A tutor az adott tananyagot tekintve rendelkezik többletudással, és elsősorban annak elsajátításában nyújt segítséget a tutorálnak. A mentorálás és a tutorálás viszonyát a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezhetjük. Nagy József (2000) szerint az oktatás a nevelés részhalmaza, értelmi nevelésnek tekinthető, s ennek analógiájaként a mentorálás a nevelés, a tutorálás pedig az oktatás speciális formájának feleltethető meg.

Témánkat tekintve érdemes kitérnünk még a ritkábban használatos patronálás kifejezésre, amely elsősorban pedagógusok számára kiírt pályázatokban fordul elő, használatának vizsgálata alapján pedig a mentorálás szinonimájának tekinthetjük (l. Hantos, 2006; Hardi és Hardi, 2002; Lafferthon, Mendi és Szira, 2002).

A mentorálás típusai

A mentorálás *informális*, azaz természetes, illetve *formális*, szervezett keretek között történhet. Informális mentorálás egy fiatal és egy felnőtt (nem szülő) között spontán módon alakul ki, kapcsolatuk a személyiségfejlődés pozitív irányú befolyásolását teszi lehetővé. A mentorálással foglalkozó szakirodalomban a kapcsolat ezen típusa leginkább egy olyan optimális viszonyítási pontként jelenik meg, amelyhez a formális mentorálásnak közelíteni kellene (Zimmerman, Bingenheimer és Behrendt, 2005). A formális mentoráláson belül a következő formák különböztethetők meg (Sipe, 2005):

- tradicionális: egy felnőtt mentorál egy fiatal
- csoport: egy felnőtt több fiatalat mentorál
- csapat: több felnőtt mentorál egy vagy több fiatal
- kortárs: fiatal mentorál fiatal
- e-mentorálás: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál.

A programokat gyakran a tevékenységek helyszíne szerint is megkülönböztetik, így létezik *közösségi* (community-based) mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és *helyhez kötött* (site-based) mentorálás, amely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét intézményhez (pl. iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető. A mentorprogramok számának gyors növekedése miatt további klasszifikációs törekvések is megfigyelhetők, melyek a programok objektív értékeléséhez kívánnak segítséget nyújtani (pl. *Sipe és Roder*, 1999; *Sipe*, 2005).

Célok, célcsoportok

A mentorprogramok általában a fiatalok egy speciális, többnyire hátrányos helyzetű, veszélyeztetett csoportját segítik, vagyis egy olyan populációra fókuszálnak, amelynek tagjai többlet segítséget igényelnek. Bár a tehetséges fiatalok mentor általi támogatására is történetek kezdeményezések, a téma periférikus helyet foglal el a fiatalok mentorálását tárgyaló szakirodalomban, a programok hatékonyságának feltárására például ez idáig nem történtek kísérletek (*Callahan és Robin*, 2005).

A célokat tekintve a programok rendkívül széles spektrumot fognak át. Az iskolai lemorzsolódás megakadályozásától, a tanulmányi teljesítmény javításától, a mentális problémák kezelésén, az egészségkárosító magatartás megakadályozásán, a fiatalkori bűnözés gyakoriságának csökkentésén át egészen a különböző kisebbségi csoportok szociális integrációjának megkönnyítéséig, a fiatalok fogva tartottak reintegrációjának támogatásáig terjednek. Ugyanakkor egy részük nem fogalmaz meg elérendő célokat, kizárólag a pozitív mentori kapcsolat kialakítására törekszik, azzal az előfeltevéssel élve, hogy e kapcsolat számos módon támogatja a személyiségfejlődést (*Sipe és Roder*, 1999). Ezen a ponton érdemes kitérnünk a gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek szervezett programok különbözőségére. Utóbbi korcsoport számára szervezett mentori programok jellemzően egy jól körülhatárolható, aktuálisan jelentkező vagy várható feladat, probléma megoldásában kívánnak segítséget nyújtani a mentoráltak (pl. *Mentorháló*, 2008).

A mentorálás megjelenése, terjedése a fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények növekedéséhez köthető (*Baker és Maguire*, 2005; *McClanahan*, 2004). Széles körben elfogadott, hogy a mentorálás a fiatalok problémájának kezelésében azért lehet eredményes, mert a nehézségek egy része éppen abból adódik, hogy az informális mentorok elérhetősége csökken. Ez napjaink társadalmi változásaira (pl. atomizált családok számának növekedése; lakóhelyi közösségek szerepének változása) vezethető vissza (*Tierney, Grossman és Resch*, 1995). A mentori mozgalom virágzásának további magyarázata a megoldás egyszerűsége, illetve az anyagi ráfordítások relatíve alacsony szintje, hiszen a mentorálást többnyire önkéntesek végzik (*Walker*, 2005).

BIG BROTHERS BIG SISTERS OF AMERICA

A több mint kilencven éves hagyományokra visszatekintő *Big Brothers Big Sisters of America* mentorprogram (a továbbiakban BB/BSA) tevékenységéről az Amerikai Egyesült Államok szakmai és laikus közvéleménye egyaránt elismerően nyilatkozik, a program hatásait azonban csak a közelmúltban kezdték a tudományosság normáinak megfelelő szempontok szerint vizsgálni. Tanulmányunkban több okból is indokoltnak látjuk a BB/BSA koncepciójának és fontosabb eredményeinek rövid összefoglalását. Egyrészt azért, mert a programot – sikeressége miatt – modellértékűnek tartja az amerikai közvélemény; másrészt, mert a mentorálás hatását vizsgáló újabb empirikus tanulmányok folytonosságot vállalnak a BB/BSA kezdeményezésével, mérföldkönek tekintik a területhez kötődő tudományos igényű hatásvizsgálatok létrejöttében. További indok, hogy a mentorálás hatását tanulmányozó kutatások számottevő része köthető e programhoz, melyek jelentősebb eredményeiről tanulmányunkban is beszámolunk. A BB/BSA koncepcióját és eredményeit Tierney, Grossman és Resch (1995, 2000) munkái alapján foglaljuk össze.

A BB/BSA működése meghatározott kritériumokon és standardokon nyugszik, amelyek szilárd alapot nyújtanak a mentoráltak fejlődéséhez, a program hosszú távú fenntartásához és a helyi tagszervezetek munkájához egyaránt. A működés egységes színvonalának biztosítása érdekében a programban részt vevő helyi tagszervezeteknek adaptálniuk kell a központi standardokat, és csupán minimális változtatásokat, a helyi sajátosságok figyelembe vételét engedélyezik számukra. Az előírások a mentori tevékenység minden területére kiterjednek, így szabályozzák (1) a védelemben vétel körülményeit, (2) a mentorprogram szabályainak kölcsönös elfogadását, (3) az önkéntesek (mentorok) képzését, (4) a párok kialakítását, (5) a mentor és mentorált találkozásának gyakoriságát, (6) a mentor és a szervezet közötti rendszeres kapcsolattartást, valamint (7) a mentorált és a szülő(k) kapcsolatát (Tierney, Grossman és Resch, 2000). A tagszervezetek mentorprogramjai az alábbi séma szerint működnek (Tierney, Grossman és Resch, 2000):

- A helyi szervezetek toborozzák a mentorjelölteket, majd megvizsgálják a jelentkezők előéletét és alkalmasságát.
- A szervezet fiatalokat vesz pártfogásba. A BB/BSA mentoráltjai általában egyszerűs családokból származnak, és belépési szándékot kell mutatniuk a programba.
- Kialakítják a párokat a családi háttér, a kapcsolat mentor által valószínűsített előnyei, a szülő(k) és a fiatal, valamint a földrajzi közelség szempontjainak figyelembe vételével.

A BB/BSA és több non-profit szervezet együttműködésében 1992-93-ban nagyszabású kutatást végeztek. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárják, bekövetkezik-e érzékelhető különbség a fiatalok életében a személyes találkozásokon alapuló mentori tevékenység hatására. A kontrollcsoportos kísérletbe bevont 10-16 éves fiatalok több mint 60 százaléka fiú volt, és a minta több mint felét kisebbségi fiatalok alkották. A BB/BSA munkatársainak többéves tapasztalata, valamint a szervezet szakmai dokumentumainak áttekintése alapján a kutatók hat területen feltételeztek pozitív hatást: (1) antiszociális viselkedés, (2) iskolai teljesítmény, (3) attitűdök és viselkedés, (4) családdal és barátokkal való kapcsolat, (5) énkép, valamint (6) szociális és kulturális gazdagodás. A kutatás előkészítő fázisában azokkal a fiatalokkal (1138 fő) készítettek interjút, akiket alkalmas-

nak ítélték a programban való részvételre, ezt követően pedig véletlenszerűen kísérleti és kontrollcsoportba sorolták őket. 18 hónap elteltével mindkét csoporttal ismét interjút készítettek, a lemorzsolódások miatt azonban a program végére 959 diákra csökkent a minta nagysága (*Tierney, Grossman és Resch, 1995*).

A kezdeti szakaszban és a nyomon követés időszakában készült interjúkból, valamint a program munkatársai által kitöltött nyomtatványokból származó eredmények alapján több változó esetében is különbséget találtak a kísérleti és a kontrollcsoport között (*Tierney, Grossman és Resch, 1995*):

- A vizsgálat ideje alatt a kontrollcsoporthoz viszonyítva 46 százalékkal csökkent annak valószínűsége, hogy a mentorált fiatalok drogfogyasztóvá válnak.
- A mentoráltak 27 százalékkal kisebb valószínűséggel kezdtek alkoholt fogyasztani, mint a kontrollcsoport tagjai.
- A mentorált diákok nagyjából harmadannyi alkalommal folyamodtak fizikai erőszakhoz, mint a mentorálásban nem részesült társaik.
- A programban résztvevők feleannyi alkalommal hiányoztak az iskolából, sokkal kompetensebbnek érezték magukat a tananyag elsajátításában, és kisebb arányban morzsolódtak le évfolyamukból. Ezek az előnyök a kisebbségi származású lányok esetében voltak a legerősebbek.
- A mentoráltak esetében a vizsgálati periódus végére a szülőkkal való kapcsolatban is javulást azonosítottak, amely változás elsősorban a szülők irányába mutatott bizalom növekedésében volt észlelhető.
- Fejlődött a kortárscsoportokkal való kapcsolat minősége is.
- Nem találtak szignifikáns különbséget az énkép és a szociális-kulturális gazdagodás területén.

A BB/BSA 1992-93-as vizsgálatának háttér tanulmánya alapján a vizsgálati periódus alatt 409 mentor vett részt a fiatalok segítségével (236 férfi, átlagéletkoruk 30 év, és 173 nő, átlagéletkoruk 28 év), a segítők nagyjából háromnegyede tartozott a többségi társadalomhoz. Az adatok szerint a mentorok főként a magasan kvalifikált fiatalok köréből kerültek ki, hiszen csupán 13 százalékuk rendelkezett középiskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel. Ugyanakkor több mint 60 százalékuk főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezett. A háztartás éves jövedelmének és a betöltött munkakörök vizsgálata alapján nem a szegényebb rétegek vettek részt a mentori tevékenységben, mind a férfi, mind a női önkéntesek körülbelül fele kiemelkedően magas társadalmi státuszú munkakört töltött be (*Tierney, Grossman és Resch, 1995*).

A MENTORÁLÁS HATÁSA

Tierney, Grossman és Resch (1995) munkáját követően a mentorálás fiatalokra gyakorolt kedvező hatását számos további kutatás bizonyította a legkülönbözőbb területeken. A mentori kapcsolat következtében például csökkent a mentoráltak között az antiszociális viselkedésformák valószínűsége. Többek között az alkohol- és a kábítószer-használat (*Aseltine, Dupre és Lamlein, 2000; Grossman és Rhodes, 2002; LoSciuto, Rajala, Townsend és Taylor, 1996; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005*), valamint az agresz-

szív viselkedés gyakoriságának csökkenését regisztrálták (Tierney, Grossman és Resch 1995). Jótékony hatást gyakorol a fiatalok bünelkövetőkre a visszaesés valószínűségének csökkenése szempontjából (Blechman és Bopp, 2005), segítséget nyújt a mentális problémák, például a depresszió megelőzésében (Bauldry, 2005), pozitívan hat az önértékelésre (Rhodes, Reddy és Grossman, 2005) és a szociális kapcsolatokra mind a családon belül, mind a kortársak körében (Grossman és Rhodes, 2002; Rhodes, Reddy és Grossman, 2005; Tierney és Grossman, 1995). Bár néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő (Thompson és Kelly-Vance, 2001; Herrera, Grossman, Kauh, Feldman, McMaken és Jucovy, 2007). Az eredmények áttekintéséből kirajzolódó kép szerint a mentorálásnak elsősorban preventív, promotív szerep tulajdonítható.

A közelmúlt kutatásai azonban több problémára is rámutattak, melyek árnyaltabbá tették a korábbi eredményeket. Rhodes (2002 idézi Baker és Maguire, 2005) arra hívta fel a figyelmet a Tierney, Grossman és Resch (1995) által gyűjtött adatok további elemzését követően, hogy mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban növekvő tendenciát mutattak a tanulmányi, szocio-emocionális és viselkedési problémák, ezért a BB/BSA program eredményei csupán ennek a folyamatnak a tompításaként értelmezhetők.

DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) metaanalízisükben 55, 1970 és 1998 között megvalósított program eredményeit tekintették át. Elemzésükbe azok a programok kerültek be, amelyekben a mentori kapcsolat tradicionális, a mentorált életkora legfeljebb 19 év, a mentor a mentorálnál idősebb személy és a program hatását empirikus módszerekkel is vizsgálták. Tanulmányuk egyrészt megerősíti azt, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok profitálhatnak a mentori kapcsolatból, másrészt rámutat arra is, hogy az átlagos vagy kedvező háttérű fiatalok számára a mentorálás csak rendkívül gyenge előnyökkel járhat.

Korábban ismeretlen problémát vetett fel Grossman és Rhodes (2002) kutatása, mely bizonyítékokat talált arra vonatkozóan, hogy a mentorálás negatív következményekkel is járhat, amennyiben a mentori kapcsolat korán megszakad (részletesebben l. a következő pontban).

A MENTORÁLÁS HATÁSMECHANIZMUSA

A mentor-mentorált viszony kedvező hatásainak ismerete ellenére tulajdonképpen megválaszolatlanul tekinthető a kérdés: hogyan fejti ki hatását a mentori kapcsolat. Rhodes, Spencer, Keller, Liang és Noam (2006) a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások számára létrehozott modelljükben a mentorálás jótékony hatását három terület szerint csoportosítja: (1) a mentorialt társas helyzetek és rekreációs tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban éreztethetik kedvező hatásukat; (2) a közös tanulás, illetve az intellektuálisan kihívó helyzetek, párbeszédok a kognitív fejlődést segíthetik; (3) míg a mentor által kínált szerepmódel az identitás fejlődését befolyásolhatja pozitívan.

Cavell és Smith (2005) elsősorban a szociális és affektív területen bekövetkezett kedvező változások mögött húzódó mechanizmusok értelmezését kísérli meg. Feltevések szerint a viselkedésben bekövetkező kedvező változások részben a referenciaszemélynek tekintett mentor pozitív viselkedésre adott válaszainak, megerősítésének kö-

szönhető. A mentori kapcsolat továbbá lehetőséget biztosít a mentorált számára, hogy társas kapcsolataiban hasznosítható tudást (pl. ismeretlen szituációkban alkalmazható forgatókönyveket, társas helyzetekben hasznosítható viselkedésrepertoárt) sajátítson el. Az önértékelés, önhatékonyosság erősödését, a társas kapcsolatokban jelentkező problémákhoz társuló reflexiók segítségével, a különböző események okainak pontosabb értelmezésében való közreműködéssel magyarázzák. A mentor ezenkívül fontos szerepet játszhat a mentorált szociális környezetének alakításában is, a szerzők tapasztalatai szerint például a kortársak, pedagógusok gyakran pozitívabban viszonyultak a mentorálthoz, miután tudomásukra jutott e kapcsolat.

Bár nem ismerjük pontosan azt a hatásmechanizmust, amely a mentori kapcsolat pozitív eredményeihez vezet, az empirikus kutatások számos olyan tényezőt feltártak, melyek a mentori kapcsolatot, illetve következményeit meghatározzák. A következőkben e vizsgálatok eredményeit tekintjük át.

A kapcsolat időtartamának szerepe

Grossman és *Rhodes* (2002) kontrollcsoportos felmérésükben az egy évnél hosszabb (legfeljebb 18 hónap), a 6-12, a 3-6 hónapig, illetve a három hónapnál rövidebb ideig tartó viszony alapján hasonlították össze a mentori kapcsolatok hatását. A kutatásba 1138 10 és 16 év közötti fiatal tartott be a BB/BSA programból. Eredményeik szerint a pozitív hatások mértéke jelentősen eltér az egy évnél hosszabb és a 6-12 hónapig fennálló mentor-mentorált viszonyokat összehasonlítva. Míg az utóbbinál csak az iskolai hiányzás és a droghasználat gyakoriságának csökkenésében mutatkozott különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között, addig az egy évet meghaladó mentorálás esetében szignifikáns az eltérés a kísérleti csoport javára az önértékelés, az észlelt társas elfogadottság területén, a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzetben, az iskola megítélésével kapcsolatban, a szülő-gyermek közötti kapcsolat minőségében, valamint a drog- és alkoholhasználat gyakoriságában. Az eredmények konzisztensek *DuBois* és munkatársainak (2002) metaanalízisével, amelyben szintén azt találták a kutatók, hogy az egy évnél rövidebb mentori kapcsolatok csak mérsékelt előnyökkel járhatnak.

Grossman és *Rhodes* (2002) vizsgálatának további lényeges eredménye, hogy a három hónapnál rövidebb ideig tartó mentorálás kedvezőtlen következményekkel járt, csökkent a mentoráltak önértékelése és a tanulmányokkal kapcsolatos kompetenciaérzete. A kedvezőtlen eredmények hátterében a kutatók feltételezése szerint, a csalódottság és a visszautasítottság érzése állhat. Az adatok alapján a mentorált fiatalok életkorával párhuzamosan növekszik a kapcsolat megszakadásának valószínűsége, s ugyancsak ez a tendencia figyelhető meg az érzelmileg elhanyagolt és a fizikailag, szexuálisan bántalmazott fiatalok esetében. A mentorok részéről a kapcsolat korai megszakadása a 26 és 30 év közötti házasságban élő fiatal felnőttekre, illetve az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezőkre jellemző, ami minden bizonnyal a rendelkezésre álló szabadidővel, illetve flexibilitásával függ össze.

Az eredményekkel kapcsolatban ugyanakkor felvetődik egyrészt az, hogy a korábban megszakadt kapcsolatok valószínűleg minőségileg is eltérő viszonyt jelentettek, másrészt pedig, hogy a kapcsolat hossza, illetve a megszakadását befolyásoló egyéb körülmények a mentorálás hatását is kedvezőtlenül érinthetik.

Az érzelmi viszony szerepe

A mentorálás hatékonyságának további alapvető eleme a felek között fennálló kötődés minősége. A mentorálás során a kötődés erőssége határozza meg az empátia, a bizalom, a másakra figyelés, a másikhöz való alkalmazkodás, valamint a tisztelet kialakulását és fejlődését (Allen és Eby, 2003).

A kötődés klasszikus elmélete (Bowlby, 1988) szerint az öröklött alapokra épülő és az azokat kiegészítő csecsemő- és kisgyermekkorai – elsősorban az anyával való érintkezés során kialakult – tapasztalatok egy belső munkamodellt (internal working model) hoznak létre arra vonatkozóan, mit lehet egy kapcsolatban elvárni a másik féltől (megbízhatunk-e benne, számíthatunk-e rá stb.). E korai szocializációs tapasztalatok reprezentációi képezik a hosszan tartó érzelmi kapcsolatok alapjait, minden további kapcsolatra viszonylag tartós hatást gyakorolnak (Zsolnai és Kasik, 2007).

Hamilton és Hamilton (2004 idézi Rhodes és mtsai, 2006) szerint amennyiben a szülő-gyermek viszony jónak tekinthető, a mentoráltak nagyobb bizalommal fordulnak mentoruk felé, mint azok a gyerekek, akiknek szüleikkel való viszonyuk nem megfelelő. Mivel a munkamodell a környezeti tényezők hatására a személyiségfejlődés bármelyik pontján – bár tartósságát tekintve eltérő módon – módosulhat (Belsky és Cassidy, 1994), az utóbbi csoportba tartozó gyerekek kortársaikkal, felnőttekkel, illetve szüleikkel való kötődései jelentősen átalakulhatnak a mentorálási folyamat során. A kötődés megváltozása számos – kognitív, szociális és emocionális – területen szintén pozitív irányú változásokat eredményezhet (Allen és Land, 1999).

Serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok eredményei alapján az erős, biztonságot nyújtó kötődés hatására a gyerekek nyitottabbá válnak, a program előrehaladtával egyre több érzelmi jellegű támogatásra számíthatnak. A mentortól mint fontos kötődési féltől főként a stressz helyzetekben kérnek segítséget, s a konfliktusok megoldására tett javaslatok, valamint a mentor által alkalmazott konfliktusmegoldó stratégiák mintául szolgálnak a szülőkkel kapcsolatos problémák megoldásakor is (Rutter, 1990; Pianta, 1999). Rhodes, Grossman és Resch (2005) 959 12 éves tanulóval végzett kontrollcsoportos vizsgálata alapján a kísérleti csoportba tartozó gyerekek 18 hónapi mentorálás után relatíve jobb szülői kapcsolatról számoltak be, ami a kutatók szerint szoros összefüggésben áll olyan további pozitív változással, mint az iskolai hiányzások csökkenése vagy a jobb tanulmányi teljesítmény. Ugyancsak a szülői elvárásoknak való megfelelés – amelyre nagymértékben hat a program – és a gyermek-szülő viszony jelentős kapcsolatát igazolták Rhodes, Reddy és Grossman (2005) kutatási eredményei. A kutatásba bevont 958, szintén serdülőkorú tanuló körében például az élvezeti szerek használatának csökkenése a gyerek-szülő kapcsolat javulását is eredményezte, elsősorban a bizalom növekedése és a kommunikáció gyakorisága területén.

Viszonylag kevés kutatás foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy vajon miként befolyásolja a nemi hovatartozás a mentorálás hatékonyságát. Az érzelmek működésével kapcsolatos vizsgálatok eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy már igen korán eltér a fiúk és a lányok érzelmerkifejezése és -szabályozása, másképpen küzdenek meg pozitív és negatív érzelmeikkel (Cassidy, 1994; Oatley és Jenkins, 2001; Bereczkei, 2003). A nemek közötti különbségek egyrészt biológiai, másrészt a szocializáció során működő tanulási folyamatok eredményeiként értelmezhetők. E folyamatban az egyik legmeghatározóbb az anya-gyermek kapcsolat korai jellege, ezáltal a mentorálás során tapaszt-

talt eltérések okai szintén a gyermekkori kötődés jellegzetességeire vezethetők vissza (Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp, 2008). A mentoráláskor e különbségekre első sorban azokban az esetekben kell kiemelt figyelmet fordítani, amelyekben a gyermeknek a szüleiével, főként az anyával való kötődése nem megfelelő.

Rhodes, Lowe, Litchfield és Walsh-Samp (2008) 1138 serdülőkorúval végzett kutatása szerint (a gyerekeket szintén a BB/BSA programból vonták be a vizsgálatba) a lányok több szülő-gyermek problémával küzdenek, mint a fiúk. A program kezdetekor a lányok nagyobb eltávolodást mutattak, és kevesebb bizalommal fordultak szüleikhez. A vizsgálat során az is kiderült – igazolva más kutatások eredményeit, miszerint a lányok a tartósabb, s a szoros interperszonális kapcsolatokat részesítik előnyben –, hogy a mentori viszony a lányoknál tovább tart (13–18 hónap), mint a fiúknál (főként 1–6 hónap, s ennél kevesebb a 7–12 hónap). Az érzelmi biztonság fontosságát mutatja az a kutatási adat, amely szerint a mentori viszonytal való elégedettség, a szoros érzelmi kapcsolat a lányok esetében nagyobb mértékben növeli a viszony hosszát, azonban mind a lányok, mind a fiúk körében a hosszabb mentori viszonyban lévők elégedettebbek a programmal. Ugyanakkor néhány kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a kapcsolatok érzelmi jelentőségét túlhangsúlyozzák, és főképp a mentorok által kínált szerepmoდეllek hatnak kedvezően a mentoráltakra, ezen belül például a mentorált-szülő kapcsolatra (pl. Darling, Hamilton, Toyokawa és Matsuda, 2002; Zimmerman, Bingenheimer és Notaro, 2002).

Mivel a kutatási eredmények szerint a mentorálás hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja, további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk arról, mely helyzetekben tulajdoníthatunk alapvető jelentőséget az érzelmi közelségnek.

A programszervezés szerepe

DuBois és munkatársainak (2002) metaanalízise a programok felépítésének jellemzői és az elért hatás közötti összefüggéseket is vizsgálta. Elemzésük szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok folyamatos képzésben részesültek, közös programokat szerveztek a mentorok és a mentoráltak számára, elvárásokat fogalmaztak meg a mentorálás gyakorisága tekintetében, a mentorok a szülőkkel is kapcsolatban álltak, illetve a program végrehajtásának egészét monitoring kísérte. A mentor jellemzői tekintetében szignifikáns különbséget találtak azon programok javára, amelyekben a mentori tevékenységet olyan személy látta el, akinek hivatása (pl. pedagógus) közel állt a program céljához.

A programszervezés szerepét illetően értékes információkkal szolgálhat Keller (2005) megközelítése, mely a mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai szerint rendszerezi a kutatások eredményeit (1. táblázat). Központi törekvése, hogy a kapcsolat változásának általános jellemzőit megragadjja, ezáltal viszonyítási pontot kínáljon a kutatáshoz és a programszervezéshez egyaránt.

1. táblázat. A mentori kapcsolat fejlődésének feltételezett szakaszai (Keller, 2005. 86. o.)

<i>Szakasz elnevezése</i>	<i>Szakasz tartalma</i>	<i>Befolyásoló tényezők</i>	<i>Programszervezés</i>
Szervezés	Felkészülés a kapcsolatra	Mentor motivációja, elvárásai, céljai	Toborzás, kiválasztás, felkészítés
Kezdeményezés	Kapcsolat kezdete, ismeretség kötése	Mentor türelme, mentor és mentorált érdeklődésének hasonlósága	Párok kialakítása, bemutatkozás
Fejlődés és támogatás	Rendszeres találkozás, interakciók kialakítása	Közös tevékenységek jellemzői, gyakorisága, mentorálás stílusa	Szupervízió és tanácsadás, folyamatos képzés
Hanyatlás és felbomlás	Akadályok a kapcsolatban vagy a kapcsolat befejezése	Mentor és mentorált személyisége, mentorálás stílusa	Szupervízió és tanácsadás, lezárás támogatása
Átértelmezés	Megállapodás a későbbi kapcsolattartásról vagy újakezdés	Nincs információ	Lezárás támogatása, új párosítás

A KUTATÁSOK JÖVŐBENI IRÁNYAI

Az Egyesült Államokban a mentorálás alulról szerveződő, civil szerveződések által útjára indított mozgalom, amelyhez napjainkban már számos vállalati és kormányzati támogatás is társul. Népszerűsége ellenére a fiatalok mentorálásának tanulmányozása még a fejlődés kezdeti szakaszában tart, komoly egyensúlytalanság figyelhető meg a téma kutatása és gyakorlata között. A problémák elsősorban abból adódnak, hogy a különböző típusú és a különféle kontextusban indított programok szerteágazásával a tudományos igényű kutatások nem képesek lépést tartani. *DuBois* és *Karcher* (2005) szerint ennek nemcsak az lehet a következménye, hogy egyes programok esetleg eredménytelenek lehetnek, hanem akár káros hatást is kifejthetnek (l. *Grossman* és *Rhodes*, 2002).

A kutatási és gyakorlati oldal közötti szakadék áthidalását különböző szervezetek igyekeznek orvosolni az Egyesült Államokban. A törekvések egyrészt a mentorálás kutatóit támogatják, másrészt az empirikus eredményekre építve „használati utasításszerű” kiadványaikkal segítik a civil szférát a programok szervezésétől az adatgyűjtésen át az értékelés megvalósításáig. E szervezetek közül kiemelkedik a fiatalokkal kapcsolatos szociálpolitikára fókuszáló Public/Private Ventures és a mentorprogramok eredményességének elősegítését célul kitűző MENTOR/National Mentoring Partnership.

DuBois és *Rhodes* (2006) az utóbbi szerveződés keretében a kutatások összefogása céljából fogalmazta meg a fontosabb tennivalókat. Munkájuk egyrészt hiánypótló áttekintést nyújt a mentorpedagógia jövőbeli kutatási területeiről, másrészt számos javaslatot megfogalmaznak arra vonatkozóan, hogy a beavatkozásoknak mely területek körül kellene csoportosulniuk. A kutatások jövőbeli irányainak bemutatásakor a szerzőpáros megállapításaira támaszkodunk.

A hagyományos mentorprogramokat felváltó alternatív irányzatok (csoportos, kortárs-csoportos, e-mentorálás stb.), valamint az ezekhez kapcsolódó újabb módszertani meg-

közelitések (iskolai, munkahelyi, vallásos közösséghez kötődő) területén rendkívül dinamikus fejlődés tapasztalható, ugyanakkor a mentorálás újabb irányzatait napjainkig még nem tették tudományos vizsgálatok tárgyává. A mentori tevékenységet kutatóknak ezért a jövőben értékelniük kell az újabb kezdeményezések hatékonyságát és költségeit, a programfejlesztők és az anyagi forrásokat biztosító szervezetek számára pedig gyakorlati jellegű, döntéshozatali útmutatóvá kell lefordítani az eredményeket.

A mentorálás gyakran egy tágabb, többcélú ifjúsági fejlesztőprogram része, ugyanakkor a kutatók rendkívül kevés ismerettel rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy a mentorálást hogyan lehetne integrálni más típusú, egyéb szolgáltatásokba és tevékenységekbe. A kutatóknak ezért fel kellene tárniuk, hogy a mentorálás milyen mértékben, hogyan járulhat hozzá más, többkomponensű program hatékonyságához, majd értékelni kellene azokat a stratégiákat, amelyek segíthetnek a tervezett előnyök maximalizálásában.

A mentorprogramokat – különösen az iskolai kudarcral küzdő gyerekek esetében – gyakran az iskolai teljesítménynövelés eszközeként tekintik. A kutatóknak következetesen meg kellene vizsgálniuk a jövőben, hogy mely program- és kapcsolattípusok teszik lehetővé legeredményesebben, hogy a fiataloknak a lehető legtöbb előnyük származzon egy programból.

A legtöbb mentorprogram arra törekszik, hogy megfelelő számú önkéntest toborozzon, s így kívánnak megfelelni a társadalmi elvárásoknak. Ugyanakkor arra vonatkozóan is rendelkezésünkre állnak statisztikai adatok, hogy a mentor-mentorált kapcsolatok több mint fele néhány hónap múlva felbomlik, egyes mentorok pedig nem képesek megadni a legalapvetőbb iránymutatást és támogatást sem. Ezeken a kritikus területeken tehát kifinomult értékelési eljárásokat kellene kidolgozni.

Számos mentorprogramban a résztvevő fiatalok különleges bánásmódot igényelnek. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között a különleges nevelési igényű fiataloknak a hagyományos mentorprogramból nem származik előnyük. Célkitűzésében több program is meg kíván felelni a különleges bánásmódot igénylők szükségleteinek, ugyanakkor több esetben hiányzik a kidolgozott, alapos kutatási háttér. Annak érdekében tehát, hogy az eltérő szükségletekkel jellemezhető gyermekek számára egy program biztosítani tudja az elvárható pozitív hatásokat, a prioritások közé kellene emelni a programok értékelését.

A jelenlegi kutatási eredmények alapján a fiúk és lányok, a fiatalabbak és idősebbek, valamint a különböző etnikai háttérrel rendelkező fiatalok eltérő módon részesülnek a mentorálás előnyeiből. Ebből adódóan a kutatásoknak azonosítani kellene a mentorprogramok és fejlesztő kapcsolatok azon jellegzetességeit, amelyek a legjobban illeszkednek a különböző nemű, életkorú és származású fiatalok szükségleteihez és tapasztalataihoz. Ezt követően ki kellene alakítani, majd értékelni kellene azokat a módszereket, amelyek a fiatalok igényeihez legjobban illeszkednek.

A felnőtt és a fiatal közötti kapcsolat minőségén a mentorálás eredményessége múlhat. Bár az elméleti modellek azt ígérik, hogy információt nyújtanak annak megértéséhez, hogy a mentor-mentorált kapcsolat milyen befolyást gyakorol a fiatalra, az eredmények viszont arról tanúskodnak, hogy a programok hatásait eddig nem sikerült megbízhatóan értékelni. További kutatásoknak kell tehát megvizsgálniuk ezeket a folyamatokat, és segítséget kell nyújtani a fejlesztő programoknak, a képzés és a mentorok ellenőrzése területén kialakítandó hatékony stratégiákhoz.

A fiatalok mentorálásával foglalkozó programoknál sürgető igény mutatkozik a megfelelő tudományos háttér és a sztenderdizált mérőeszközök kidolgozására is. Utóbbiak

elsősorban a nyomonkövetéses vizsgálatokban és a kezdeményezések értékelésében lennének alkalmazhatóak. A sztenderizált értékelési rendszereknek olyan eljárásokat kellene magukban foglalniuk, melyek lehetővé teszik az adatok archiválását, tárolását, ugyanakkor az egyes programokon átnyúló, más vizsgálatokból származó adatok elemzésére is alkalmasak. A rögzített adatok és a vizsgálati eredmények egyúttal lehetőséget adnak a mentorálási gyakorlatok és módszerek összehasonlító elemzésére is. Megválaszolhatóvá válnának olyan kérdések, mint: mely mentorprogramok a legjobbak, milyen körülmények között eredményesek a jól működő programok, a nyomonkövetéses technika alkalmazása és a rendszerértékelés hogyan befolyásolja a program hatékonyságát és fenntarthatóságát, regionális és országos szinten milyen tendenciák rajzolódnak ki a mentorálásban.

A longitudinális vizsgálatok meghonosítása azért jelenthetne módszertani előrelépést a mentorálás kutatásában, mert alkalmazása előnyökkel járna a mentori kapcsolatok megértésével és a kapcsolatok fiatalokra gyakorolt hatásával foglalkozó elemzésekben is, mélyebb bepillantást engedne a speciális populációk vagy csoportok mentori kapcsolatainak jellemzőibe. Általánosan megállapítható, hogy a programok olyan sokoldalú vizsgálatára lenne szükség, amelyek kiterjednek a hagyományos mentori szolgáltatásokra és az újabb, alternatív megközelítésekre egyaránt.

HAZAI KEZDEMÉNYEZÉSEK AZ OKTATÁS TERÜLETÉN

A Soros Alapítvány a kilencvenes évek közepétől működtette patronáló tanári hálózatát, illetve hasonló pályázatot adott közre 2001-ben a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány. Előbbi középiskolás korú, míg utóbbi általános iskolás korú roma tanulók patronálásához nyújtott támogatást (*Hardi és Hardi, 2002*). A Soros Alapítvány programjáról a *Szonda Ipsos (2000)* készített értékelést a tanárok és diákok kérdőíves felmérésével. A patronáló tanárok véleménye szerint a támogatott diákok több mint felének erősödött a tanulási motivációja, javult tanulmányi eredménye, és hasonló arányban számoltak be erről a diákok is. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy e program ösztöndíjjal egészült ki, mely a mentori kapcsolat mellett vélhetően fontos szerepet játszott a pozitív irányú változásokban.

A 2000/2001-es tanévtől a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány hetedik és nyolcadik osztályos roma diákok mentorálására írt ki pályázatot pedagógusok számára, érettségít adó középiskolákban való továbbtanulás esélyeinek növelése érdekében. *Lafferthon, Mendi és Szira (2002)* ismerteti a program koncepcióját, melynek fontos eleme a pedagógusok képzése. A 2001/2002-es tanév eredményeit a közalapítványhoz benyújtott dokumentációk, kérdőíves adatfelvétel és interjúk alapján vizsgálták. A tanárok és diákok valamivel több mint fele számolt be a tanulási motiváció erősödéséről, a hetedik osztályosok közel kétharmada esetében pedig javultak a tanulmányi eredmények. Az eredmények értelmezésekor nem mellékes, hogy a programba bekerült diákok kiválasztásának szempontjai között a pedagógusok előkelő helyen említették a tanulók szorgalmát.

A tanköteles korú iskolásokat támogató programok közül kiemelkedik az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz kötődő Útravaló ösztöndíjprogram, melynek három alprogramja hátrányos helyzetű tanulók érettségít adó középiskolába jutására, a középiskola sikeres befejezésére, illetve a szakképzettség megszerzésére koncentrált, míg a negyedik

alprogram a tehetséggondozást szolgálja a természettudományok területén. A mentori tevékenységet itt is a tanulók pedagógusai láthatják el. Az Útravaló Ösztöndíjprogram 2005-ös indítása óta közel 27 ezer hátrányos helyzetű diák kapott támogatást (OKM, 2008). 2005-ben a programban részt vett nyolcadik osztályosok 80 százaléka nyert felvételt érettségi adó középiskolába, a végzős középiskolai diákok 95 százaléka tett sikeres érettségi vizsgát (OKM, 2006). Az induló szint, illetve egyéb háttér adatok ismeretének hiányában azonban a program eredményessége nem állapítható meg. A 2007/2008-as tanévben a program költségvetése több mint 2 milliárd forint volt (OKM, 2007), így e projekt esetében a hatásvizsgálat különösen indokolt lehet, mely a program fejlesztésén túl a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszertani fejlődéséhez is fontos információkat kínálhatna.

Egy további kisebb volumenű program kötődik a pedagógusképzéshez. A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének szervezésében az intézmény hallgatói egy szegregált általános iskolában végezhetnek mentorálást szabadon választható tárgy keretében. E lehetőség elsősorban a pedagógusjelöltek roma tanulók iránti attitűdjének befolyásolását célozza (Juhász, 2004). A Katapult Mentorprogramot a felsőoktatásban az esélyegyenlőség javításának érdekében 2005-ben indította az Oktatási és Kulturális Minisztérium. Ennek egyik eleme a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók beilleszkedését, a lemorzsolódás csökkentését szolgáló, felsőbb évekből álló mentorhálózat. A mentori munkát ellátók képzésben részesülnek, a hálózat mára lefedte az összes hazai felsőoktatási intézményt (Mentorháló, 2008).

A "Foglalkoztatásba ágyazott képzés" koncepciójának kidolgozását az Oktatási Minisztérium, az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány és az Országos Közoktatási Intézet munkatársai végezték. A program a roma kisebbség problémáját komplexen kezelve, roma koordinátorok közhasznú foglalkoztatását és képzését valósítja meg 42 oktatási intézményben, szem előtt tartva a roma gyermekek integrációját támogató roma származású szakemberek oktatási rendszerbe történő bekapcsolódását. A résztvevők az érettségi bizonyítvány és az OKJ-s pedagógiai asszisztensi végzettség megszerzéséhez kapnak támogatást mentorként közreműködő pedagógusoktól, akik a feladatuk elvégzéséhez szükséges ismereteket továbbképzés keretében sajátíthatták el (Mayer, 2005).

A hazai programok áttekintése alapján látható, hogy a mentorálás gyakorlata Magyarországon is terjed, kiemelt célcsoportját a roma és hátrányos helyzetű fiatalok jelentik. Elsősorban az iskolai sikeresség előmozdítására koncentrálnak, a mentori tevékenységet a Katapult Mentorprogram kivételével pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek látják el. Kiemelendő, hogy a programok egy részéhez nem kapcsolódik képzés, ami a tevékenység újszerűségét, illetve a kutatási eredményeket figyelembe véve ésszerű elvárásként fogalmazható meg. Habár néhány program esetében kísérletet tettek a kívánt hatás ellenőrzésére, a programok eredményességének pontos megítélése ezek alapján kérdéses. A növekvő népszerűségű mentori munka eredményességének vizsgálata és a programok fejlesztése mindenképpen szofisztikáltabb értékelési megoldásokat igényel a jövőben.

ÖSSZEGRZÉS

A mentorálás pedagógiai szempontú kutatása fiatal területnek számít, alapvető jelentőségű megválaszolatlan kérdésekkel néz még szembe. A mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez mi-

lyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége korlátozott. További lényeges, de tisztázatlan kérdés, hogy a mentori kapcsolat milyen módon használható fel az iskolai sikeresség elősegítésében.

A hazai mentorprogramok terjedésének fényében ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az eddigi eredményeket. A hatékony gyakorlat fejlődéséhez a programok értékelési megoldásainak kidolgozása a jövőben mindenképpen szükségesnek látszik, többek között ehhez kívántunk elemzési szempontokat felvillantani szakirodalmi áttekintésünkben.

A hátránykompenzáló megoldások egy újszerű formáját jelentheti a mentorálás, mely a neveléstudományban az esélyegyenlőség nézőpontja mellett megjelenő méltányosság elvének gyakorlati megvalósulásaként értelmezhető, hangsúlyozva, hogy a környezeti, családi háttérből fakadó különbségek miatt a felkínált lehetőségek kiaknázásában az esélyek egyenlősége többeltráfordítás nélkül ténylegesen nem valósulhat meg.

IRODALOM

- Allen, T. D. és Eby, L. T. (2003): Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, **29**, 4. sz. 469-486.
- Allen, T. D. és Land, D. (1999): Attachment in adolescence. In: Cassidy, J. (szerk.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press. 319-335.
- Aseltine, R. H., Dupre, M. és Lamlein, P. (2000): Mentoring as a drug prevention strategy: An evaluation of Across Ages. *Adolescent & Family Health*, **1**, 1. sz. 11-20.
- Baker, D. B. és Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14-29.
- Bauldry, S. (2006): *Positive Support: Mentoring and Depression among High-Risk Youth*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Beam, R. M., Chen, C. és Greenberger E. (2002): The nature of adolescents' relationships with their „very important” nonparental adults. *Journal of Community Psychology*, **30**, 2. sz. 305-325.
- Belsky, J. és Cassidy, J. (1994): Attachment: Theory and evidence. In: Rutter, M. és Hay, D. F. (szerk.): *Development through life: A handbook for clinicians*. Blackwell Science, Oxford. 373-402.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Blechman, E. A. és Bopp, J. M. (2005): Juvenile Offenders. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 454-466.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.
- Callahan, C. M. és Robin, M. K. (2005): Talented and gifted youth. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 424-439.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **59**, 2-3. sz. 228-249.
- Cavell, T. A. és Smith, M. A. (2005): Mentoring children. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 160-176.
- Darling, N., Hamilton, S. F., Toyokawa, T. és Matsuda, S. (2002): Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*, **30**, 2. sz. 245-270.
- DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C. és Cooper H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, **30**, 2. sz. 157-197.
- DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (2005): Youth mentoring: theory, research and practice. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 2-11.
- DuBois, D. L. és Rhodes, J. E. (2006): Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, **34**, 6. 647-655.
- Freedman, M. (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/Private Ventures, Philadelphia.

- Grossman, J. B. és Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 199-219.
- Hantos István (2006): A patrónus. In: Papp Ágnes (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova, Budapest. 19-49.
- Hardi Ildikó és Hardi András (2002): A roma gyerekek lehetőségeiről két pályázat ürügyén. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 6. sz. 131-138.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J. és Jucovy, L. Z. (2007): Making a Difference in Schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Juhász Orchidea (2004): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival: A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. *Pedagógusképzés*, **2**. 4. sz. 95-98.
- Keller, T. E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 82-99.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): Mentornak lenni jó! In: Mayer József (szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=FAK3-Mentornak_jo
- Lafferth Judit, Mendi Róza és Szira Judit (2002): Mentor-program roma diákoknak. *Iskolakultúra*, **12**. 11. sz. 24-38.
- Ligeti György (2005a): Bevezetés a mentorpedagógiába I. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 4. sz. 26-38.
- Ligeti György (2005b): Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 5. sz. 17-23.
- Ligeti György (2005c): Bevezetés a mentorpedagógiába III. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 6. sz. 3-8.
- LoSciuto, L., Rajala, A. K., Townsend, T. N. és Taylor, A. S. (1996): An outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research*, **11**, 116–129.
- Mayer József (2004, szerk.): *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Mentoralas#tart>
- Mayer József (2005, szerk.): *Munka és tanulás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mayer József (2006, szerk.): *Egymásra utalva: Bevezetés a mentorálás gyakorlatába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2008. 01. 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=FAK3>
- McClanahan, W. S. (2004): *Alive at 25: Reducing Youth Violence Through Monitoring and Support*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Meadway, F. J. (1994): Tutoring. In: Husén, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education*. Pergamon, Oxford.
- Mentorháló (2008): Feketén Fehéren az Integrációért Országos Felsőoktatási Mentorhálózat honlapja, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=26

- Mentoring in America (2005): A Snapshot of the Current State of Mentoring. 2008. 01. 15-i megtekintés, MENTOR, http://mentoringdev.web.aol.com/downloads/mentoring_523.pdf
- Mészáros György (2007): Mentorrá válni. Feketén fehérén az integrációért. Országos Felsőoktatási Mentor Hálózat, 2008. 01. 15-i megtekintés, http://www.mentorhalo.hu/upload/Mentorra_valni.doc
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Oatley, K. és Jenkins, L. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): Útravaló Ösztöndíjprogram. Sajtóanyag. 2008. 01. 15-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.magyarorszag.hu/ShowBinary/repo/root/mohu/hirkozpont/hatteranyagok/utravalo>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): Útravaló ösztöndíjprogram - az előző tanévben húszezren kaptak támogatást. 2008. 01. 15-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229819&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2008): Mit tettünk 2007-ben az esélyegyenlőség területén? 2008. 01. 15-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=230417&ctag=articlelist&iid=1>
- Petriné Feyér Judit (1997): Mentor. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, **71**. 6. sz. 1662-1671.
- Rhodes, J., Reddy, R. és Grossman, J. B. (2005): The Protective Influence of Mentoring on Adolescents' Substance Use: Direct and Indirect Pathways. *Applied Developmental Science*, **9**. 1. sz. 31-47.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. és Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, **34**. 6. sz. 691-707.
- Rhodes, J. Lowe, S. R., Litchfield, L. és Walsh-Samp, K. (2008): The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior*. **72**. 2. sz. 183-192.
- Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanism. In: Rolf, J., Mastern, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. H. és Weintraub, S. (szerk.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge University Press, New York. 181-214.
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65-80.
- Sipe, C. L. és Roder, A. E. (1999): Mentoring school-age children: a classification of programs. Prepared for the Public Policy Council of The National Mentoring Partnership. Public/Private Ventures.
- Szonda Ipsos (2000): A Soros Alapítvány roma oktatási programjainak hatásvizsgálata. 2008. 01. 15-i megtekintés, Soros Alapítvány, http://www.adata.hu/_soros/dokument.nsf/fa33d745add23196c1256e9f003ee8d4/502bd8be51b7c32fc1256c6a0041fbbb?OpenDocument

- Thompson, L. A. és Kelly-Vance, L. (2001): The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Service Review*, **23**. 3. sz. 227-242.
- Tierney, J. P., és Grossman, J. B. és Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000): *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Walker, G. (2005): Youth mentoring and public policy. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 510-524.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. és Behrendt, D. E. (2005): Natural mentoring relationships. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 143-157.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. és Notaro, P. C. (2002): Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 221-243.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 7-8. sz. 3-15.

**Kelemen Valéria–Szűcs Norbert–Fejes József Balázs –
Németh Katalin–Csempesz Péter**

A HALLGATÓI MENTORPROGRAM

Amikor egy települési szintű deszegregáció keretei között egy hosszú távú célt szem előtt tartva szüntetnek meg szegregált intézményt, az intézkedés a bezárt iskola tanulói, illetve a fogadó iskolák pedagógusai számára egyaránt nehéz helyzetet teremt. Tanulónként eltérő mértékben, de mindenképpen terhet jelent az iskolaváltás minden esetben, többek között az új közösség és az eltérő iskolai normák miatt. A deszegregációs lépések során új iskolába kerülő tanulóknak emellett a korábbinál jóval magasabb tanulmányi követelményekhez kell alkalmazkodniuk, miközben a roma tanulóknak és szüleiknek – vélhetően – előítéletekkel is meg kell küzdeniük. A befogadó iskola pedagógusai az eltérő iskolai normákhoz szokott, számottevő tanulmányi lemaradással rendelkező, az adott iskolába járó diákokétól, minden bizonnyal, jelentősen eltérő szociális háttérrel érkező tanulók esetében szembesülnek olyan feladatokkal, amelyek elvégzéséhez korábbi tapasztalataikra alig támaszkodhatnak.

Az említett problémák a szegedi deszegregációs program előkészítése során is prognosztizálhatók voltak. Reális veszélyként merült fel a *rideg integráció*: a jogszabályi előírásoknak megfelelnek az intézményi és az osztályszintű arányszámok a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében, miközben a valós befogadás nem történik meg. Így az új közösségbe kerülő tanulók a magasabb minőségű oktatási szolgáltatások ellenére a deszegregáció veszteséivé válhatnak. A kudarc elkerülése érdekében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, több civilszervezettel együttműködve, Hallgatói Mentorprogram elnevezéssel, pedagógusjelöltek mentori munkájára épülő támogató programot szervezett. A program a 2007/2008-as tanévtől kezdve a szegedi, majd a 2008/2009-es tanévtől a hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés megvalósítását is segítette.

A Hallgatói Mentorprogram legfőbb célja a szegregált iskolából új iskolába kerülő diákok tanulmányi felzárkóztatásának és az új közösségekbe történő beilleszkedésének segítése, valamint a megnövekedett pedagógiai feladatok elvégzéséhez segítő személyzet biztosítása volt az érintett általános iskolákban. A programot több intézményben kedvezően fogadták, így az egykori szegregált iskola tanulóinak középfokú továbbhaladásával párhuzamosan további, a deszegregációs folyamatban közvetlenül nem érintett hátrányos helyzetű és roma tanulók kerültek be a mentoráltak közé. Emellett a középfokon továbbtanuló diákok nyomon követésével és támogatásával egészült ki a kezdeményezés. A program további célja az volt, hogy a tapasztalatszerzés és a szakmai fejlődés érdekében gyakorlati lehetőséget biztosítson pedagógusjelöltek számára, ami hosszú távon fejtheti ki kedvező hatását az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése terén.

Írásunkban részletesen bemutatjuk a Hallgatói Mentorprogram működését, valamint ismertetjük a program első öt éve során szerzett tapasztalatainkat, bízva abban, hogy azok hasznosíthatók további hátránykompenzáló kezdeményezések esetében. Elsőként a Hallgatói Mentorprogram szervezeti hátterét mutatjuk be, ezt követően a megvalósítást, majd a

program keretében mentoráló fiatalok által végzett tevékenységeket, végül az eredményességgel és a működéssel kapcsolatos reflexióinkat fogalmazzuk meg.

SZERVEZETI HÁTTÉR

Együttműködő szervezetek és intézmények

A Hallgatói Mentorprogram a civil és a felsőoktatási szféra összefogásával valósult meg. A programban együttműködő szervezetek feladatvállalásuk alapján négy csoportba sorolhatók. (1) A program donorszervezete a Roma Oktatási Alap (*Roma Education Fund*), amely öt tanéven keresztül finanszírozta a programot, rendszeres monitoringjai révén mind a szakmai, mind a pénzügyi megvalósítást ellenőrizte. (2) A roma civilszervezetek (L.I.F.E. Egyesület, Hódmezővásárhelyi Romák Egyesület, SHERO Dél-alföldi Roma Fiatalok Közhasznú Egyesület) a helyi cigány közösségek tagjaival történő kapcsolattartásért, valamint az esélyegyenlőségi szempontok érvényesüléséért feleltek. (3) A megvalósító szervezetekhez (Dartke Egyesület, Agora Alapítvány, Motiváció Oktatási Egyesület, Shero Dél-alföldi Roma Fiatalok Egyesülete) a projekt szakmai és pénzügyi koordinációja tartozott. (4) A szakmai háttérrel a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézete és a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézete adta: a mentori munkát végző hallgatók toborzása, felkészítése, valamint a képzéshez szükséges infrastruktúra biztosítása által járultak hozzá a program működéséhez. A felsorolt szervezetek és intézmények tanévekre lebontott részvételét, valamint a megvalósítás település szerinti helyszíneit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A Hallgatói Mentorprogram megvalósításában együttműködő szervezetek, intézmények

<i>Tanév</i>	<i>Megvalósítás helyszínei</i>	<i>Szervezetek, intézmények</i>
2007/2008.	Szeged	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet L.I.F.E. Egyesület
2008/2009.	Szeged Hódmezővásárhely	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet L.I.F.E. Egyesület Agora Alapítvány
2009/2010.	Szeged Hódmezővásárhely Algyő	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Hódmezővásárhelyi Romák Egyesülete Agora Alapítvány
2010/2011.	Szeged Hódmezővásárhely	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet Agora Alapítvány

<i>Tanév</i>	<i>Megvalósítás helyszínei</i>	<i>Szervezetek, intézmények</i>
2011/2012. I. félév	Szeged Hódmezővásárhely	Dartke Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet Agora Alapítvány
2011/2012. II. félév	Szeged Hódmezővásárhely	Shero Egyesület Motiváció Oktatási Egyesület SZTE BTK Neveléstudományi Intézet SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet

Megjegyzés: minden esetben az adott évben a projekt koordinálását ellátó szervezetet tüntettük fel először.

A projekt szakmai kereteinek kialakítását, pedagógiai és etikai elveinek meghatározását önkéntes alapon végezték a projekt munkatársai.¹ Az operatív irányítás feladatait egy projektvezető látta el, kezdetben rész munkaidőben, majd a harmadik tanévtől teljes állás keretében. Ugyancsak a harmadik tanévhez köthető változás, hogy egy rész munkaidőben foglalkoztatott munkatárssal – roma asszisztenssel – egészült ki a projekt, aki a szülőkkal való kapcsolattartásért felelt.

Mentorhallgatók

A program felsőoktatásban tanuló hallgatók, elsősorban pedagógusjelöltek és egyéb segítő hivatásra készüők (továbbiakban: mentorhallgató) munkájára épült. Létszámuk tanévenként ingadozott, amit a mentorálásra szoruló tanulók és az együttműködő iskolák száma, valamint a finanszírozási háttér egyaránt befolyásolt, majd a harmadik tanévtől az önkéntes pozíció bevezetése egy további differenciáló tényezőként jelent meg. Az első tanévben 35, a másodikban 40 ösztöndíjas hallgató került a programba. A harmadik tanévtől 25 ösztöndíjas mentorhallgató részvételével működött a program, ugyanakkor e tanévtől ösztöndíjban nem részesülő önkéntes mentorhallgatók is bekapcsolódtak a megvalósításba (2. táblázat). Kiemelt cél volt roma identitású hallgatók bevonása, azonban az első öt évben mindössze kilenc roma származású fiatal vett részt mentorhallgatóként a programban.

2. táblázat. A programban résztvevő iskolák, tanulók és mentorhallgatók száma

<i>Tanév</i>	<i>Iskolák száma</i>	<i>Mentoráltak száma</i>	<i>Mentorhallgatók száma</i>	
			<i>Ösztöndíjas</i>	<i>Önkéntes</i>
2007/2008	12	129	35	-
2008/2009	15	176	40	-
2009/2010	11	167	25	11
2010/2011	9	201	25	27
2011/2012	9	209	25	25

¹ A projekt szakmai vezetését Fejes József Balázs és Szűcs Norbert látta el. A szakmai program kialakításában fontos szerepet játszott Kelemen Valéria projektvezetőként, Németh Katalin asszisztensként és Csempez Péter önkéntesként.

Többféle oka lehetett annak, ha egy mentorhallgató önkéntes pozícióban támogatta a tanulókat. Egy részük gyakran megnövekedett tanulmányi elfoglaltsága miatt (pl. tanítási gyakorlat, szakdolgozat írása) vagy egyéb személyes okból nem tudta a heti nyolc óra mentori tevékenységet vállalni, ugyanakkor, ha a programot még nem szeretne volna elhagyni, önkéntesként folytatta tovább a munkát. Másrészt az új jelentkezők közül sokan eleve önkéntes pozícióba kérték magukat, például azért, mert időhiány miatt nem tudták vállalni a heti nyolc órás munkavégzést, vagy nem voltak elég magabiztosak a mentori munkához, esetleg tájékozódni kívántak, mielőtt nagyobb felelősséget vállalnának. Később az önkéntes pozíció lépcsőfokul szolgált az ösztöndíjas helyek betöltéséhez, hiszen a jelentkezők többsége először önkéntesként bizonyíthatott és tanulhatott bele a mentori szerepbe. Majd a felszabadult ösztöndíjas pozíciókat a már önkéntesként bevált mentorhallgatók töltötték be.

A mentorhallgatók számának növekedése, illetve az önkéntes hallgatók hatékonyabb koordinációja érdekében a program negyedik tanévétől szükségessé vált egy új középvezetői státusz, az iskolafelelősi pozíció létrehozása. A mentorhallgatók is igényelték ezt, mivel ez az átlagosnál motiváltabb, nagyobb energia-befektetéssel dolgozók munkájának elismerését is jelentette.

Iskolák és pedagógusok

Már a program indulásakor, a 2007/2008-as tanévben bekapcsolódott a szegedi deszegregációs folyamatban érintett tizenegy befogadó iskola mellett egy további szegedi általános iskola is. Annak ellenére, hogy ez az intézmény nem fogadott tanulókat a megszüntetett intézményből, a hátrányos helyzetű és roma tanulók magas arányára tekintettel, az intézmény kérésére ezen iskolában is támogatták a pedagógiai munkát mentorhallgatók.

A Hallgatói Mentorprogram elindítását a szegedi deszegregációs program generálta, azonban a program második évétől, a 2008/2009-as tanévtől hódmezővásárhelyi általános iskolákkal is bővült a támogatott intézmények köre. A Szegedtől 20 kilométerre fekvő megyei jogú városban a helyi oktatási vezetők, iskolaigazgatók kérésre indult el a program, erősítve a deszegregációs fókuszú lokális oktatási reformot. A 2009/2010-es tanévben – elsősorban a program hatékonyságvizsgálata érdekében – Algyő általános iskolája is fogadott mentorhallgatókat.

Az együttműködő iskolák köre Szegeden több alkalommal változott (1. a 2. táblázatot). Jellemzően két okból érhetett véget az együttműködés egy intézménnyel. Egyrészt átiratkozás, továbbtanulás miatt minimálisra csökkent a szegregált iskolából érkezett tanulók száma, és az intézmény nem kívánt további hátrányos helyzetű tanulókat delegálni a programba. Másrészt az iskola alacsony fokú együttműködési szándéka miatt szakította meg a program a kapcsolatot az intézménnyel.

Szegeden a tanulók mellett eredeti iskolájukból a legtöbb esetben pedagógusokat (továbbiakban: mentortanárr) is áthelyeztek. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, s a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkel való kapcsolattartás, az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások fókuszában. A legtöbb iskolában a mentortanárok és a fejlesztőpedagógusok feladata volt a mentorhallgatók koordinálása, azonban az évek során a kijelölt pedagógusok mellett vagy

helyett általában a jól működő informális kapcsolatokra helyeződött a hangsúly. Főképp azoknak a pedagógusoknak a szerepe vált lényegessé, akik a mentorált tanulók közül többeket tanítottak vagy néhányukat magasabb óraszámban oktatták.

A PROGRAM MŰKÖDÉSÉNEK RÉSZLETEI

A mentorhallgatók toborzása és kiválasztása

A mentorhallgatók toborzása a Szegedi Tudományegyetem épületeiben és kollégiumaiban kifüggesztett plakátok segítségével, az egyetemi elektronikus egységes tanulmányi rendszer (ETR) hirdetőfelületén, illetve az egyetemi újságokban megjelent hirdadások révén történt, mindezeket kollégiumi tájékoztató előadások támogatták. Azonban a legtöbb jelentkezőt az informális kapcsolatoknak köszönhető a program, a jelentkezők többsége a mentori munkát végző csoporttársak, ismerősök élménybeszámolóit követően kezdett érdeklődni a kezdeményezés iránt.

A mentorok kiválasztása egy kétlépcsős folyamat során történt. A jelentkezőknek először önéletrajzot és motivációs levelet kellett benyújtaniuk. A program követelményeinek megfelelően kialakított önéletrajzsablon a mentori munka szempontjából hasznos elméleti és gyakorlati tudás, valamint előzetes tapasztalatok felmérését célozta. A dokumentumok benyújtását követően egy felvételi beszélgetésre került sor, ahol a jelentkező rátermettségét, előzetes tapasztalatait, emellett a roma és a hátrányos helyzetű csoportok iránti attitűdjét tárták fel a programot koordinálók. Bár a felvétel során előnyt jelentett, ha a jelölt rendelkezett előzetes tapasztalatokkal általános iskolás korú gyermekek oktatása vagy foglalkoztatása kapcsán, hasonló súllyal befolyásolta a kiválasztást az aspiráns attitűdje, motiváltsága. Összességében a mentorhallgatók között elsősorban felsőbb éves, tanár, tanító és pszichológia szakos hallgatók, illetve szociálpedagógusnak, gyógypedagógusnak készülők kaptak helyet. A kiválasztottak többsége gyakorlattal rendelkező általános iskolás korú gyermekek szabadidős tevékenységeinek szervezésében, kézműves és sporttevékenységek oktatásában, nyelvtanításában vagy korrepetálásában.

A mentorhallgatók iskolai beosztása

A mentorhallgatók számos szempont figyelembe vételét követően kerültek az egyes iskolákba. A beosztás során döntési szempont volt az iskolák igénye és egyéb jellemzői (pl. oktatott nyelvek, kiemelt tantárgyak, szabadidős tevékenységek), Hasonlóan fontos szempontot jelentett a mentorált tanulók összetétele, elsősorban életkoruk, tanulmányi problémáik, nemi megoszlásuk és érdeklődési területük. Figyelembe kellett venni az iskolában dolgozó többi mentorhallgató erősségeit, egyetemi tanulmányait, személyiségét, mentori tapasztalatait is. Intézményenként megfelelően együttműködő csapatot kellett alkotniuk a mentorhallgatóknak, így lényeges volt az esetleges vezéregyéniségek megtalálása, a potenciális konfliktusok megelőzése, valamint a kontinuitás biztosítása. További szempontot jelentett, hogy a mentorhallgatók rendelkeztek-e valamilyen informális kapcsolattal az adott iskola pedagógusait tekintve, mivel tapasztalataink szerint ez rendkívül előnyösen

befolyásolta a mentori munkát. A mentorhallgatók iskolák közötti beosztásánál a lakóhelyi közelség is lényeges tényező volt. Bár a Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatói ingyenesen használhatják a tanév ideje alatt a szegedi közösségi közlekedést, a kiválasztott iskola és a mentorhallgató lakóhelyének távolsága ugyancsak pozitívan hatott a mentori munkára: tapasztalataink szerint azok a mentorhallgatók, akik az iskolájuk közelében laktak, általában több időt töltöttek mentorálással. A nem szegedi iskolák esetében a program által finanszírozott bérletet vehettek igénybe a mentorhallgatók, ebben az esetben Szeged és az adott település között közlekedő helyközi járatok indulási helyének, illetve útvonalának közelsége volt meghatározó.

A mentorhallgatók képzése, a mentorálás hatékonyságának növelése

A programba belépő hallgatók elméleti felkészítését egy egyetemi kurzus támogatta, ami a hátrányos helyzetből és a kisebbségi létből fakadó nehézségek és az iskolai kudarc közötti összefüggéseket, az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket és megoldási lehetőségeket tekintette át, kiemelt figyelmet fordítva a deszegregáció és a mentorálás témakörére. Egy további, heti rendszerességgel megtartott kurzus, a *mentortalálkozó* szolgált az adminisztratív feladatok, programszervezéssel kapcsolatos teendők, a mentorálás során felmerült kérdések, problémák, tapasztalatok megtárgyalására. Az elméleti kurzust minden újonnan bekapcsolódó mentornak el kellett végeznie a csatlakozás fél évében, illetve a heti találkozókön való megjelenés a program minden résztvevőjével szemben elvárás volt.

Az előbbieket mellett egyértelműen megfogalmazódott az igény a mentorhallgatók részéről a gyakorlati munkát érintő folyamatos konzultációra, tanácsadásra, a tapasztalatok megvitatására, szakmai fejlődésük segítésére. Ezek egyik elemét a megvásárolt *módszertani továbbképzések* jelentették, melyeken a program második tanévtől vehettek részt a mentorhallgatók (*Tevékenységek központú pedagógiák, Tanulásmódszertan és memóriatechnikák, Hatékony tanuló-megismerési technikák, Drámapedagógia alapjai*).

A program harmadik évétől a *belső hospitálási hetek* is rendszeressé váltak. Ennek keretein belül a mentorhallgatók részt vehettek egymás foglalkozásain. A belső hospitálás jó alkalom volt arra, hogy tapasztalatot gyűjtsenek, új ötleteket szerezzenek egymástól, ezzel is elősegítve a közöttük lévő együttműködést, kommunikációt. A belső hospitálási heteket félévente szerveztük a félév elején, miután a mentorhallgatók kialakították heti rutinjaikat és órarendszerűen megszervezték foglalkozásaikat. A belső hospitálás így lehetőséget biztosított arra is, hogy az újonnan csatlakozott hallgatók tapasztalatot szerezzenek a mentori munkáról.

A mentorhallgatók kezdeményezésére egy alulról szerveződő, önkéntes alapon működő fórum indult el *fejlesztő műhely* néven. Alkalmoszerűen működött, célja a tapasztalatcsere, a konfliktushelyzetek megbeszélése és a felmerülő problémákra adható válaszok áttekintése volt. Az iskolai munkát támogató elemek közül ennek jelentősége abban állt, hogy a mentorhallgatók leginkább a fejlesztő műhelyek keretei között kaphattak segítséget, tanácsot egyéni problémáik megoldásához, itt kerülhetett sor a különböző esetek megtárgyalására.

Ugyancsak a tapasztalatok megosztását segítették a félévek végén megtartott *mentorkonferenciák*, melyeken iskolánként számoltak be munkájukról a mentorhallgatók.

A konferenciák a program továbbfejlesztési lehetőségeinek feltérképezése szempontjából is kiemelkedő jelentőséggel bírtak. A konferenciák egy része – általában a tanévzáró konferencia – nyitott rendezvény volt, melyekre a program megvalósítóin kívül az együttműködő iskolák vezetői, pedagógusai, az önkormányzati és civil partnerek, valamint a helyi sajtó képviselői is meghívót kaptak. Néhány konferencia zárt esemény volt, melyen csak a mentorhallgatók és a program következő félévére jelentkező hallgatók vettek részt. Előbbi rendezvények a szakmai munkán túl a kapcsolatépítés és a program disszeminációja szempontjából is kiemelkedő események voltak. A zárt konferenciák problémafókuszú, kritikusabb és önkritikusabb hangvételt feltételező tematikája a program fejlesztéséhez járult hozzá. Mindkét rendezvénynek egyben a toborzás és a jelentkezők tájékoztatása is fontos funkciója volt.

A hatékony mentori munka segítésének egy további – az előzőekben felsoroltakat is támogató – eszközt a megközelítőleg 300, főként innovatív pedagógiai módszereket tárgyaló kötetből összeállított *könyvtár* jelentette. A második tanévtől az egy-két napos *csapatépítő tréningek* is a program szerves részévé váltak. A külső trénerek által vezetett események során a közösségépítés és az aktív kommunikáció elősegítése mellett a mentorálás tapasztalatainak feldolgozása, ezáltal az újonnan csatlakozók tájékoztatása egyaránt a célok között szerepelt.

A programban való részvétel ellentételezése

Tapasztalataink alapján a Hallgatói Mentorprogramhoz való csatlakozás elsődleges motivációját a gyakorlatszerzés és a szakmai fejlődés lehetősége jelentette (*Fejes és Szűcs*, 2013 jelen kötet). Ennek a munkaerő-piacon való hasznosítását a programban való részvételről és feladatokról kiállított igazolás, valamint az elvégzett továbbképzések tanúsítványai biztosították.

A mentorhallgatók egy része munkája ellentételezéseként ösztöndíjban részesült. A befektetett időt figyelembe véve az ösztöndíj minimális volt, a hallgatók számára felkínált diákmunkák mindenkor legalacsonyabb óradíjai magasabbak voltak, mint a programban megszerezhető ösztöndíj.² Ugyanakkor a mentorhallgatók egy része esetében az ösztöndíjnak fontos szerepe volt abban a döntésben, hogy a szabadidejükben diákmunkát végezzenek vagy mentori feladatokat lássanak el. A projekt költségvetési kerete nem engedte, hogy az iskolafelelősök többletmunkájukért további anyagi juttatásban részesüljenek, azonban a programban való részvételükről kiállított igazolás tartalmazta, hogy mentori tevékenységeik mellett koordinátori feladatokat is elláttak. Többször előfordult, hogy a mentorhallgatók az általuk szervezett szabadidős tevékenységeik során a havi ösztöndíjuk jelentős részét mentorált tanulóikra fordították.

További előnyt jelentett a mentorhallgatók számára, hogy a programot kísérő egyetemi kurzusokért kreditet kaphattak. Ugyancsak vonzerővel bírt néhány mentorhallgató számára, hogy szakmai támogatást és terepet szerezhettek, amennyiben tudományos diákköri dolgozatukhoz, szakdolgozatukhoz oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos témát választottak.

² Havi 15 000 forint ösztöndíjban részesültek a mentorhallgatók.

A MENTORHALLGATÓK ÁLTAL VÉGZETT TEVÉKENYSÉGEK

Az ösztöndíjas, azaz legalább nyolc órát hetente az iskolában töltő mentorhallgatók feladatai 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; egyéni tanulói igényekre és szükségletekre épülő fejlesztés; egyéni esetkezelés; a család és az iskola közötti információáramlás segítése, mediálás; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció. Az iskolafelelősök mindemellett alkalmasszerűen további koordinációs feladatokat is elláttak.

Az iskolafelelősök az ösztöndíjasok közül kerültek ki, feladatkörük a mentorhallgatók javaslatai alapján a következőket foglalta magába: az adott iskolában a mentorhallgatók munkájának koordinálása; kapcsolattartás a koordináló pedagógussal; esetmegbeszélés generálása, ha probléma merül fel az iskolában; kommunikáció a projektvezetővel és az iskolavezetéssel; iskolai szintű feladatok esetében a kommunikáció megszervezése.

Az önkéntesek többsége heti három órát töltött az iskolában, így feladatvállalásuk eltért az ösztöndíjas mentorhallgatókétól. Egy részük az ösztöndíjas társaikhoz hasonlóan differenciált feladatokat végzett, ám kevesebb gyermekkel, mindössze egy-két tanulóval foglalkozott. Az önkéntesek egy másik csoportja az ösztöndíjasok munkáját támogatta, például közösségi programok, szabadidős tevékenységek megvalósításában. Néhány önkéntes mentorhallgató speciális, nem egyetlen intézményhez köthető tevékenységeket látott el, például újságot szerkesztett, filmezett, beszédfejlesztő foglalkozásokat tartott. A felsoroltakon kívül, a betöltött pozíciótól függetlenül, a heti rendszerességgel megtartott mentortalálkozón, bizonyos képzéseken, belső hospitálásokon, az év eleji csapatépítő tréningben, a féléveket záró mentorkonferenciákon, valamint a tanévet záró élménynapon volt elvárás a mentorhallgatók megjelenése.

Tanulásegítés

A mentorhallgatók tanulókkal töltött idejének jelentős részét a közös tanulás tette ki. A tanulásegítés szervezésének számos kombinációja alakult ki a program keretei között, melyek a következőképpen csoportosíthatók:

- a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában,
- a tanítási idő alatt, azaz egyes órákról kivihették a tanulókat a pedagógusjelöltek – hasonlóan a mentortanárok, illetve gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által kialakított gyakorlathoz –, egyéni vagy csoportos munkaformában (ez elsősorban a készség-tárgyakat jelentette, de a szaktárgyak esetében is előfordul a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően),
- duáltanítás keretében: a pedagógusjelölt részt vett a tanórán, ahol a pedagógussal meg-egyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat látott el,
- a tanóra ideje alatt egy tanuló mellett ült a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segítette az adott óra teljes ideje alatt.

A tanulássegítés leggyakrabban csoportos munkaformában folyt, főként a tanítási idő befejezése után, mely keretében a házi feladatok elkészítésében, az órákra való felkészülésben segítettek a mentorhallgatók, valamint képességfejlesztő feladatok, tevékenységek segítségével támogatták az iskolai munkát.

Több iskolában a tanítási idő alatt is folyt mentorálás, mely során a mentorhallgatók egyénileg vagy kisebb csoportban foglalkoztak az óráról kiemelt tanulókkal, vagy maguk is részt vettek a tanórán. A tanóráról való kiemelés mellett és ellen egyaránt szóltak érvek. A tanulók hiányos alapképességeik, előismereteik miatt sokszor rendkívül nehezen követték az órák menetét, így indokolt lehetett az egyes tanórákról való kiemelés. A főképp a deszegregációs folyamatban érintett, így a korábbiaknál lényegesen magasabb követelmények elé állított tanulók gyakran már fáradtak, dekoncentráltak voltak a tanítási idő után, így bizonyos esetekben kevésbé volt hatékony a tanulás a délutáni időszámban. Egy további érv volt, hogy azok a tanulók, akik a legjelentősebb lemaradással rendelkeztek, illetve azok, akiknek társas kapcsolatai leginkább aggodalomra adtak okot, a tanítási időt követően gyakran nem maradtak bent az iskolában. Néhány tanuló ugyancsak támogatta e gyakorlatot, hiszen ez menekülési utat jelentett számukra egy-egy kudarcokkal teli óráról.

A tanórákról való kiemelés általában a készségtárgyakat érintette, ami az új közösségekbe való beilleszkedés szempontjából nem volt előnyös, hiszen így azokról az órákról hiányoztak a tanulók, amelyek lehetőséget biztosíthatnak a sikerélményekre, a társakkal való intenzívebb kapcsolatteremtésre. Néhány esetben azt tapasztaltuk, hogy a tanítási időben való foglalkozást egyes tanárok a jelentős lemaradással és/vagy magatartási problémákkal küzdő tanulóktól való megszabadulás lehetőségeként használták. A délelőtti foglalkozások további korlátját a rendelkezésre álló helyiségek hiánya jelentette, ami sok iskolában még délután is problémát okozott.

A tanulók kiemelése a tanórákról hosszú távon nem lehetett cél, csak kivételes esetekben tartottuk elfogadhatónak: ha a tanulmányi lemaradás olyan mértékű volt, amely adott óra követését lehetetlenné tette, illetve, ha a tanulássegítésre egyéb lehetőségek nem álltak rendelkezésre. A második tanévtől kezdődően a tanóráról történő kiemelés gyakorlatának tudatos visszaszorítására és a mentorhallgatók tanórai részvételének erősítésére törekedtünk. Ugyanakkor az iskolák egy részében egyértelműen a tanóráról való kiemelést preferálták, így e gyakorlat lebontása egyes intézményekben ellenállásba ütközött, és rendkívül lassú folyamat volt, hiszen egy széles körben elterjedt, a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok által gyakran alkalmazott megoldást kívántunk felváltani egy kevésbé ismert újítással.³ A mentorhallgatók tanórai részvételének megoldása az első tanévekben a pedagógusok nyitottságától, valamint a pedagógusok és a mentorhallgatók viszonyától függött, később széles körben alkalmazott gyakorlattá vált.

Oktatási munkát támogató és egyéb szabadidős tevékenységek

A tanulók többsége esetében a problémák leginkább látható jele a nagymértékű tanulmányi lemaradás volt. Ugyanakkor kiemelten fontos cél volt a tanulók bevonása egyéb olyan tevékenységekbe is, amelyek közvetett módon befolyásolhatják a tanulássegítést, például

³ A program ötödik tanévtől a tanórákról való kiemelés gyakorlata teljesen megszűnt.

a tanulással, iskolával kapcsolatos hozzáálláson keresztül. Emellett a társas kapcsolatok befolyásolása további lényeges célként jelent meg mind a kortársak, mind a pedagógusok, mind a mentorhallgatók tekintetében. A mentor-mentorált viszony pozitív irányú befolyásolása azért is bírt kiemelt jelentőséggel, mert gyakran a tanulók szabadidejében folyt a mentorálás, azaz a tanulók dönthettek arról, részt vesznek-e a délutáni foglalkozásokon.

A tanulók közösségben elfoglalt pozícióját leginkább a mentorált tanulók osztálytársaival közös szabadidős tevékenységek szervezésével kívánta elősegíteni a program. A mentorhallgatók felkészültségétől, előzetes ismereteitől, a program anyagi lehetőségeitől, valamint az adott iskolában rendelkezésre álló feltételektől függően szerveztek programokat (3. táblázat). Az objektív feltételek mellett e programok esetében kiemelt szerepet kaptak a tanulók igényei, ötletei, érdeklődése, valamint visszajelzései (pl. a tanulók által kitöltött elégedettségi kérdőív alapján).

Általában a felsorolt célok – a tanulás indirekt támogatása, a szabadidő hasznos eltöltésének elősegítése és a társas kapcsolatok alakítása – közül több is teljesült egyszerre, és a pedagógusok munkájának megkönnyítése, ezen keresztül bizalmuk elnyerése, az együttműködés megalapozása is megjelent célként e tevékenységek mögött. A mentorhallgatók számos olyan feladatot is elvégeztek, amelyeket a pedagógusoknak általában nincs lehetőségük ellátni, vagy amelyekben a szülőktől a szociális hátrányok miatt a tanulók az átlagosnál jóval kevesebb segítségre számíthattak (pl. rendszeres családlátogatás, középiskolai nyílt napok megtekintése, továbbtanulás irányának megválasztásában segítség a családnak, kísérlet logopédiai fejlesztésre, szülő és gyermek közötti konfliktusok oldása).

A mentorált tanulók tanulmányi felzárkózásának segítése és társas kapcsolatainak javítása szempontjából egyaránt kiemelkedően fontos helyszín az iskola, így arra törekedtünk, hogy a mentori munka elsősorban az intézményekhez kötődően történjék. Az integrációs folyamat támogatása mellett ezt a felelősségi viszonyok tisztázatlansága is befolyásolta, hiszen az iskolán kívüli programokhoz írásos szülői beleegyezés szükséges, ami komoly szervezést igényel. Ugyanakkor megtörtént az is, hogy nem iskolai keretek között találkoztak a mentorok és mentoráltak. Ide sorolható az évenként megrendezett közös karácsonyi ünnepség és a farsangi multság, melyek településenként, vagyis az adott településen mentorált tanulók részvételével történt. Emellett a tanévet záró élménynapok és a nyári táborok a program összes mentoráltja számára szerveződtek egyetlen helyszínen. Számos további, iskolákon átívelő program szerveződött informálisan a mentorhallgatók kezdeményezésére, melyek a hasonló érdeklődési körű tanulók igényeire épültek (pl. madárles, lovaglás, iskolák közötti labdarúgó bajnokság). Ezeken a mentorált tanulók osztálytársainak korlátozott számú részvételére ugyancsak lehetőség volt, az alsó tagozatos tanulók egy részét gyakran szüleik is elkísérték.

3. táblázat. A mentorhallgatók által végzett tevékenységek a tanulássegítés mellett

Tevékenység-csoportok	Feladatok, példák
Szociális integrációt támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Rendszeres kreatív foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával (pl. kézműves foglalkozások, fotószakkör, filmklub, origami, üvegfestés) • Önismereti és csapatépítő foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával • Vetélkedők szervezése nem mentorált tanulók bevonásával • Készségfejlesztő foglalkozások szervezése nem mentorált tanulók bevonásával (pl. tanulásmódszertan) • Felkészülés ünnepekre nem mentorált tanulók bevonásával (pl. adventi koszorú, húsvéti tojásfestés, anyák napi műsor) • Mentorújság készítése nem mentorált tanulók bevonásával
Mentor-mentorált kapcsolatot és a szabadidő hasznos eltöltését támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Sporttevékenységek (pl. lovaglás, kosárlabda, futball, ijászat, aerobic) • Mozi, színház, kiállítások látogatása • Felkészítés rendezvényekre (pl. Ki mit tud?) • Családlátogatás, kapcsolattartás a szülőkkel • Városnézés, kirándulások, játszótéri foglalkozás (pl. Vadaspark, Fűvészkert) • Mentorprogram által szervezett rendezvények (mentormikulás, mentorfarsang, tanévzáró élménynap)
Az iskola munkáját támogató oktatási tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Duálóra (kéttanítós modell alkalmazása) • Pedagógiai asszisztensi feladatok ellátása (pl. tanóra előkészítése, tanulói csoportok munkájának segítése a tanórán) • Részvétel a magántanulók oktatásában • Projektnapok megvalósítása (pl. szelektív hulladékgyűjtés projekt, multikulturális projekt, egészségnap, ökonap) • Felkészítés és kíséret tanulmányi versenyre (csoportos formában mentorált és nem mentorált tanulók részvételével) • Délutáni tehetséggondozó, felzárkóztató, fejlesztő foglalkozások (pl. keresztrejtvény, saját készítésű játékok, társasjátékok, számítógépes játékok, fejlesztő programok segítségével) • Dolgozatok, házi feladatok javítása • Szövegértés gyakoroltatása a szaktárgynak és a tanuló érdeklődésének megfelelően kiválasztott szövegeken és feladatokon keresztül • Napközis foglalkozások, tanulószobai munka támogatása • Képességfelmérésben, egyéni fejlesztési terv kidolgozásában részvétel • A tananyag (pl. kötelező olvasmányok) feldolgozásának támogatása filmek segítségével
Az iskola munkáját támogató szabadidős tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Részvétel iskolai rendezvényeken, ünnepeken, vetélkedőkön (pl. zsűrizés) • Vetélkedők szervezése és lebonyolítása (pl. gyermeknapi verseny, sakkbajnokság) • Sporttevékenységeken való részvétel, illetve azok szervezése és lebonyolítása (pl. edzések, bíraskodás versenyeken) • Részvétel osztálykiránduláson, iskola által szervezett egyéb programokon kísérőként • Felkészítés iskolai rendezvényekre (pl. társastánc koreográfiájának betanítása a ballagásra) • Könyvtárlátogatás • Iskolaújság készítésében részvétel

Tevékenységszempontok	Feladatok, példák
Az iskola munkáját támogató egyéb tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Részvétel tantestületi értekezleten, szülői értekezleten, fogadóórán • Részvétel az Integrációs Pedagógiai Rendszer működtetésével kapcsolatos megbeszéléseken (pl. tanulók háromhavonkénti értékelésén) • Pályaválasztásban segítségnyújtás • Kíséret (pl. városi rendezvények, logopédiai vizsgálat, nevelési tanácsadó, középiskolai nyílt napok) • Együttműködés az iskola partnereivel (pl. részvétel tanodai rendezvények szervezésében, tanulók toborzásában) • Ebédeltetés, ügyelet folyosón, udvaron

Nyári tábor és pótvizsgára felkészítés

A mentoráltakal való kapcsolattartás a nyári szünetben a szabadidő hasznos eltöltése mellett a pótvizsgára való felkészítés miatt is hangsúlyos volt. Az egyhetes nyári tábor és a pótvizsgára felkészítés a rendszeres tevékenységek közé tartozott, kihasználva a kettő összekapcsolásában rejlő lehetőségeket. Emellett a nyári hónapokban, a rendelkezésre álló önkéntesek számától függően, alkalmasszerűen további programokon vehetett részt a mentoráltak egy része.

A nyári napközis tábor a leginkább rászorulónak ítélt tanulók bevonásának céljával szerveződött, emellett azonban a pótvizsgára kötelezett tanulók elérésére és részvételére külön figyelem irányult, kialakítva ezzel a szabadidős tevékenységek szervezésének és a tanulás segítésének különleges kombinációját. A tapasztalatok több szempontból is alátámasztották, hogy az – önreflexív módon „*bukottaknak jutalomtábor*” elnevezéssel is említhető – elgondolás hasznos. Egyrészt rendkívül kedvezően befolyásolta a mentormentorált viszonyt az élményekre épülő közös időtöltés, ami azért is volt lényeges, mert gyakran nem az a mentorhallgató végezte a pótvizsgára felkészítést, aki a tanév során a tanulót mentorálta, hiszen itt a hatékony tanulássegítéshez a megfelelő szakkal rendelkező felkészítők kiválasztása kiemelt jelentőséggel bírt. Másrészt a tábor rendszerességgel szakította meg a nyarat, ami általában a pótvizsgára való felkészítés ráhangoló szakaszát jelentette. A felkészítés terén a mentorhallgató munkájának utolsó, tapasztalataink szerint rendkívül lényeges elemét a tanulók pótvizsgára történő elkísérése jelentette.

Pedagógusokkal való kapcsolattartás

A pedagógusokkal való kapcsolattartás a mentorhallgatók tanulást segítő munkájának elengedhetetlen része volt, hiszen munkájuk koordinációjában iskolánként különböző mértékben és megoldásokkal, ám mindenhol részt vett egy vagy néhány pedagógus. Emellett a tanulmányi eredményekről, iskolai problémáikról is részben a pedagógusokon keresztül tájékozódhattak a mentorhallgatók.

A pedagógusok és a mentorhallgatók megfelelő viszonyát a program a következő csatornákon támogatta: intézményvezetőkkel való személyes konzultáció, a mentorhallgatók bemutatkozása a tantestületi értekezleten, információs füzet a programról, pályázati és

szakmai információkat tartalmazó hírlevél, az új mentorhallgatók korábbiak általi bemutatása, valamint a hallgatók iskolák közötti elosztásánál az informális kapcsolatok figyelembe vétele. Részben ugyancsak e cél érdekében kezdték a programba belépő mentorhallgatók munkájukat tanórai hospitálásokkal, melyek mentoráltjaik megismerése mellett a tanulók pedagógusaival való kapcsolatfelvételt szolgálták.

Szülőkkel való kapcsolattartás

A mentorált tanulók szüleivel való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás a mentorhallgatók számára a javasolt, de nem kötelező tevékenységek között szerepelt. Egyes tanulók esetében erre nem is volt szükség, hiszen gördülékenyen haladt a mentori munka, más esetekben pedig a kedvező körülmények nem tették indokolttá, hogy a mentor e téren lépéseket tegyen (pl. a mentorhallgatók és a szülők rendszeresen találkoztak az iskolában délutánonként, szülői értekezleteken, fogadóórákon). További okot jelentett a mentorhallgatók rendelkezésre álló idejének a lehető leghatékonyabb felhasználása, hiszen tanulmányaik és egyéb – többek között a programhoz kapcsolódó – elfoglaltságaik miatt a rendelkezésre álló idő korlátozott volt. Ugyanakkor néhány mentorhallgató kifejezetten jó kapcsolatot alakított ki, illetve rendszeresen találkozott mentoráltjainak szüleivel. A családlátogatások általában a szülői kapcsolattartásért felelős munkatárs, esetenként pedagógusok segítségével történtek.

REFLEXIÓK

A program hatása a tanulókra

A mentorálás eredményeiről nehéz becslést adni, többek között azért, mert a mentori kapcsolatnak részben preventív hatása van. A mentorálás kedvező szerepét az eddigi vizsgálatok, többek között, az iskolai lemorzsolódás, hiányzás, antiszociális viselkedésformák megelőzésében, csökkenésében, az iskolával, tanulással kapcsolatos attitűd és a tanulási motiváció kedvezőbbé válásában, valamint a szülőkkel, kortársakkal való kapcsolatok pozitív irányú változásában mutatták ki (*Fejes, Kasik és Kinyó, 2013* jelen kötet). Vagyis főként olyan területeken, amelyek a tanulás eredményességét közvetve, hosszabb távon befolyásolják. Emellett az eredményesség mutatóit sem könnyű megválasztani, mivel a mentorálás egyik előnye éppen az, hogy az adott tanuló egyéni szükségleteire építhet. Ez tanulónként rendkívüli változatosságot mutathat, noha a tanulásához szükséges képesség jellegű tudás fejlesztése majdnem minden mentorált diáknál hangsúlyos volt. További nehézséget jelent, hogy a program elsődleges célcsoportja, a deszegregációs intézkedések keretében új közösségekbe kerülő tanulók esetben hiányoztak azok a viszonyítási pontok, amelyek alapján a változások értékelhetők lennének. Például a bezárt és a befogadó iskolákban szerzett osztályzatok nem összevethetők, hiszen tudjuk, hogy a hasonló tanulói összetételű iskolák között is jelentősen eltérhet a pedagógusok értékelési gyakorlata. A mentorálás egy olyan segítségként értelmezhető, amely a pedagógusok munkájához – véleményünk szerint jelentősen – hozzájárulhat, ugyanakkor azt nem helyettesítheti. A tanulók

iskolában töltött idejüknek csak töredékét töltötték mentorukkal, így ritkán adódott olyan helyzet, amikor a siker vagy a kudarc egyértelműen a mentoráláshoz volt köthető. Azaz nem is lenne ildomos bármilyen sikert kizárólag a mentorálásnak tulajdonítani.

A mentorálás hatásának megismerése elé további nehézséget gördített, hogy a deszegregáció és a mentorálás egy időben indult, így a megfelelő elő- és utómérések elvégzése mellett sem tudnánk becslést adni, hogy e két beavatkozás melyikének, illetve milyen mértékben lenne tulajdonítható bármely, a tanulók fejlődésében kimutatható változás. Ennek ellenére a tanulók szövegértését és néhány nem kognitív jellemzőjét felmértük az iskolaváltást megelőző tanév, valamint az iskolaváltás első tanévének végén egy kontrollcsoportos vizsgálat keretén belül (Fejes, 2009). Azonban a összegyűjtött adatok alapján alig néhány tanuló fejlődése követhető nyomon, mivel az adatok hiányosak. Ez egyrésztől a tanulók nagymérvű hiányzására vezethető vissza a deszegregációt megelőző tanév utolsó heteiben, másrésztől a befogadó intézmények együttműködésének hiányára.

Az eredményesség megítélésének problémáját a felsorolt nehézségeknél talán érzékletesebben is kifejezhetjük, ha az említetteket a deszegregáció kontextusába helyezzük, és felteszünk néhány kérdést. *Sikerként értékelhető, ha a szegregált iskolát „kvázi-magántanulólóként” látogató nyolcadik osztályos tanuló igazolatlan hiányzása bár továbbra is magas, de olyan szintre csökken, hogy emiatt nem kell évet ismételnie? Sikerként értékelhető, ha a hetedik osztályos funkcionális analfabétaként számon tartott tanulónak a pótvizsgán végül sikerül elkerülnie az évismétlést? Mikor tekinthetjük sikeresnek egy jelentős tanulmányi lemaradással küzdő, serdülőkorú roma tanuló új, többségi tanulókából álló osztályközösségbe való beilleszkedését? Az évismétlés a pedagógus vagy a mentorhallgató kudarca, esetleg mindkettőjüké? A felvetett kérdések részletes tárgyalása szétfeszítené jelen munka kereteit, ugyanakkor a beavatkozások eredményességének megítélését érintő problémák a hazai hátránykompenzáló oktatási kezdeményezések többsége kapcsán ugyancsak felvethetők.*

Bár a mentori munka a tanulók, a szülők és a tanárok számottevő részének visszajelzései szerint pozitívan befolyásolta a diákok tanulmányi teljesítményét, az elsődleges célcsoport tekintetében az új tanulóközösséghez való felzárkózás sok esetben reménytelennek tűnt. A tanulók egy részénél mindössze az évismétlés elkerülése és az általános iskolai bizonyítvány megszerzése jelent meg elérhető célként. Ugyanakkor néhány tanulónak, akik leginkább az alsó tagozatosok közül kerültek ki, már az első tanévben sikerült beilleszkednie az új közösségekbe mind a tanulmányi teljesítményt, mind a társas kapcsolatokat figyelembe véve. Egyes tanulók eredményei elérték vagy meghaladták az új osztály átlagát, így nem igényeltek mentori segítséget.

A korábban felsorolt okokból következően szűkösek a lehetőségek a mentorálás eredményeinek szemléltetése tekintetében, az érintettek visszajelzései mellett elsősorban néhány olyan különleges esetre támaszkodhatunk, amelyben a sikerhez a mentorálás kétséget kizárólag jelentősen hozzájárult. Lássunk két példát ezekből! Az első tanévben egy új iskolába kerülő, rendkívül zárkózott harmadik osztályos tanulót illetően egységes álláspont alakult ki a pedagógusok körében: enyhe fokban értelmileg akadályozott, így speciális tantervű iskolába kell irányítani. Azonban a tanulót segítő mentorhallgató nem osztotta e véleményt, és sikerült meggyőznie a pedagógusokat, hogy előrelépést tud elérni. A tanulmányi teljesítményt tekintve a tanév végére a diákat már az átlagos tanulók csoportjába sorolták. Az eredményt a pedagógusok egyöntetűen a mentorálásnak tulajdonították.

A pótvizsgára való felkészítés ugyancsak lehetőséget kínál arra, hogy a mentorálás hatását a pedagógusok munkájától viszonylag függetlenül ítéljük meg. Egy nyolcadik osz-

tályos tanuló pótvizsgára való felkészülését nyolc tantárgyból kellett segíteniük a mentorhallgatóknak. Bár a tanuló végül évet ismételt, négy tárgyból tett sikeres vizsgát, ezek egyike közepesre sikerült. Az első ránézésre sikerként nehezen elkönnyelhető történet arra világít rá, hogy a korábban iskolai munkába, tanulásba energiát alig fektető tanulót sikerült rábírní napi 4-5 órás tanulásra majdnem két nyári hónapra keresztül.

A tanulmányi teljesítmények mellett számos további területen érték el előrelépést a mentorhallgatók, melyek közvetve kétségtelenül befolyásolták a tanulók iskolai sikerességét. A deszegregációban nem érintett mentorált tanulók bevonásával készült vizsgálat eredményei szerint a tanulóhoz és az olvasáshoz való viszonyt kimutathatóan kedvezően befolyásolta a mentorálás (Fejes, 2013 jelen kötet). Emellett a mentorhallgatók már a jelenlétükkel is felhívták a pedagógusok figyelmét a mentorált tanulók gondjaira, illetve számos esetben voltak aktív szereplői e problémák közös megoldásának, mérséklésének, s néhány esetben pedagógiai innovációk (pl. duálóra) kezdeményezésével, meghonosításával támogatták az iskolai munkát.

Minden erőfeszítés ellenére sem sikerült a tanulók egy kisebb csoportjával a közös tanulásig eljutnia a mentorhallgatóknak, ugyanakkor a társas beilleszkedést segítő programokba e csoportba tartozók többségét sikerült bevonni. Külön említést érdemel a tanulók azon – vélhetően kiemelten segítségre szoruló – csoportja, akik körében magas volt a hiányzás. Sajnos a korlátozott erőforrások és a program kereteiből adódó lehetőségek miatt e tanulók egy részének elérése alkalomszerű, mentorálása rendszertelen volt.

A program hatása a pedagógusjelöltekre

A Hallgatói Mentorprogram nemcsak a tanulókra gyakorolt hatása szempontjából, hanem a programban mentori munkát végző pedagógusjelöltek szakmai fejlődése miatt is előnyösnek tekinthető (Fejes és Szűcs, 2013 jelen kötet). A program által megcélzott tanulókkal való foglalkozás olyan tapasztalatokat adott, illetve olyan nézőpontváltásra kényszerítette a pedagógusi pályára készülő fiatalokat, amelyek következtében későbbi pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adhatnak.

A mentorhallgatók gyakran kerültek olyan környezetbe, amelyben aktív szereplőként kellett fellépniük, hogy korábban ismeretlen tevékenységek beépülhessenek az iskolák mindennapjaiba, illetve, hogy újszerű megoldásokat találjanak egy-egy tanulói nehézségre. E szerepkör vélhetően elősegíti egy tevékeny, innovatív megoldásokat alkalmazó pedagógusi hozzáállás kialakulását.

A szakmai fejlődés tekintetében várható pozitív hatás miatt lényeges cél volt, hogy a pedagógusjelöltek közül lehetőség szerint minél többen szerezzenek gyakorlatot hátrányos helyzetű tanulók támogatásával kapcsolatosan. Ugyanakkor azt is figyelembe kellett venni, hogy azoknak a mentorhallgatóknak a jelenléte, akik több féléven keresztül a programban dolgoztak és továbbadhatták tapasztalataikat, stabilitást jelentett a program hatékony működése szempontjából. Az időtartamot tekintve a hallgatók részvétele a programban tág határok között mozgott. Néhányuk mindössze egyetlen félévet, többségük azonban két-három félévet mentorált, de négy, illetve hat féléves részvétellel is találkozunk példákat. Így megközelítőleg a mentorhallgatók fele minden évben újonnan csatlakozó volt. A Hallgatói Mentorprogram működésének első öt éve alatt összesen 160 fiatal szerzhetett tapasztalatot hátrányos helyzetű és roma tanulók támogatása terén.

A megszerzett gyakorlatot a munkaerő-piac is értékelte, számos visszajelzés érkezett arról, hogy a pedagógusi állásra jelentkezésnél, az oktatási esélyegyenlőséggel foglalkozó munkakörökre beadott pályázatok esetében, valamint külföldi továbbtanulásnál és au pair munkára jelentkezésnél egyaránt előnyt jelentett a programban való részvételt bizonyító referencia. Emellett a mentori munka az együttműködő iskolák számára is lehetőséget kínált a mentorhallgatók megismerésére, az esetleges humánerőforrás igényeik már kipróbált, a tantestületbe beilleszkedett munkavállalókkal való kielégítése. Így több mentorhallgató helyezkedett el teljes vagy részmunkaidőben abban az iskolában, amelyben korábban mentori feladatait végezte.

A program következtében a mentorhallgatókon kívül a pedagógusjelöltek egy további csoportja esetében ugyancsak valószínűsíthető kedvező hatás. A mentorprogram keretében kialakult kapcsolatoknak köszönhetően néhány általános iskola és az SZTE Neveléstudományi Intézete a pedagógusképzés területén is együttműködött, így a pedagógusjelöltek bizonyos gyakorlati tevékenységeiket olyan intézményekben tölthették, ahol az integrált oktatás kapcsán is tapasztalatokra tehettek szert.

A programban való részvétel nemcsak a pedagógusjelöltek szakmai fejlődését, hanem a roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdjét is jelentősen befolyásolta. Bár a felvételi elbeszélgetéseken a roma kisebbséggel kapcsolatos szélsőséges nézetek nem jelentek meg, hiszen a program tematikájának ismerete eleve szelektálta a jelentkezőket, ugyanakkor néhány jelentkező arról számolt be, hogy jelentkezésének okai között az is szerepel, hogy meggyőződhessen arról, mi igaz a roma kisebbséggel kapcsolatban általánosan elterjedt negatív vélekedésekből. Tapasztalataink szerint számos sztereotípiától, tévképzettől szabadult meg a pedagógusjelöltek a programban való részvételnek köszönhetően.

Pedagógusok és mentorhallgatók kapcsolata

Az együttműködés a mentorhallgatók és a pedagógusok között a mentori munkát számos területen befolyásolta. Ahol megfelelő volt a kapcsolat, olyan információhoz juthattak a mentorhallgatók, amelyek munkájuk hatékonyságát alapvetően meghatározták. Például a tanárok a számonkérés előtt jelezték, hogy mely területen van leginkább lemaradása a diákoknak, ami így a korrepetálások, fejlesztő foglalkozások központi elemévé válhatott. Emellett a mentorhallgatók közérzetét is jelentősen meghatározta, hogy a pedagógusok mennyiben tekintették őket partnernek, és munkájuk eredményességét, valamint motivációjukat is jelentősen alakították a pedagógusok visszajelzései.

Meglátásunk szerint a mentorhallgatók és a befogadó iskolák pedagógusainak kooperációja azokban az iskolákban volt a legmegfelelőbb, ahol eredetileg is alkalmazásban állt fejlesztőpedagógus. Ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy az ilyen irányú munka ismert, illetve elismert volt, másrészt ezekben az intézményekben több tapasztalattal rendelkezhetnek a többségi segítséget igénylő tanulókkal való foglalkozásban.

A pedagógusok és a mentorhallgatók kapcsolatát Szegeden a program első éveiben jelentősen megterhelte, hogy a tanárok többsége nem támogatta a deszegregációt (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Szűcs, 2011*), a mentorhallgatók pedig a deszegregációs lépés keretében tűntek fel. Néhány esetben a hallgatókat ellenőrnek, munkájuk kontrollálójának tekintették a pedagógusok. További nehézséget jelentett, hogy a pedagógusok egy jelentős része nem hitt abban, hogy a pedagógusjelöltek érdemben befolyásolhatják a tanulók fejlődését.

dését, ami összefüggésbe hozható azzal, hogy számos esetben a „hagyományos” tanár-diák kapcsolat keretei között képzelték el a tanulók segítségét. A pedagógusok egy része kevésbé volt fogékony azokra a lehetőségekre, amelyeket a mentori viszony és a rendelkezésre álló keretek megengedtek. Ez néhány esetben konfliktusokkal járt, általában a leginkább motivált, leginkább innovatív megoldásokban gondolkodó mentorhallgatók esetében, mivel az általuk felvett szerep és az ebből következő magatartás nem egyezett a pedagógusok egy részének elvárásaival. A mentorhallgatók aligha tekinthetők tapasztaltaknak, ami munkájuk hatékonyságát bizonyosan befolyásolta, ugyanakkor e tapasztalatlanság számos esetben a megszokott keretek figyelmen kívül hagyásával újszerű, értékes megoldásokhoz vezetett. Tapasztalatlanságuk az iskolák belső működésével összefüggésben ugyancsak konfliktusok forrása lehetett.

Nem volt előnyös továbbá, hogy a mentorhallgatók koordinációja több iskolában azoknak a bezárt iskolából áthelyezett mentortanároknak a feladatkörébe tartozott, akik maguk is egy ismeretlen helyzetbe, közegbe kerültek, és gyakran feladatkörük sem voltak egyértelmű. Emellett e pedagógusok beilleszkedése azért sem volt zökkenőmentes minden intézményben, mivel – a szegregáció mechanizmusaival kapcsolatos ismeretek hiánya miatt (Szűcs és Fejes, 2010b) – a befogadó iskolák tantestületének egy része részben éppen őket hibáztatta az új tanulók gyenge tanulmányi teljesítményéért (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet).

Az elsődleges célcsoport, azaz a deszegregációs intézkedések keretében új közösségekbe kerülő tanulók tanulmányi lemaradásának kezelése kapcsán is alakultak ki nézeteltérések. A pedagógusok egy része azt várta, hogy a mentorról végzett közös tanulás egy-egy tananyag feldolgozására irányuljon, amivel az osztályzatok javulása, a pótvizsga elkerülése érhető el. Mivel a tanuláshoz és a házi feladatok megoldásához szükséges eszköztudás (pl. olvasás, matematikai alapküvetek, tanulásmódszertan) általában nem volt kielégítő, a mentorhallgatók, akiket a tantervek kevésbé kötöttek, gyakran ezekre a tudáselemekre helyezték a hangsúlyt. Azonban a mentorálásra fordítható idő korlátozott volt, így a mentorhallgatók gyakran „két tűz közé kerültek”, azaz a szűkre szabott időben egyszerre kellett volna az eszköztudás és a tantárgyi tudás kapcsán jelentkező problémákat orvosolniuk. Néhány esetben azt is tapasztaltuk, hogy a tanulást csak közvetve befolyásoló, a tanulók társas kapcsolatait, valamint a mentor-mentorált viszony fejlesztésére irányuló tevékenységeket, programokat szükségtelennek tartotta a tanárok egy része. Nyilvánvalóan ez ismételtlen összefügg az eltérő szerepfelfogással.

Az tapasztaltuk, hogy a pedagógusok és a mentorhallgatók viszonya – kisebb-nagyobb nézeteltérések ellenére – az intézmények többségében megfelelő volt, illetve az évek során egyre kedvezőbbé vált. Ehhez hozzájárult egyrészt a mentorhallgatók érzékelhető segítése, ami a tanulók teljesítményében és a pedagógusok munkájának könnyítésében egyaránt megjelent, másrészt az informális kapcsolatok alakulásával párhuzamosan egyre inkább megtalálhatták a mentorhallgatók az együttműködő pedagógusokat.

Kapcsolattartás a szülőkkel

A szülői kapcsolattartás az első három tanévben olyan roma civilszervezetek feladata volt, amelyek tagjai részben a deszegregációs intézkedésben érintett szülők közül kerültek ki. Kétségtelenül ez a szülők egy részével a kooperációt jelentősen megkönnyítette, ugyan-

akkor mindkét településen tapasztaltunk megosztottságot a bevont szervezetek kapcsán, vagyis az érintett családok egy másik része tekintetében ez inkább hátrányt jelentett. Ezen felismerés vezetett oda, hogy a harmadik tanévtől kezdődően egy korábbi mentorhallgató látta el a szülői kapcsolattartás feladatát, akinek mentori tapasztalatai és roma identitása egyaránt hozzájárult hitelességéhez.

A kapcsolattartás formája és gyakorisága nagymértékben eltért az egyes családoknál. A kapcsolattartás leggyakoribb formáját a személyes találkozás, illetve a telefonon és a közösségi oldalakon történő kommunikáció jelentette, főként az édesanyákkal. A rendszerességet az objektív feltételek mellett (pl. van-e saját telefon, internet-hozzáférés), a szülők szabadideje (pl. rendelkezett-e munkahellyel), valamint a kialakult viszony minősége befolyásolta. Havonta általában tíz szülővel került sor személyes találkozóra az otthonukban, elsősorban azoknak a tanulóknak a szüleivel, akik már több éve részt vettek a programban.

A bizalom kiépítéshez egyrészt a mentorált tanuló és a családi kapcsolattartásért felelős munkatárs jó viszonyára, legalábbis többszöri korábbi találkozására volt szükség, így a családlátogatások alkalmával a mentorált örömmel, ismerősként fogadta a szülői kapcsolattartót. Másrészt fontos tényező volt, hogy a szülő érzékelje a mentorálás, kapcsolattartás előnyeit. Ennek alapja lehetett például a tanuló valamilyen sikerével kapcsolatos tapasztalat megbeszéléséből adódó szülői büszkeség, a mentorált és a mentorhallgató vagy kapcsolattartó közötti jó viszony észlelése a szülő részéről, a hivatalos dokumentumok kitöltésében, iskolaválasztásban, segítségnyújtás a pótvizsgára való felkészítésben, esetleg a tanuló hazakísérése. A bizalom egyik leglátványosabb jelének azt tekintettük, amikor a szülők vették fel a kapcsolatot a mentorhallgatóval, kapcsolattartóval és kértek segítséget az említett kérdésekben, érdeklődtek arról, hogy a rokon gyermekek hogyan vonhatók be a programba.

A családlátogatások során általában szó esett a mentoráltak személyiségéről, az ottan elmesélt élményeiről a mentorálással kapcsolatban, tervezett programokról, rendezvényekről, iskolai történekekről, aktuális iskolai eseményekről, osztályzatokról, az esetleges fontosabb dolgozatokról, házi feladról. A 7. és 8. évfolyamos mentoráltak esetében a továbbtanulási szándékok és lehetőségek is a gyakori témák közé tartoztak. A családlátogatások során a szülő kapcsolattartó gyakran továbbította a mentorhallgatók kérdéseit, meglátásait is. A bizalom kiépülésével párhuzamosan egyre gyakrabban kerültek elő más témák is (pl. megélhetési problémák). A szülőkkel való beszélgetések számos alkalommal járultak hozzá a tanulók iskolai problémáinak megértéséhez, megoldásához (pl. taneszközök hiánya, motivációs lehetőségek), emellett gyakran a további szülők elérésében is jelentős segítséget nyújtottak.

A mentorhallgatók motivációjának fenntartása

A mentorhallgatók belső motivációjának fenntartása központi jelentőségű kérdés volt, különösen az önkéntesek esetében. A mentoráltak jelentős lemaradása miatt a sikerélmény a tanulás kapcsán az előzetes várakozásoktól gyakran elmaradt, ugyanakkor a tanulók pozitív visszajelzései és az erős kötődéssel jellemezhető mentor-mentorált kapcsolat el-lensúlyozta ezt. A relatíve alacsony korkülönbség egyértelműen kedvezően befolyásolta a tanulók és a mentorhallgatók kapcsolatát, számos esetben inkább baráti viszony, mint

tanár-diák kapcsolat alakult ki közöttük. Ebből következően néhány esetben olyan szerepet is betöltöttek a mentorhallgatók, amelyek rendkívül távol esnek a hagyományos pedagógusi tevékenységektől (pl. párkapcsolati kérdésekben voltak bizalmasok, szülő-gyermek közötti konfliktusok kezelésében kértek tanácsot tőlük). Ez kétségtelenül ösztönző erőt jelentett, ugyanakkor esetenként rendkívüli lelki terheket rótt a mentorhallgatókra, hiszen olyan helyzetekkel, élettörténetekkel találkoztak, amelyek esetében alig láttak lehetőséget érdemi változtatásra, illetve amelyek megoldása túlmutatott kompetenciahatáraikon. Néhány esetben a családi környezetet figyelembe véve is kiemelkedett a mentorhallgató támogató szerepe, ami megalapozta a kötődést, ugyanakkor érzelmileg megerhelő volt, és gyakorta párosult a tehetetlenség érzésével.

A felsorolt demotiváló hatásokon kívül a kezdetektől jelen volt a programban a potyautasok problémája. A mentori munkát végzők közül néhányan az átlagosnál valamivel kevesebb idő- és energia-befektetéssel, elsősorban a könnyebben elvégezhető, kevesebb konfliktussal járó feladatokra fókuszáltak (pl. szabadidős tevékenységek szervezése). Az aránytalanságok az átlagosnál nagyobb erőbedobással dolgozó, konfliktusokat felvállaló mentorhallgatók motivációjának csökkenésével fenyegettek. Ennek megakadályozásának egyik módja a személyes konzultáció volt, ami felhívta a potyautasok figyelmét a problémára. Néhány esetben ezt a programtól való eltanácsolás követte, illetve később az ösztöndíjas helyett az önkéntes pozíció felajánlása jelentett erre megoldást. Az átlagosnál nagyobb idő- és energia-befektetéssel dolgozó hallgatóknak az iskolafelelősi pozíció kínált lehetőséget az elismerésre. Ugyanakkor a mentori tevékenységek megítélésének lehetőségei rendkívül korlátozottak voltak, egyrészt azért, mert az iskolák által biztosított lehetőségek (pl. a tanulókkal eltölthető idő) rendkívül eltérőek voltak, másrészt a programot koordinálók csak töredékes információkkal rendelkeztek arról, hogy a mentori munka hogyan folyik az iskolákban. Ez egyben azt is jelentette, hogy a pozitív megerősítés lehetősége is korlátozott volt.

A motiváció fenntartása és emelése szempontjából a tudatos közösségépítés, valamint a tapasztalatok megosztására létrehozott fórumok bizonyultak a leghatékonyabbaknak, hiszen a közösséghez tartozás és a közösség tagjai által közreadott erőfeszítések és sikerek magas elvárásokhoz támasztottak minden résztvevővel szemben, amelynek normájához a közösséghez tartozni kívánóknak alkalmazkodniuk kellett. Ez esetenként a potyautasok problémáját is megoldotta: a magas elvárásokat támogató közösség a potyautas önkéntes távozását vonta maga után. A rendszeres közös programok mellett a közösség kohéziójában jelentős szerepet játszott, hogy a programot működtető civilszervezet a harmadik és a negyedik tanévben az ösztöndíjas pozícióban dolgozók számára biztosította az egymás közötti ingyenes telefonos kommunikáció lehetőségét.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezések rövid távon a tanulói hátrányok mérsékléséhez, hosszú távon a pedagógusjelöltek hatékonyabb felkészítéséhez járulhatnak hozzá. Növelhetik az iskolák nyitottságát, valamint az új intézményi kapcsolatokra építve további értékes együttműködések elindítását segíthetik elő. A bemutatott program számos pályázattal, hátránykompenzáló kezdeményezéssel összekapcsolható, illetve azokba több eleme beépíthető (pl. Útravaló-Macika ösztöndíjprogram, Integrációs Pedagógiai Rend-

szer, tanoda, roma szakkollégium). Például az Integrációs Pedagógiai Rendszerben a tanítást-tanulás segítő eszközök egyik, iskolák által teljesíthető eleme a tutori/mentori rendszerek működtetése, melyhez – tapasztalataink szerint – nehezen rendelnek tevékenységeket az intézmények. Többek között ennek teljesítéséhez kínáltak segítséget a mentorhallgatók az iskolák számára. Tapasztalataink alapján a program közfoglalkoztatással történő összehangolása további kiaknázható lehetőségeket rejt. Növelheti hasonló hátránykompenzáló kezdeményezések lokális beágyazottságát, miközben e törekvésekhez humán erőforrást biztosíthat.

Hazai adatok arról tanúskodnak, hogy azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya az átlagosnál magasabb, kevésbé előnyös a tantestület összetétele (Varga, 2009). A tanári kontraszelekció egyik következménye, hogy az említett intézményekben gyakran kevésbé képzettek a pedagógusok, az átlagosnál magasabb azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik nem rendelkeznek munkájukhoz megfelelő képzettséggel. A pedagógusjelölteknek az ismertetett programmal rokonítható felkészítése e téren is jelentős előrelépést hozhat, leginkább a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos pedagógiai munka presztízsének változásán, az ehhez kapcsolódó magabiztosságon, felkészültségen, valamint a kezdő pedagógusok és az iskolák összekapcsolásán keresztül. A pedagógusjelöltek gyakorlati képzésük során szerzett tapasztalatai és az eközben kialakított kapcsolati háló elhelyezkedési döntéseikben lényeges szerepet tölthet be (Maier és Youngs, 2009).

A Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezés bármely olyan településen megvalósítható, ahol vagy amely közelében felsőoktatási intézmény működik. A hosszú távú hatásokat figyelembe véve előnyös, ha pedagógusképzés is folyik az adott intézményben, ugyanakkor ez nem szigorú feltétele mentorprogramok indításának. Nem szükséges átfogó intézkedésekhez (pl. deszegregáció) kapcsolódniuk e programoknak, és akár egyetlen együttműködő iskolában is elkezdődhet a tanulók mentorálása.

IRODALOM

- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Fejes József Balázs (2009): Deszegregáció és mentorálás a szövegértés, valamint néhány nem kognitív jellemző tükrében. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19-21. Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság*. Pannon Egyetem, Veszprém. 54.
- Fejes József Balázs (2013): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 204–220.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2013): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–106.
- Maier, A. és Youngs, P. (2009): Teacher Preparation Programs and Teacher Labor Markets. How Social Capital May Help Explain Teachers' Career Choices. *Journal of Teacher Education*, **60**. 4. sz. 393–407.
- Szűcs Norbert (2011): *Többsikolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.

**III.
PEDAGÓGUSOK
ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK**

Bereczky Krisztina – Fejes József Balázs

PEDAGÓGUSOK NÉZETEINEK ÉS TAPASZTALATAINAK VIZSGÁLATA EGY DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉSSSEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

A hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációjának mérséklése érdekében számos kezdeményezés indult az utóbbi néhány évben, ugyanakkor csekély tudással rendelkezünk ezen intézkedések hatásairól, következményeiről. Alig ismertek az integrációs, deszegregációs folyamatokhoz kötődő pedagógusi tapasztalatok, vélemények, ugyanakkor e törekvések sikere jórészt a folyamat közvetlen résztvevőin, a pedagógusokon múlik.

Munkánk célja az volt, hogy egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben összegyűjtsük a pedagógusok tapasztalatait, valamint feltárjuk a deszegregációs, integrációs folyamatokkal kapcsolatos pedagógusi nézeteket. E célok közötti kapcsolatot a tanári gondolkodással foglalkozó kutatások kognitív alapokra épülő paradigmája teremti meg, mely szerint a tanárok rendelkeznek egy többé-kevésbé szervezett nézetrendszerrel, ami pedagógiai tapasztalataik értelmezését és gyakorlati tevékenységüket egyaránt befolyásolja. A kutatás eredményei egyrészt további deszegregációs intézkedések előkészítése, lebonyolítása során szolgálhatnak támpontokkal, másrészt a tanárképzésben és tanár-továbbképzésben hasznosíthatók.

Kutatásunkban Seidman-féle fenomenológiai mélyinterjú révén 17 pedagógus tapasztalatainak és nézeteinek feltárását végeztük el. Tanulmányunk a nézet és a tapasztalat pedagógiai szempontú értelmezését követően áttekinti a témához illeszkedő pedagóguskutatásokat, röviden ismerteti a hazai szakirodalomban elérhető deszegregációs törekvések tapasztalatait, részletesen kitér az interjúk kontextusát jelentő szegedi intézkedésre, végül az empirikus vizsgálat eredményeiről számol be.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Tanári nézetek és tapasztalatok

A pedagógusok gondolkodásának jelenleg egyik legmeghatározóbb kutatási iránya a tanári hitek, nézetek feltárásához kötődik (*Szivák, 2002*). Az irányzat kialakulásában, formálódásában jelentős szerepet játszik a tanulás konstruktivista megközelítése. E nézőpont szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, a tudást az egyén maga konstruálja, és a felépített konstrukció alapvetően meghatározza az új információk befogadását, értelmezését, a tapasztalatok szervezését, valamint fontos része a cselekvést irányító kognitív folyama-

toknak. A valóság és az egyén által konstruált tudás között nem alakítható ki egyértelmű megfeleltetés. Az egyén által konstruált tudás lényegesen eltérhet a tudományok által elismert tudástól, ugyanakkor nem állítható, hogy igaz vagy hamis. Ha nem is felel meg a tudománynak, megfelelő irányítója, szervezője lehet a cselekvésnek. Fennmaradása adaptivitásától függ, vagyis attól, hogy segíti-e az egyén környezethez való alkalmazkodását. A tanulás e megközelítés szerint tehát folyamatos konstrukció eredménye, az adaptivitás optimális lehetőségeinek keresése. Az elmélet további hangsúlyos eleme, hogy az új információk értelmezése a meglévő (előzetes) tudás segítségével történik, azaz a tanulás deduktív folyamatként írható le (*Nahalka*, 1997).

Ha az előbbiekből levonható következtetéseket átültetjük a pedagóguskutatás területére, belátható, hogy a pedagógus tevékenységei mögött meghúzódó tudáskonstrukcióhoz az elméleti tudás mellett a pedagógus saját szakmai tapasztalatainak elemzéséből származó tudása is jelentős mértékben hozzájárul. A pedagógusok gyakorlathoz kötődő elméletalkotó tevékenysége a tudományos eredményekhez hasonlóan releváns forrása a pedagógiai tudásnak. A pedagóguskutatás történetét figyelembe véve ez a korábbi megközelítésekhez képest új nézőpontot képvisel, és magyarázatot kínál a pedagógusképzés és a későbbi gyakorlati munka közötti összefüggés reméltnél gyengébb voltára (*Falus*, 2001a).

A pedagógusok tapasztalatain alapuló, gyakorlati tevékenységeit irányító, illetve a gyakorlati tapasztalatok értelmezésében lényeges szerepet játszó pszichikus konstrukciókat nevezik tanári nézeteknek. A nézetek mögött nem áll tudományosan igazolt tudás, nem illeszkedik szükségszerűen elfogadott pedagógiai elméletekhez, sőt, akár azokkal ellentétes is lehet, ám az egyén igaznak véli ezeket, gyakorlati filozófiáját, pedagógiai világszemléletét jelentik (*Falus*, 2001a, 2001b; *Hercz*, 2005; *Sántha*, 2004).

A nézetek forrásai *Falus* (2001b) szakirodalmi áttekintése alapján három csoportba sorolhatók: (1) személyes élettapasztalatok, melyek a gyermekkortól kezdve formálódnak, alakulásukban meghatározóak az egyén családi körülményei, neme, szocio-ökonomiai státusza, kulturális és földrajzi környezete; (2) a tanulói évekből származó élmények, pedagógusok példája és a velük kialakult kapcsolat; (3) a formális képzésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás. A források alapján világosan kirajzolódik, hogy jelentős egyéni különbségek létezhetnek, többek között a pedagógusi gyakorlathoz kötődő tapasztalatok különbözőségéből adódóan, mely empirikus munkánk szempontjából fontos kiindulópontot jelent.

A nézetek formálódásának, tartalmának ismerete elsősorban a tanárképzés, tanár-továbbképzés számára nyújt hasznosítható információkat. Számos empirikus kutatás igazolta, hogy a pedagógusjelöltek nézetei rendkívül nehezen alakíthatók, hiszen a már meglévő nézetek szűrőként funkcionálnak az új információk befogadásában (l. *Dudás*, 2006), vagyis a pedagógusok gyakorlati tevékenysége inkább a tanulóként, majd pedagógusként szerzett tapasztalatokra, nem a tanárképzés során elsajátított tudásra épül. A nézetek megismerését a képzéssel összefüggésben *Falus* (2001a) két szempontból is indokoltnak tartja. Egyrészt az oktatásnak illeszkednie kell a meglévő nézetekhez, melyhez nélkülözhetetlen feltárásuk; másrészt ismernünk kell, hogy mely nézeteket szükséges megváltoztatni az oktatás hatékonyságának növelése érdekében.

Vizsgálatunk célja a nézetek mellett a pedagógusok tapasztalatainak feltárása, melyek a nézetekhez kapcsolódó kutatások fogalmi rendszerét alapul véve leginkább a pedagógusok gyakorlati tudásának feleltethetők meg. *Sántha* (2004) a nézetek és a tudáselemek kapcsolatát elemezve rámutat arra, hogy e konstrukciók a pedagógus tevékenységében

átszövik egymást, a gyakorlatban nehezen szétválaszthatók, ahogyan a tudás pedagógusi gondolkodással összefüggésben értelmezett két fajtája, az elméleti és gyakorlati tudás határvonala sem jelölhető ki egyértelműen. Értelmezése szerint a gyakorlati tudás azokat a tudáselemeket jelenti, melyek nem az elméleti tudásból, illetve az azt megalapozó képzésből származnak, hanem az iskolai történések elemzéséből, valamint az így keletkezett következtetések hasznosításából.

HAZAI PEDAGÓGUSKUTATÁSOK HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÉS ROMA TANULÓKKAL KAPCSOLATBAN

A következőkben röviden áttekintjük azokat a pedagóguskutatásokat, amelyekre interjúvázlatunk elkészítésekor, illetve eredményeink értelmezésekor támaszkodtunk. Az 1990-es években a hazai szakirodalomban széles körben elfogadott volt az a nézőpont, miszerint a roma gyermekek iskolai sikertelensége elsősorban kulturális különbségekre, illetve az iskola részéről ezek figyelmen kívül hagyására vezethető vissza (l. *Fejes*, 2005 áttekintését). A témánk szempontjából releváns pedagóguskutatások egy része roma többségű osztályokban tanító tanárookra koncentrált, elsősorban a roma és a nem roma tanulók közötti lehetséges különbségekre összpontosítva. Bár a kutatásokban a pedagógusok több eltérő jellemzőt is említettek a roma és a többségi tanulók összehasonlítása során, a felsoroltak között nem volt olyan, mely egyértelműen etnikai jellemzőként értelmezhető (*Forray és Hegedűs*, 1998; *Liskó*, 2001). A szegény és kisebbségi szubkulturák határvonalának problémáját *Vajda Zsuzsanna* (1994) munkája szemléletes példákon keresztül tárgyalja, magyarázatot kínálva ezen eredményekre. Szakirodalmi áttekintése egyértelművé teszi, hogy a különböző kontinensen élő, de jövedelmi szempontból hasonlóan kedvezőtlen helyzetben lévő kisebbségek jellemzőiben számos hasonló vonás fedezhető fel, vagyis az észlelt különbségek, melyeket általában az adott kisebbségi csoporthoz köt a többségi társadalom, elsősorban a kedvezőtlen életkörülményekből és nem a kulturális különbségekből fakadnak.

A tanuláshoz szorosan kapcsolódó változók felméréssel végzett, kulturális jellemzőket is vizsgáló hazai kutatások eddig nem találtak lényeges különbséget a hátrányos helyzetű többségi és a hasonló háttérű roma tanulók között (pl. *Fejes és Józsa*, 2007; *Lukács*, 2009; *Nahalka*, 2009; *Tóthné*, 2001). *Nagy József* (1980) az 1970-es évek végén az iskolakészültség felmérésére irányuló nagymintás vizsgálatában a roma gyermekek elmaradásában egyetlen kulturális különbségre utaló jellemzőt talált, a beszédtechnikát. Megjegyezzük, hogy a hazai roma kisebbség többségének anyanyelve magyar, és a nem magyar anyanyelvűek körében egy folyamatos, az 1960-as évek második felétől egyre erőteljesebb nyelvváltás tapasztalható (*Kemény, Janky és Lengyel*, 2004), így valószínűsíthető, hogy napjainkban az eltérő anyanyelvhez köthető kulturális különbségeknél az iskolai sikerességben alig van szerepe. Bár néhány kutatás (pl. *Váriné*, 2001) eredménye a roma és a nem roma tanulók közötti kulturális különbségekre utal, azonban ezekben a vizsgálatokban a tanulók családi háttérét a két almintában nem egyeztetették, ebből adódóan a tanulók közötti eltérésekről nem dönthető el, hogy azok valóban kulturális különbségekre vezethetők vissza. Egy másik kutatásban (*Bass és Lányiné*, 2008) a tanulással összefüggő kulturális eltéréseket elemezték, mely során kismértékű különbséget találtak a WISC-IV intelligenciateszt magyarországi standardizálásakor a roma és a nem roma gyermekek között. Az okok szám-

bavétele túlmutat e tanulmány keretein, az intelligenciamérés során tapasztalt kulturális különbségek lehetséges okairól magyarul *Vajda* (2002) munkája kínál áttekintést.

Fellegi Borbála és *Ligeti György* (2003), valamint *Szuhay Péter* (2008) a romológia oktatása kapcsán hívja fel a figyelmet arra, hogy a kulturális nézőpont hangsúlyozása a problémák etnicizálásához és az előítéletek egy új generációjának kialakulásához vezethet, amit a szerzőpáros tanárokkal készített interjúinak eredményei megerősítenek. Ugyancsak a problémák etnicizálásának veszélyeire mutat rá a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett pedagógusok körében végzett nagymintás kérdőíves felmérés (*Szűcs és Fejes*, 2010), melynek eredményei szerint a pedagógusok részéről a kulturális különbségek hangsúlyozása jelentősen akadályozhatja az integrációs, deszegregációs törekvéseket, és számos további válasszal összefüggésben a roma tanulókkal kapcsolatos kedvezőtlen vélemények egyik sarokpontjaként jelenik meg.

A kutatások egy másik vonulata a pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek attitűdjét vizsgálta azzal az előfeltevéssel, hogy a roma tanulók iskolai kudarcainak okai jelentős részben a tanári attitűdökben, előítéletekben keresendő (pl. *Bordács*, 2001; *Gécsi, Huszár, Sramó* és *Mrázik*, 2002; *Huszár, Gécsi, Sramó*, 2003; *Takács*, 2005). E vizsgálatokkal kapcsolatban ugyanakkor fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy általában hiányzik az a viszonyítási pont, mely segítségével értelmezni tudnánk, hogy a magyar társadalomban jelen lévőktől mennyiben térnek el ezek az attitűdök (kivéteklént l. *Horváth és Szabó*, 1995). Ugyanakkor természetesen problémát jeleznek azon eredmények, melyek szerint pedagógusaink egy része úgy véli, hogy a roma tanulók oktatási kudarcai genetikai okokkal magyarázhatók (*Bordács*, 2001), illetve a roma diákok kisegítő iskolába irányítása iskolai problémák esetén elfogadható megoldás lehet (*Szécsi*, 2007).

Napjaink kutatásai a pedagógusoknak ma is kiemelt szerepet tulajdonítanak a szegregáció-integráció kérdéskörében, azonban sokkal inkább az oktatási rendszer szelektív működéséhez kötődően elemzik szerepüket (pl. *Andl, Kóródi, Szűcs és Végh*, 2009; *Berényi, Berkovits* és *Eröss* 2008; *Eröss és Kende*, 2008; *Kende*, 2005). A negatív attitűdökre vonatkozó vizsgálatokkal kapcsolatban *Eröss és Gárdos* (2007) munkája arra hívja fel a figyelmet, hogy amennyiben feltételezhetőek is a szegregáció háttérében előítéletek, e kutatási iránynak kevés a haszna, mivel az előítéletekből nem következik egyértelműen diszkriminatív viselkedés.

Havas (2008) a tanárok pedagógiai fatalizmusát említi a problémák egyik forrásaként, amely a rendkívül nehéz körülményekből, illetve a nem megfelelő felkészítésükből adódik, és arra a meggyőződésükre utal, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemaradását az iskola alig képes befolyásolni. Mivel a halmozottan hátrányos helyzetűek között magas a roma tanulók aránya, a probléma gyakran etnikai színezetet kap, és a roma származás, valamint a kedvezőtlen szociális háttér összemosódik. Hozzáteszi ugyanakkor, hogy e jelenségek valószínűleg nem függetlenek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai arányától. A pedagógusi nézeteket feltáró kutatásokból megtudhatjuk, hogy az iskolai kudarcok (*Nagy*, 2002; *Réthyné*, 2001), illetve a motiválatlanság (*Réthyné*, 2001) kialakulásában a tanárok a családi háttér szerepét helyezik előtérbe, az említett vizsgálatok azonban nem közölnek pontos adatokat arról, hogy a kérdezettek milyen tanulói összetételű iskolákban dolgoznak. A különböző intézményekben munkát végző pedagógusok gondolkodása között egyértelműen kimutathatók eltérések (pl. *Hercz*, 2005), így a jövőben mindenképpen fontos lenne a pedagógusi nézeteket az intézmények tanulóinak családi és etnikai háttére szerint is megvizsgálni. Ennek jelentőségére utal *Fellegi és Ligeti* (2003) felmérése is, melyben

összefüggés mutatkozott a tanárok roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdje és a kérdezett pedagógus osztályába járó roma tanulók aránya között.

Mivel a deszegregációs, integrációs folyamatok csak az utóbbi években indultak el, alig találunk erre vonatkozó információkat a hazai szakirodalomban. *Németh Szilvia* és *Papp Z. Attila* munkái kivételt jelentenek, több kutatás eredményeit is közreadják, melyek e témával foglalkoznak. A roma tanulók integrációját elősegítő javaslatok gyűjtése érdekében szervezett tanári fókuszcsoporthoz beszélgetések során elsősorban a már szegregálódott iskolák problémái merültek fel, az integráció inkább módszertani problémaként jelent meg, célja pedig szűken értelmezve, főként a toleranciára neveléssel összefüggésben került elő (*Németh és Papp, 2004*). Ez arra utal, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok nincsenek tisztában az iskolarendszer szelektív működésével, illetve az integrációs, deszegregációs törekvések céljával. A pedagógusvélemények részletesebb feltérképezésének szükségességére utal *Németh és Papp (2005)* kismintás (75 fő) kérdőíves felmérésének azon eredménye is, amely szerint a megkérdezett pedagógusok valamivel kevesebb mint harmada fogadja el a kormányzat integrációs politikáját, míg közel ötödük teljes mértékben elutasítja. Az elfogadó válaszolók indoklásából kirajzolódó kép ugyancsak a célok homályosságára utal, hiszen az eredményesség növelése nem jelent meg a válaszok között, és az esélyegyenlőség említése is az utolsó helyen állt. Az integráció megvalósulásának elősegítését elsősorban módszertani újítások bevezetésében, a megemelt támogatásban, az önkormányzat ilyen irányú törekvésében, illetve a település közvéleményének befolyásolásában látják. Az integrációs folyamatokat gátló tényezők között főként az előbbiekből hiánya szerepel, ugyanakkor kiegészül a roma kisebbség felelősségével.

Berkovits (2008) nevelési tanácsadók szakembereivel folytatott interjúiban az említett problémák közül az integráció céljának kérdése, valamint a roma származás és a kedvezőtlen családi háttér összeolvadása egyszerre jelenik meg. A kérdezettek válaszaiban nem különült el a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. *Németh és Szilassy (2006)* fókuszcsoporthoz adatfelvétele ugyancsak arról számol be, hogy a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya az integrációs folyamatokkal összefüggésben általános jellemzőként kíséri végig a beszélgetéseket.

A szegregáció-integráció témakörében az eddigi legátfogóbb, illetve legnagyobb mértékű végzett pedagóguskutatás *Liskó Ilona* és *Fehérvári Anikó (2008)* nevéhez fűződik, mely hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatását segítő pedagógus-továbbképzések hatásának megismerésére irányult. Az érintett pedagógusok közel 80 százaléka, összesen 2569 személy töltött ki kérdőívet a képzéseket megelőzően, míg a képzéseket követően 2091 fő. A továbbképzések előtt a pedagógusok majdnem harmada helyeselte az etnikai szegregációt, kétharmaduk a képességek szerinti elkülönítést. Több mint kétharmaduk szerint az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, és leginkább azon intézmények pedagógusai vélték így, ahol integrációs programra vállalkoztak. Különösen gyakori volt az integrációval szembeni elutasító attitűd az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a nagyvárosi iskolákban. A képzések hatására a pedagógusok véleménye az integrációval összefüggő kérdésekben alig változott, ami a nézetekkel kapcsolatos kutatásokat figyelembe véve nem meglepő. Megjegyezzük, hogy a témakörben használatos fogalmak (pl. integráció, szegregáció) pedagógusok általi értelmezésére nem tért ki a vizsgálat, miközben e fogalmak szakirodalmi és köznapi használata jelentősen különbözhet.

HAZAI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉSEK

A hazai szakirodalom a szegedi deszegregációs intézkedés mellett (l. *Fejes és Szűcs*, 2009a, 2009b; *Szabó*, 2008) a hódmezővásárhelyi modellről (l. *Nagy*, 2008; *Nagy és Szűcs*, 2007) és a nyíregyházi deszegregációs lépésről számol be részletesebben (l. *Kerülő*, 2008, 2010; *Kerülő és Mayer*, 2008). A felsoroltak mellett egy kistelepülés tagiskolájának megszüntetéséről olvashatunk *Andl Helga* (2008) munkájában. Bár az utóbbi intézkedés esetében nem tudatos deszegregációról van szó, tapasztalatai számos lényeges következtetés levonását teszik lehetővé a választott deszegregációs stratégiák következményeit illetően. A nyíregyházi és a Baranya megyei intézkedések esettanulmány jellegű leírásait viszonyítási pontként használhatjuk eredményeink értelmezésekor, ezért a szegedi deszegregációs intézkedés és az intézkedést támogató Hallgatói Mentorprogram rövid ismertetése előtt összefoglaljuk ezeket.

Nyíregyháza városvezetése a cigányok által lakott Huszár-telep iskoláját 2007-ben szüntette meg az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány feljelentésére reagálva, és az iskola tanulóit hat nyíregyházi iskolába helyezte át. A bezárt iskola pedagógusainak egy részét a deszegregációs folyamatot segítő mentortanárként foglalkoztatták tovább a befogadó intézményekben (*Kerülő*, 2008). Vizsgálatunk szempontjából kiemelendő, hogy a befogadó iskolák pedagógusai egyöntetűen az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése mellett érveltek az alsó tagozattal kezdve. A felső tagozatosok esetében alig láttak esélyt a sikeres beilleszkedésre, a tanulási problémák felszámolására. A mentortanárok a deszegregációt kísérő problémákkal kapcsolatban elsősorban arról számoltak be, hogy a tanulók lemaradásáért őket teszik felelőssé, illetve azonnali megoldásokat várnak tőlük, miközben kollégáik gyakran nem kezelik partnerként őket (*Kerülő*, 2010).

Andl (2008) írása egy kistelepülés iskolájának megszüntetéséről nyújt részletes képet. A gyermekek csökkenő létszáma miatt bezárt tagiskola tanulóinak közel fele volt cigány származású, akiknek jelentős része végül az intézmény másik tagiskolájába került. Az iskola megszüntetéséhez vezető folyamat kezdete a 2003/2004-es tanévre tehető, amikor a jelentkezők alacsony száma miatt az intézmény nem indíthatott első osztályt, majd a felgyorsuló események következtében az intézményt a 2005/2006-os tanév végén be kellett zárni. Nem tudatosan, illetve nem deszegregációs céllal elindított folyamatról volt szó, mégis példa arra, milyen következményei lehetnek annak, ha egy deszegregációs intézkedés keretében az elhúzódozó iskolabezárás mellett döntenek.

A beszámoló szerint a tanulói összetétel homogenizálódása a 2003/2004-es tanévet követően erősödött, a tanárok és a diákok egyre motiválatlanabbakká váltak, a tantestület fluktuációja magas volt, a pedagógusok gyakran tanév közben távoztak, és egyre kevesebb szülő iratta be gyermekét az iskolába. Az esettanulmány az iskolabezárás elhúzódozó formájának számos lehetséges pozitív hozadékát sorolja fel, mely elsősorban a fogadó iskola felkészülését jelenthetné, például az érintettek tájékoztatásával, közösségépítéssel a korábbi tagintézmények tanárainak, tanulóinak körében. Az előzőek a valóságban azonban nem realizálódtak: „*az előnyök helyett a hátrányok (például a gesztoriskola presztízsvesztése) foglalkoztatták a fogadóiskola szereplőit, stratégia helyett a keserűség, bizonytalanság érzése erősödött, ez a destrukció pedig hasonló mintázatot mutat, ahhoz, amit a telepi iskola esetében nyomon követhettünk.*” (*Andl*, 2008. 158. o.) Az elhúzódozó iskolabezárás összességében inkább kedvezőtlen következménnyel járt.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

A metodológiai követelményeknek a *Sántha Kálmán* által közölt kvalitatív kritériumkatalógus alapján kívántunk megfelelni (l. *Sántha*, 2007. 175–177., 2009. 120–123.). A következőkben e kritériumkatalógus saját kutatásunkhoz illesztett szempontrendszerét mutatjuk be.¹

1. *Kutatói álláspont dokumentációja.* Célunk az volt, hogy a szegedi deszegregációs intézkedéssel összefüggésben az első tanévet követően (1) összegyűjtsük a pedagógusok tapasztalatait, elsősorban a felmerülő problémákat, hatékonynak mutató gyakorlati megoldásokat, jövőre vonatkozó javaslatokat; (2) megismerjük a hátrányos helyzetű és roma tanulókkal, a szegregációval, a deszegregációval és az integrációval kapcsolatos nézeteket; valamint (3) feltárjuk a nézetek és tapasztalatok kapcsolatát a deszegregációs, integrációs folyamatok esetében. Vizsgálatunk során a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett 11 befogadó iskola pedagógusait kerestük meg, minden intézmény esetében egy mentortanárral és egy nem mentortanárral terveztük az interjú elkészítését.
2. *A kutatási kérdésfeltevés relevanciája.* Mivel a deszegregációs folyamatok csak az utóbbi években indultak el, az e törekvésekhez kötődő pedagógusi tapasztalatok, vélemények kevésbé feltártak, bár ezek ismerete hasznos támpontokat kínálhat további deszegregációs intézkedések előkészítése, lebonyolítása során, valamint hasznosíthatók a tanárképzésben, tanár-továbbképzésben.
3. *Előfeltevések.* Az interjúvázlat felépítésében lényeges szerepet játszottak a korábban bemutatott tanulmányok alapján megfogalmazott előfeltevéseink. Kiindulópontnak tekintettük, hogy (1) a hátrányos helyzetű és a roma tanulók iskolai sikertelenségeivel kapcsolatos tanári nézetek és korábbi tapasztalatok között szoros kapcsolat feltételezhető, (2) a pedagógusok jelentős hányada nincs tisztában a deszegregációs, integrációs törekvések céljaival, (3) amely valószínűleg hatást gyakorol a vizsgált deszegregációs intézkedés támogatásán, illetve a felzárkóztatással összefüggő gyakorlati tevékenységükön keresztül a folyamatra.
4. *Mintavételi stratégiák indikációja.* A deszegregációs intézkedésben való érintettség a mentortanárok esetében egyértelmű volt, míg a másik alcsoport kiválasztásánál a hólabda-stratégiát alkalmaztuk. A mentortanárok információira támaszkodva választottuk ki a leginkább érintett pedagógusokat a szegregált iskolából érkező tanulókkal kapcsolatos tanári munka mennyisége és a tanulókkal kapcsolatos informáltságuk alapján.
5. *Adatgyűjtési eljárás dokumentációja.* A kutatásban való részvételt kilenc intézményből 17 fő vállalta, melyből hatan voltak korábban a bezárt intézmény pedagógusai. Két iskola elzárkózott a vizsgálatban való részvételtől, valamint két mentortanár az előzetes egyeztetést követően végül nem vállalta az interjút. Fontosnak tartjuk azt is, hogy a minta nagyságát jelentősen befolyásolta az interjúfelvételek ideje alatt a helyi napilapban megjelent, országos visszhangot kiváltó újságcikk, ami néhány mentortanárnak tulajdonított rasszista kijelentéssel foglalkozott.²

Az interjúk elkészítéséhez az *Irwing Seidman* (2002) által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjú alkalmaztuk. Véleményünk szerint a vizsgálat során használt kvalitatív technika mindazon túl, hogy alkalmas a tanári nézetek és tapasztalatok feltárására, lehe-

¹ A vizsgálat bemutatásának alapjául szolgáló szempontrendszer kialakításánál további kiindulópontot jelentett *Hercz Mária* és *Sántha Kálmán* (2009) munkája.

² A megjelent írás véleményünk szerint félrevezető, több ponton ellentmond tapasztalatainknak (l. *Sulyok*, 2008).

tőséget nyújt a kontextus figyelembe vétele miatt a nézetek és tapasztalatok összefüggésének megismerésére is.

Az interjú e típusa a kikérdezéssel élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációjaként értelmezhető. A módszert főként nyílt kérdések jellemzik, melyek legfőbb célja, hogy az adatközlő egy adott témával kapcsolatos tapasztalatait, megélt érzelmeit feltárja, rekonstruálja. A módszer három egységből épül fel, és három egymást követő alkalmat feltételez. Ez a szisztematikus felépítés (1) a tapasztalatok kontextusának megteremtését (fókuszált élettörténet), (2) a részletek eredeti összefüggésükben való rekonstruálhatóságát (adott terület tapasztalatai) és (3) a saját tapasztalat értelmezésének elősegítését (reflexió) szolgálja.

Az időbeni korlátokat *Seidman* (2002) egységesen 90 percben állapítja meg, ugyanakkor az ettől való eltérés megengedett. A legfontosabb alapelv az egységek hármastagolásának (kezdés, kifejtés, befejezés) egyenlő arányú megtartása, függetlenül az időkerettől. A három rész interaktív viszonyban áll egymással, előkészíti a következőt, ezért különösen indokolt az egyes részek céltartási fegyelmének megtartása.

A hármastagolást követtük interjúvázlatunk kérdéseinek rendezésénél, melyben a tapasztalatok mellett az azokon alapuló nézeteknek is teret engedtünk. A *fókuszált élettörténet* feltárása során a témánk szempontjából lényeges nézetek forrásaira koncentráltunk. A hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók elfogadásával, helyzetük kezelhetőségével kapcsolatban a családi miliőben, az iskolai környezetben, a tanári pályára való felkészítés során és a pedagógusi munkához kötődően szerzett tapasztalatok megismerése, valamint a fontosabb háttér adatok regisztrálása volt a célunk.

Az *adott terület nézeteit és tapasztalatait* vizsgáló rész keretében a szegedi iskolabezárást szélesebb társadalmi kontextusba helyeztük. A szegregáció általános megítélését, az iskola megszüntetésének körülményeihez kapcsolódó vélekedéseket, továbbá a bezárt iskola tanulóinak az új iskolákba történő beilleszkedését elősegítő munkát vizsgáltuk.

A *személyes tapasztalatokra és nézetekre reflektáló összegezésben* a deszegregációs folyamat eredményes előkészítésének ismérveit, az integrációs törekvések támogatásának lehetőségeit, valamint a tanulók esélyein és pedagógusaik felelősségén keresztül a szegregáció és deszegregáció megítélésének további részleteit kívántuk felszínre hozni.

A nézetek és a gyakorlati tudás a pedagógus tevékenységében átszövik egymást, egyértelmű megkülönböztetésük lehetőségei korlátozottak. E probléma enyhítése érdekében interjúvázlatunk kialakítása során arra törekedtünk, hogy a leglényegesebbnek tartott témák esetében külön-külön fogalmazzuk meg kérdéseinket az elméleti konstrukcióknak megfelelően, először az adott jelenségre (nézetekre), majd az azzal kapcsolatos gyakorlati tudásra (tapasztalatokra) vonatkozóan.

A pedagógusokkal való kapcsolatfelvétel minden esetben személyesen, az adott iskolát felkeresve történt 2008 októberében. Az interjúalanyok elfoglaltságára tekintettel az interjúkat fele egyszerű beszélgetés alkalmával készült, átlagosan két-két és fél óráig tartott, megtartva a *Seidman* által javasolt hármastagolást. A többszöri alkalommal felvett interjúk esetében 45 perces interjúegységek voltak jellemzőek, igazodva az iskolai közegből adódó tanórai keretekhez. A beszélgetéseket diktafonnal rögzítettük, amihez minden interjúalany hozzájárult.

6. *Trianguláció.* A személyi trianguláció elvét figyelembe véve a vizsgálat előkészítését és az előkutatások tapasztalatai alapján az interjúvázlatok újrastrukturálását ketten végeztük. Az elméleti triangulációnak eleget téve több elméleti koncepciót alkalmaztunk.

A módszertani triangulációnak való megfelelés különböző módszerek együttes alkalmazását indokolja, mi mégis egyedülként a *Seidman*-féle fenomenológiai mélyinterjút alkalmazzuk. Az önmagában komplex módszer hármas tagolású szerkezete biztosíthatja az adott téma különböző szempontok szerinti megközelítését (l. *Golnhofer*, 2001; *Sántha*, 2006; *Szabolcs*, 2001). Egyetlen technika alkalmazása bizonyos mértékig minden esetben szelektál, ezért ennek figyelembe vétele mellett szükséges eredményeinket értelmezni. Az adatok triangulációjának azzal igyekeztünk eleget tenni, hogy mind a bezárt, mind a befogadó iskola pedagógusait megkerestük a kutatás során. A rendelkezésünkre álló időkeret és a technikai korlátok miatt a befogadó iskolákban az átkerült tanulók beilleszkedési folyamatában leginkább érintett tanárokat kerestük fel.

7. *Értékelési technikák dokumentációja*. Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalom-elemzéssel dolgoztuk fel, a manuális kódolás során kialakított fő tartalmi kategóriákat, illetve alkategóriákat papír-olló módszerrel rendeztük. A kódolásnál a *Theory*-féle hármas mechanizmust követtük. A nyílt kódolás során a szövegrészeket főbb tartalmi kategóriákba rendeztük, melyeken belül az axilális kódolással újabb alkategóriákat képeztünk. Végül a szelektív kódolás segítségével a kutatás egészét tekintve kulcsfontosságú kategóriák kiemelését és összefüggéseik vizsgálatát végeztük el (l. *Sántha*, 2009. 76-82.).
8. *Limitálás*. 17 fős mintánk a vizsgált populáció alacsony száma miatt megfelelőnek bizonyult a telítettségi határ elérésének szempontjából. A felvett interjúk alapján sikerült felrajzolni egy általános képet a deszegregációs, integrációs törekvésekkel kapcsolatos tanári gondolkodásról, a tapasztalatok feltárása esetében pedig hasonló, jól azonosítható témakörök kerültek elő, vélemények fogalmazódtak meg. Ugyanakkor az eredmények a vizsgálat szűk keresztmetszete miatt nem általánosíthatók szélesebb körben, reményeink szerint azonban a pedagógusi gondolkodás mélyebb rétegeinek feltérképezésével, tágabb összefüggéseinek figyelembe vételével a korábbiaknál részletesebb képet kaphatunk kutatásunk tárgyáról.

EREDMÉNYEK

Az eredményeket bemutató szövegrészek elrendezésekor arra törekedtünk, hogy a megkérdezett pedagógusok tapasztalatait és nézeteit elkülönítve mutassuk be. A tapasztalatok, javaslatok összegyűjtése mellett így kívántuk láthatóvá tenni a tanári gondolkodás azon elemeit, amelyek ismerete a deszegregációs és integrációs folyamatok hatékonyságát elősegíthetik. Először az adott kérdéskörrel összefüggő tapasztalatokat, majd a hozzá kapcsolható nézeteket ismertetjük nagyobb témakörökbe rendezve. Az egyes szövegrészek tartalma és az előzetes elméleti kategóriák között egyértelmű, objektív megfeleltetés nem lehetséges, továbbá a tapasztalatok, javaslatok egy része elsősorban az iskolai munka szervezésének szempontjából lényeges, így az ezekhez kapcsoló nézeteket nem vizsgáltuk.

A fogadó iskola tanárainak és a mentortanárok válaszait a legtöbb esetben külön elemeztük, hiszen az előzetes tapasztalatoknak köszönhetően – mint szakirodalmi áttekintésünkben rámutattunk – lényeges különbségek feltételezhetőek a két csoport között. A fókuszált élettörténet feltárása kapcsán alig találtunk olyan körülményt, amely a témánkkal kapcsolatos pedagógusi gondolkodásmódot jelentősen meghatározta volna, így az eredmények bemutatásakor e kérdéskört nem érintjük.

A szegedi deszegregációs intézkedés megvalósítása

A szegregált iskola bezárásának szükségessége felől érdeklődve jól megkülönböztethető a bezárt iskola egykori pedagógusainak, illetve a befogadó iskolák tanárainak véleménye. Az előbbieket jelentős része nem értett egyet az intézmény megszüntetésével, míg a befogadó iskolák tanárai általában támogatták a folyamatot, legalábbis elméletben, vagyis egyetértettek azzal, hogy az iskolát be kellett zárni, azonban a megvalósítás módja ellen általában tiltakoztak. Elsősorban a többségi szülők elvándorlásától, a „lábbal szavazás” jelenségétől tartottak. Ennek lehetősége a megszüntetett iskolához legközelebb fekvő intézményben valóban felmerült, azonban a közelség mellett ebben közrejátszott az is, hogy az előzetes tervek szerint a mórás tanulók közel harmada ebbe az iskolába került volna. Ez az elképzelés felháborodást váltott ki mind a szülők, mind a tanárok részéről, és magában hordozta annak a lehetőségét, hogy egy újabb szegregátum alakuljon ki. A szóban forgó iskola a médiát is felhasználta nyomásgyakorlás céljából, valószínűleg ennek is köszönhetően végül az előzetes elgondolás ellenére csökkentették az ide irányított tanulók létszámát.³

Az egykori szegregált iskola tanárainak az iskolabezárás elleni legfőbb érve az volt, hogy a roma szülők jelentős része nem támogatta a folyamatot. E meggyőződésüket többen kulturális különbségeket középpontba állító érvekkel is alátámasztották, illetve a deszegregációs folyamatot a többségi társadalom asszimilációs törekvéseihez hasonlították.

„Másik dolog, őket is meg kell kérdezni, mert ők nagyon szeretnek együtt lenni – számunkra a kisebb, szűkebb család, de náluk az egész család, ami kiterjedhet negyven-ötven főre is –, mert ők szeretnek így együtt lenni, meg egymás közelébe tudni magukat. Így érzik jól magukat. Tehát mindig felmerül a kérdés, hogy őket is meg kell kérdezni, hogy vajon ők szeretnék-e. Az nagyon érdekes volt számomra, mikor kiderült, hogy a Móra iskolát bezárják, hozzánk jöttek be sokszor kiabálva, meg magukból kikelve, hogy miért zárják be az iskolát, mert ők nem akarják.”

„Ha mi erőszakosan próbáljuk elismertetni velük a mi értékrendünket, meg vagyunk győződve, hogy nekik ez a jó, de ők másba születtek. Mások a hagyományaik, más a kultúrájuk, ez nyilván, elnézést, nem azt mondom, hogy jó vagy nem jó, de ennek valahol nem lesz jó vége... az erőszakosságnak. Ellenállnak, ők voltak leginkább ellene ennek az egész deszegregációs intézkedési csomagnak.”

A megkérdezettek többsége nem volt elégedett a deszegregációs folyamat lebonyolításával és egyetértés mutatkozott abban is, hogy az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése lett volna a legjobb megoldás. Néhány kérdezett szerint az alsó tagozatos tanulók új iskolába irányítása még eredményes lehet, ugyanakkor a felső tagozatosok esetében ez semmiképpen nem lehet sikeres. Figyelembe kell vennünk e válaszok értelmezésekor, hogy a felmenő rendszerben történő megszüntetés esetében a kérdezett pedagógusoknak tulajdonképpen nem kellett volna feladatot vállalniuk a deszegregációs folyamat intézményi szintű megvalósításával kapcsolatban.

Az elhúzódó iskolabezárás ellenérve lehet egyrészt a fejkvóta alapú finanszírozás, másrészt az iskolabezárást megelőző hónapokban szerzett tapasztalatok (l. Szűcs, 2007), melyek arról tanúskodnak, hogy a bizonytalanság egyértelműen az oktatás minőségének csökkenéséhez vezet (pl. magatartási problémák megnövekedése, pedagógusok hiányzása

³ A helyi sajtó is beszámolt az indulatokat kavaráó szülői fórumról (l. Újszászi, 2007).

munkakeresés miatt). Ezt a szakirodalmi áttekintésben hivatkozott Baranya megyei iskola bezárásának tapasztalatai is megerősítik (l. *Andl*, 2008).

A felmenő rendszerben történő intézménymegszüntetés mellett további javaslatok is megjelentek, amikor arról érdeklődtünk, hogy „*Ha Ön lenne most egy befogadó iskola igazgatója, hogyan készítené elő a folyamatot?*”. Válaszaikban a pedagógusok elsősorban a szegregált iskolából érkező tanulókról való előzetes információgyűjtés igényét, illetve a hasonló intézkedésben érintett intézmények tapasztalatainak megismerését fogalmazták meg. Mindemellett a pedagógusok fele kiemelte, hogy ezeknek a tanulóknak az elsőtől, sőt, óvodától kezdődő integrált oktatása lenne a legnagyobb segítség, illetve ez lenne a legkívánatosabb annak érdekében, hogy a pedagógusok eredményesen elejét vehessék a tanulmányi és szociális hátrányoknak.

Érdekes kép rajzolódik ki az iskolabezárás hátterében álló okokra vonatkozó véleményekből. A befogadó iskolák pedagógusainak többsége nem tudja megindokolni, mi állhat az intézkedés hátterében, legfeljebb általánosságban említik a roma kisebbség társadalmi integrációját. A mentortanárok elsősorban politikai és jogszabályi okokat feltételeznek az intézkedés hátterében. Az eredményesség, esélyegyenlőség kérdése egyáltalán nem merült fel a válaszokban, sőt, a mentortanárok egyike szerint tulajdonképpen nem is volt probléma az iskola működésével.⁴

„Erre nem tudok mit mondani, mert én úgy gondolom, hogy jó működött az iskola. Volt egy-két gyerek, aki valóban problémás volt, talán, ha az ő helyzetükre sikerül valami igazán jó megoldást találni, akkor még hatékonyabb lehetett volna a munka, de úgy gondolom, hogy nem volt rossz.”

Ugyanakkor többször utaltak a mentortanárok a bezárt iskola működésével kapcsolatos tapasztalataikra, melyek szerint egyértelmű, hogy a szegregált iskolákra jellemző folyamatok következtében a tanulók csökkentett minőségű oktatásban részesültek, hiszen, természetesen módon, az átlaghoz igazított követelményeket alkalmazták.

A következő idézetek kiválóan szemléltetik, hogy az erőfeszítések ellenére, ha a hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók aránya egy tanulóközösségben magas, kevés az esély az eredményességre. A szakirodalom tanulással szembehelyezkedő szubkultúrának nevezi a jelenséget, mely a csoport kedvezőtlen normáira, motiválatlanságára utal. A tanári követelmények, elvárások csökkenése részben e jelenségre adott reakcióként értelmezhető (l. *Józsa és Fejes*, 2010; *Kertesi és Kézdi*, 2009; *Sidanius és Pratto*, 2005).

„Akárki tanár van ott, egyszerűen egész osztályokat nem lehet megbuktatni, a követelményszintet le kellett vinni. A tanulókat egymáshoz viszonyítva kellett értékelni, és ez meghatározta a színvonalat is, de ez nem azt jelenti, hogy a tanárok nem bírták megtanítani, ezt tapasztalhatják a befogadó pedagógusok.”

„Volt olyan osztály, ahova nem szívesen mentem be, de nem azért mert cigányok, hanem mert láttam, hogy olyan fokú ellenállást és motiválatlanságot hordoznak magukban a gyerekek, és mutattak, és »ők aztán elő nem veszik a tankönyvet« és ugye, ha már kettő megmerte, akkor már a többi se. Sajnos volt ilyen is.”

⁴ A kompetenciamérésen elért eredmények alapján az intézmény igazolhatóan az ország egyik legrosszabb teljesítménymutatókkal rendelkező iskolája volt.

Az eltérő tapasztalatok következtében az iskola szegregálódásának folyamatát illetően is kitapintható a különbség a bezárt és a befogadó intézmények tanárai között. Utóbbiak kizárólag az iskola területi elhelyezkedésére vezetik vissza a folyamatot, míg a mentortanárok említik a többségi szülők elvándorlását, illetve azt is, hogy az intézmény a problémás tanulók városi gyűjtőhelyévé vált.

A hazai iskolarendszer szelektív működésével kapcsolatos nézetek

Az eddigiek alapján látható, hogy a kérdezett pedagógusok gondolkodásában a szegregáció kontra integráció kérdése nem kapcsolódik össze az eredményességgel és az esélyegyenlőséggel. A magyar iskolarendszer szelektív működésére vonatkozó kérdésekre adott válaszok ennek háttéréről nyújtanak bővebb információt.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok a szabad iskolaválasztással kapcsolatban általában nem látnak problémát, mindössze ketten említik az interjúalanyok közül, hogy ennek igazi előnyeit főképp egy szűk, kiváltságos réteg élvezheti. Felvetettük a pedagógusoknak a PISA-felmérések egy központi tanulságát is: *„Mi a véleménye arról, hogy a hazai iskolarendszer a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait nem képes kompenzálni, sőt, inkább felerősíti azokat?”*. Az interjúalanyok néhány kivételtől eltekintve azt hangsúlyozták, hogy mindent megtesznek, de az osztályok mérete és a rendelkezésre álló idő miatt nem látnak több lehetőséget a hátrányok kompenzálására. Többen felvetették annak a kérdését is, hogy a családi hátrányok csökkentése elvárható-e egyáltalán az iskolától, a pedagógusoktól.

„Én azt gondolom, hogy ilyen magas létszámú osztályokban nincs idő, energia arra, hogy külön foglalkozzanak ilyen gyerekekkel.”

„Ez is olyan dolog, hogy nem az iskolarendszer kompenzál, hanem a pedagógus, aki nap mint nap foglalkozik a gyerekekkel.”

Jól látható, hogy a problémát a megkérdezettek egyike sem értelmezte rendszerszinten, kizárólag saját lehetőségeiket vették számba, érzékletesen szemlélteti ezt az utolsó idézet. Ezek az eredmények mindenképpen a pedagógusok szélesebb körű tájékoztatásának, a probléma részletesebb ismertetésének szükségességére hívják fel a figyelmet az iskolai szelekció, szegregáció kérdéskörét illetően.

A tanulással szembehelyezkedő szubkultúra megjelenésének központi szerep tulajdonítható a szegregált oktatás kedvezőtlen hatásainak tekintetében, így az említett összefüggésre külön rákérdeztünk: *„Mi a véleménye arról, hogy a problémás gyerekek koncentrált jelenléte egy osztályban tanulással szembehelyezkedő magatartást eredményez?”*. A válaszok alapján a tanulói összetételt tekintve a korábbi tapasztalatok jelentősen befolyásolják a szóban forgó összefüggéssel kapcsolatos vélekedéseket. Az egykori szegregált iskola pedagógusai kivétel nélkül egyetértettek e jelenség létezésével, míg a befogadó intézmények tanárainak jelentős része vagy nem látott kapcsolatot a problémás tanulók aránya és a csoportnormák, motiváltság között, vagy kezelhetőnek vélte az ebből adódó nehézségeket. A képességek szerinti homogén és heterogén csoportok összeállításával kapcsolatban a pedagógusok egyöntetű véleménye, hogy az oktatás jóval könnyebb

homogén csoportban, miközben többen elismerik, hogy ez kedvezőtlen következményeket vonhat maga után.

„Az biztos, hogy ha alacsony szintű azonos képességűek vannak együtt, tehát az rettentő hátrány. Mert egymáshoz képest, meg önmagához képest is viszonyítva a színvonal nagyon alacsony. Nem látja a más mintát, hogy így is lehet csinálni, ami példaként követhető.”

„Ha nagyon gyenge képességű osztályban kell tanítani, akkor hozzájuk kell szabni a feladatokat, mert akkor lesz sikerélmény.”

Az eltérő képességű tanulók együttoktatásának előnyeivel kapcsolatban a legtöbben a jó tanulók társaikra ható motiváló erejére hivatkoztak. Bár a kérdezettek általában elismerték a heterogén tanulói csoportok oktatásában rejlő lehetőséget, úgy vélik, hogy a szükséges körülmények – például alacsonyabb óraszám, alacsonyabb osztálylétszám, pedagógiai asszisztens alkalmazása, megfelelő pedagógusi szemléletmód – ehhez nem adottak. Néhányan az egy-egy osztályon belül fennálló túl nagy különbségek kezelhetlenségére is felhívják a figyelmet.

„Na most egy olyan osztályban, olyan gyerekeket tanítani, aki elolvasta a Harry Potter nyolcat és egy olyan, aki nem tudja helyesen leírni azt, hogy tollbamondás...hát ezt összehozni, nem tudom, hogy hogyan lehet...nehéz olyan módszereket alkalmazni, ami mind a két típusnak megfelel. Ez egy olyan embert próbáló feladat, amit én nagyon szeretnék, ha valaki megmutatná, hogy hogyan kell.”

A mentortanárok és mentorhallgatók munkájának megítélése

A deszegregációs lépés részeként létrehozott 16,5 új álláshelyből a befogadó iskolákban 10 helyet töltöttek be az iskolabezárást követő tanév kezdetén a megszűnt iskola tanárai. A fennmaradó helyeket az intézményekben korábban is alkalmazásban álló fejlesztőpedagógus vagy gyermekvédelmi felelős töltötte be. A pedagógusok továbbfoglalkoztatása egyértelműen a konfliktusok csökkentését szolgálta, hiszen az iskolabezárás így nem járt együtt nagyobb létszámú elbocsátással, az új iskolába kerülő tanulók, illetve a fogadó iskolák pedagógusai többletsegítségére számíthattak. A befogadó iskolák kérdezettjeinek többsége szerint számottevő támogatást jelentettek a tanulókkal átkerülő pedagógusok, akik elsősorban a szülőkkel való kapcsolattartásban segítkeznek.

„A cserepes sori szülők nem jönnek be szülőértekezletre. Inkább velem beszélnek, üzennek vagy bejönnek. [...] Azért megyek ki én mindig. Már itt tudják a kollégák, hogy melyik az a nap, amikor ki szoktam menni. És akkor már gyűlnek az asztalomon a kis cédulák, hogy kinek mit kell üzeni, milyen elintéznivalót, mit kell beírni, értesíteni, hogy ki hiányzott sokat. Tartom a kapcsolatot a gyermekvédelmissekkel, és akkor az ebédbeviteléseknél is sokszor vannak elmaradások, félreértések...kell, kell. Önökik sokszor hiába írunk egy hivatalos levelet, vagy elolvassák, vagy nem. Ha én elmegyek és elmagyarázom, hogy mi a probléma, akkor vagy bejön velem, vagy rajtam keresztül elintézzük.”

„A mentortanár nagyon sokat dolgozott az olyan ügyeken, ami azt gondolom, hogy nem az ő feladata. Gyakorlatilag a saját kocsiján szállított be gyerekeket az iskolába, akik akkor

jöttek, ha ment értük. [...] Az ember úgy elképzeli, hogy jönnek a gyerekek az iskolába, és akkor mi tanítjuk őket... Tehát ezt a mondat előtti nagy csöndet kellett neki megoldania, napi szinten, rengeteg órába, hogy jöjjenek, itt legyenek, ne menjenek el korábban, meglegyen a felszerelésük, tényleg mindent ő intézett, a bérletektől kezdve, tehát mindent.”

A mentortanárok munkájának hasznosságával kapcsolatban elismerő és neheztelő vélemények egyaránt elhangzottak. A konkrét feladatokat iskolánként határozták meg az intézményvezetők, azonban jól látható, hogy ez nem volt minden intézményben zökkenőmentes. Két iskolában még a második év elején sem látták át a megkérdezett pedagógusok a mentortanárok feladatait, ami a hatékony együttműködés egyértelmű akadályaként értelmezhető.

A mentortanári pozícióba helyezettek körében a munkakör megszűnésétől való félelem általános volt az interjúk elkészítésének idején. Néhány esetben az új tanári karba történő beilleszkedés is problematikusnak bizonyult, feltehetően az előző körülménytől sem függetlenül. Bár a bezárt iskola pedagógusainak felelősségét felvető kérdésből kiderül, hogy a megkérdezettek többsége nem tartotta felelősnek a szegregált iskola tanárait, ugyanakkor a mentortanárok közül többen úgy vélték, hogy ez a fogadó iskola pedagógusainak számotvető részére jellemző.

„Azt mondta az önkormányzat amikor szerződtetett bennünket, hogy az állásunknak az a neve, hogy mentortanár és fejlesztőpedagógus. Na most ebből az egyik résznek nem felelünk meg, mert nincs fejlesztőpedagógusi végzettségünk. [...] Rajtunk kívül álló okok miatt nem tudtuk ezt teljesíteni, és hát félünk, hogy előbb-utóbb azt mondják, hogy akkor menjünk valahova.”

„Nekem nem volt könnyű, elmondhatom. Én nagyon sok ellenállást tapasztaltam személyem ellen is, és a gyerekekkel szemben is. Ha azt mondom, hogy a tantestület egy negyede állt hozzá pozitívan, akkor már sokat mondok. Nagyon sokszor a fejemhez vágták, hogy persze, mert ti a Móra-ba ezt meg ezt nem csináltátok, de egyik sem tanított ilyen gyerekeket. Fogalmuk nem volt, hogy mi milyen helyzetben voltunk. De, hát ez a legkönnyebb, bírálni. Számon kérnek, hogy hogyhogy ez a gyerek eljutott ideig, aztán alig tud valamit. Ezt megkaptuk, mind a mai napig is, és nem csak én.”

Érdeklődtünk a pedagógusoktól arról is, hogyan látják a mentorhallgatók munkáját, milyen problémák adódtak, illetve hogyan lehetne eredményesebbé tenni az együttműködést. A kérdezettek egyetlen kivételtől eltekintve hasznosnak találták a Hallgatói Mentorprogramot, és pozitív tapasztalatokról számoltak be a pedagógusjelöltekkel kapcsolatban. Egyetlen kérdezett vélte úgy, hogy egyáltalán nem szükséges a mentorhallgatók munkája, mivel az iskolájukban a formális oktatás keretein túl nem illeszthető be a mentorálás, főként az egyéb iskolai tevékenységek, programok magas száma miatt.

„Sokat segítettek abban, amikor a gyerekeknek napi felkészülést, házi feladatot kellett csinálni. Odaültek melléjük, elmagyarázták, együtt csinálták. Meg szerveztek kézműves foglalkozásokat is, általában elég rendszeresen. Azt is élvezték a tanulók, kicsik, nagyok, és nem csak cigány tanulók voltak, hanem három H-sok. Ott már megint egy ilyen integrációs dolog volt, együtt dolgozni, együtt szórakozni.”

„Ezek a gyerekek, ha haza mennek, nem nagyon tanulnak, maguktól egyáltalán nem, szülői ráhatás meg nem nagyon van. Itt meg megcsinálják a leckéjüket, de nem csak tanulás van [...] mozi, könyvtár, múzeum, kirándulás a vadsparkban...”

„Nem tudom, mi van a mentorprogramban, de vitte logopédushoz, elment a családhoz [...] nagyon sok személyes, magán jellegű dolgot vállalt, kvázi barátja volt.”

A mentorhallgatók munkáját nagyban befolyásolta, hogy milyen viszonyt tudtak kialakítani az adott iskola pedagógusaival, hiszen minél több tanárral építettek ki megfelelő kapcsolatot, annál több információt szerezhettek a tanulókról, illetve annál több iskolai tevékenységben vehettek részt. Bár minden iskolában volt kijelölt kapcsolattartója a mentorhallgatóknak, ez számos esetben nem működött az elvárásoknak megfelelően, egyes intézményekben pedig aktívabb kommunikációt vártak a pedagógusjelöltektől. A mentorhallgatók feladatainak változtatására tett javaslatok főként a hallgatók rendszeresebb jelenlétére vonatkoztak, valamint problémaként említették néhányan, hogy a mentori kapcsolatok kontinuitása nehézkes a program keretei között.

A felzárkóztatás gyakorlati kérdései

Az új iskolákba kerülő tanulók felzárkóztatása főként egyéni fejlesztések keretében történt, ami elsősorban délutáni elfoglaltságot jelentett a tanulók számára. Egyes iskolákban a tanórákról való kiemelés is általános gyakorlattá vált, mely főként a készségtárgyakat érintette. Azonban az egyéni fejlesztések hatékonyságát jelentősen akadályozta az idő hiánya, hiszen egyszerre kellene lépést tartani az osztállyal, illetve az alapvető fontosságú hiányzó készségeket, képességeket fejleszteni.⁵ Egyértelműen kitapintható ezen a ponton az összefüggés a tanulók szociális beilleszkedését elősegítő délutáni tevékenységek és a fejlesztési lehetőségek között. Azokban az intézményekben, ahol a tanulók szociális beilleszkedése nem volt megfelelő, a tanulók a lehető legkevesebb időt töltötték az iskolában, így a délutáni tevékenységek lehetőségei korlátozottak voltak.

„Mivel nagyon nagy a lemaradás, úgy kell megszervezni ezeket a fejlesztő foglalkozásokat, hogy a hagyományos kereteken túl, tulajdonképpen az aznapi anyagból vegyünk azokat a fejlesztő feladatokat, hogy rövid idő alatt két legyet üssünk egy csapásra.”

„Ők nem keverednek a fehérekkel. Ők külön csoportban vannak, külön mennek haza, a délutáni foglalkozásokon már nincsenek itt. Vége van, kicsöngettek, ha megebédel, megebédel és megy haza.”

Mind a mentortanárok, mind a mentorhallgatók esetében többször felmerült, hogy a kéttanítós modellt alkalmazva, nemcsak tanórán kívül, de tanórákon is foglalkozzanak egyes tanulókkal.⁶ Az újszerű megoldás bevezetését tekintve a kérdezett pedagógusok

⁵ Ez az osztályozás szempontjából is problémaként jelentkezett. Például a szövegértés fejlődését nehézkes osztályozni felső tagozaton a megszokott keretek között, miközben alapvető fontosságú lenne az előrelépés e területen.

⁶ A kéttanítós modell a 2008/2009-es tanév kezdetén a Hallgatói Mentorprogramhoz csatlakozó hódmezővásárhelyi iskolákban általános gyakorlattá vált.

megosztottak voltak, míg egyesek üdvözölnék a módszer terjedését, mások kétségeiket fogalmazták meg megvalósíthatóságát illetően. Pedagógusjelöltek bevonásával a kéttanítós modell alkalmazása egyetlen szegedi általános iskolában valósult meg néhány alkalommal a program első évében, és a mentortanárok esetében sem volt jellemző e megoldás.

„Az, hogy órára bemenni, ezt nem tudom, hogy máshol hogy működik. [...] Mikor én foglalkoztatom az osztály kilencvennyolc százalékát, és egy valaki meg egy mellett ül, ez teljesen kivitelezhetetlen, hiszen annak a gyerekek abban a munkában is részt kell vennie. Ha ő mellette ül valaki, akkor a többi mellé is, akinek gyengébben megy, oda ültethetnék valakit. Nem tartom annyira jónak.”

„Eredetileg úgy volt, hogy ők [a mentortanárok] bejárnak az órákra, és akkor ott külön foglalkoznak a gyerekekkel. Valójában nincs olyan tanár, aki beengedné így a kollégákat, mert ott motyognak külön, hát az nem megy. [...] Igen, hogy ők majd beülnek és a többi... aztán vártunk, vártunk, és kiderült, hogy ennek így semmi értelme nincs. Nem tudunk úgy haladni az anyaggal. Először nálam is bent volt egy mentortanár [...] és akkor megkértem a mentortanárt, hogy talán a szertárba elmennének, és ott ennek a három gyereknek el tudja ugyanazt magyarázni.”

A felső tagozatos tanulók többségénél úgy tűnik, hogy a szegregált oktatás okozta nagymérvű lemaradás valószínűleg már nem hozható be az általános iskola befejezéséig. A tanulás eredményességében központi szerepet játszó szövegértés készségének fejlettségéről rendelkezünk pontos információkkal, melyek szerint a tanulók jó részénél több éves lemaradás tapasztalható a befogadó osztályok átlagához viszonyítva. A korábban szegregált körülmények között tanulók szövegértésének átlagos fejlettsége 8. évfolyamon sem éri el a befogadó osztályok 4. évfolyamán mért átlagát (Fejes, 2009). A kompetenciamérések eredményei hasonlóan súlyos lemaradásról tanúskodtak. Mindezekből következően a tanulók évvisméltésre kötelezése egyrészt haszontalan, másrészt igazságtalan lenne. Ez azonban a mindennapokban jelentős problémát okoz, ami leginkább az értékelési helyzetekben csúcsosodik ki. Míg a pedagógusok egy része úgy gondolkodik, hogy a kettős mérce alkalmazása ebben a helyzetben természetes, és ezt az adott tanulóközösség véleménye szerint el is fogadja, a tanárok másik része igazságtalannak érzi az eltérő értékelést a többi tanulóval szemben.

„Akkor a jó azt mondja, oda teszem magam [...] kap egy négyest, és az SNI-sem meg alig mond három mondatot, és arra meg adok egy ötöst. Ezt én nem bírom bevállalni!”

„Ők ezt nem értik. Én azt tudom, hogy míg a többiek három mondatot másolnak, esetleg X meg csak egyet meg a címét. Hogy X-nek miért csak ennyit kell, főleg, amelyik szeret egy kicsit lazábban. Akkor ezt mindig elmagyarázni, azért ezt sem lehet, mert akkor még inkább a figyelem középpontjába kerül.”

„A többiek eleinte néztek nagyokat, aztán megbeszéltük, el is magyaráztam, hogy természetesen, nehogy már tőled is azt várjam el... gondold már bele a helyzetében, hogy milyen jó, hogy neked nem kegyelemből adom ezt a kettést. A gyerekek sokkal toleránsabbak, mint a felnőttek. A szülők nagy része is elfogadta.”

Az új iskolába kerülők tanulmányi lemaradását egyértelműen nem a szegregált oktatás számlájára írják azok a tanárok, akik ellenzik a differenciált értékelést. Válaszaik alapján

nyilvánvaló, hogy a pozitív diszkrimináció e lehetséges formáját inkább a többségi tanulók negatív diszkriminációjaként értelmezik, és gyakran állítják párhuzamba az etnikai alapú segélyezés képzetével, vagyis e megoldás mint érdemtelen előny jelenik meg gondolkodásukban.

„Egyben viszont megegyeztünk, hogy itt nincsen jutalomjegy, ide iratkozott, akkor ő ezt vállalta, Szegeden van más iskola is, és szabad iskolaválasztás is, és ha úgy érzik, hogy nem tudják ezeket a szabályokat tartani, akkor el lehet menni, ez van, nem akarjuk elkergetni őket.”

„Idegen nyelven nem lehet semmit csinálni. Vettünk külön könyvet, amiben csak párbeszéddek vannak. Nekik ezt kell tanulni, hogy hogy hívnak... oda-vissza válasszal. Tavaly számokat tanultak, meg a családtagokat. Az a borzasztó ezeknél a gyerekeknél, hogy hozzá vannak szoktatva, hogy az állam... mindent megcsinál helyettük.”

„Így viszont furcsa, hogy ugyanaz a gyerek, aki a volt gyerekeink közül kettést kap vagy hármast, a roma gyerekek közül pedig jobb jegyet kap ugyanazért. Már akkor itt beléjük vésődik a fehér gyerekekbe – vagy nem tudom már, hogy mondjam.”

További lényeges kérdés lehet, hogy legalább egy átmeneti időre alkalmazhatók-e különbségek az értékelésnél, hiszen a pedagógusok válaszai arra is rávilágítanak, hogy az azonos követelmények alkalmazása a tanulási motivációt jelentősen gyengítheti éppen azon tanulók esetében, akik még aktívan részt vesznek az iskolai munkában.

„Úgy osztályozunk, hogy ha egy kicsit, valamit már fejlődött akkor már adunk valami jobb jegyet nekik. Itt van gond, alsóban még nem. Három kitűnő bukott meg, akik kitűnők voltak abban a másik iskolában, három kitűnő. És csodálkozott... el vannak kenődve.”

„Jó bizonyítvánnyal került ide, és bizony a teljesítménye... az első megdöbbenés után még kapaszkodott, de ugye nem bírta felvenni azt a ritmust. [...] A kezdeti nekirugaszkodás, lelkesedés fél évig tartott, és valahogy úgy a második félévbe, április-május környékén, jöttek a kudarcélményei, hogy rosszabb jegyeket kapott, aztán ezzel együtt jöttek a mulasztások.”

Az osztályzással kapcsolatban követett stratégiákat figyelembe véve ellentmondásos kép rajzolódik ki abból a szempontból, hogyan vélekednek a pedagógusok a tanulók továbbtanulási esélyeiről. A fogadó iskolák tanárai szerint egyértelműen javultak az új iskolába került diákok továbbtanulási esélyei a korábbi iskolájukhoz viszonyítva, míg a bezárt iskola pedagógusai ezzel ellentétes véleményt képviselnek.

A beszámolók alapján egyértelmű, hogy az átkerülő diákok többségével szemben nem támaszthatók ugyanazok a követelmények, mint a többi tanulóval szemben. Ugyanakkor a tanárok közül többen ragaszkodnak a mindenkire érvényes követelményekhez, ami láthatóan csökkenő tanulási kedvet, ezen keresztül csökkenő tanulmányi eredményeket is előre vetít. A pedagógusok egy másik része alacsonyabb elvárásokkal közelít az új tanulók felé, ami a tanulási motiváció fenntartása szempontjából lehet kedvező, ugyanakkor nem tudjuk megítélni, hogy e mellett előkerül-e az önálló tanuláshoz szükséges képesség jellegű tudás fejlődésének segítése, vagy ez a stratégia mindössze az ismeret jellegű tudás tekintetében alkalmazott alacsonyabb elvárásokra korlátozódik.

A továbbtanulási esélyeket latolgatva úgy tűnik, valóban lehetséges a javulás, de kizárólag abban az esetben, ha az irreális elvárások miatt a szegregált iskolából érkező gyerekek osztályzatai nem romlanak jelentősen, és az alapképességek területén sikerül előrelépést elérni, melynek következtében a későbbiekben a lemorzsolódás esélye csökkenhet.

Kulturális különbségekre vonatkozó nézetek

Az interjúvázlat összeállítása során nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a pedagógusok nézeteit feltárjuk külön-külön, a hátrányos helyzetű és a roma tanulókra vonatkozóan. Vagyis kíváncsiak voltunk arra is, hogy interjúalanyaink szerint léteznek-e különbségek a hátrányos helyzetű többségi, valamint a roma tanulók között, mivel véleményünk szerint – amit a szakirodalom is alátámaszt – a kulturális nézőpont túlhangsúlyozása a problémák etnicizálásához, pedagógiai fatalizmus kialakulásához vezethet. A következőkben áttekintjük az interjúk azon elemeit, amelyekben a roma kisebbség eltérő kulturális jellemzőire történő utalások érhetőek tetten.

A kérdezettek a nyelvi hátránnyal kapcsolatban nem képviseltek egységes álláspontot, mind a mentortanárok, mind a fogadó intézmények pedagógusai között megjelent e tényező az iskolai sikertelenségek egyik okaként, ugyanakkor mindkét csoportban voltak olyanok, akik szerint ez egyáltalán nem jellemző. A nyelvi hátrányt feltételezők körében egyaránt felbukkantak azon vélemények, amelyek e faktort a nem magyar anyanyelvre, illetve amelyek a hátrányos környezetre vezetik vissza.

Az interjúk szerint a szegregált iskola egykori pedagógusai gyakrabban fogalmazzak meg olyan észrevételeket, amelyek kulturális különbségekre utalnak. Bár a többségi iskolák tanárai általában nem említettek olyan jellemzőket, amelyek kizárólag a roma tanulókra, családokra lennének jellemzőek, e körben is beszámoltak néhányan olyan kulturális különbségekre utaló feltételezésről, amelyek további adalékkal szolgálnak *Fellegi és Ligeti* (2003) azon feltevéséhez, mely szerint a kulturális nézőpont megjelenése táplálhatja az előítéleteket, kedvezőtlenül befolyásolhatja a nevelői munkát.

„Roma embertől ne várd el, hogy ő egy helyben üljön, mert ő nem tud, ő ilyen, abszolút szabadságpárti. A parkban ott igen, ha roma ember jön, azt mondom, hogy őt elsődlegesen felveszem, nagyon szépen ellátja a munkáját. Elvannak, szabad ég alatt vannak, akkor ül le, amikor akar, akkor gyűjt rá, amikor akar, de megcsinálja.”

„Na most aki nem roma, az beleszületett egy társadalomba, amit elfogadott, és a szülők is elfogadták. Még ha szegény is, egy szülő neveli, vagy intézetben van. Egy intézeti gyerekünk van, illetve aki családnál nevelkedik. Ő is cigány éppen, de azért ő produkálja magát, hozza a dolgokat... más társadalmi rendszer, más az egész értékrendszer.”

Érdeklődtünk arról is, hogy mi a véleményük a pedagógusoknak a roma kultúra erőteljesebb megjelenítéséről, valamint a multikulturális szemlélet jelentőségének közoktatásban való emeléséről. A válaszok alapján az interjúalanyok általában nem ellenzik ezek beemelését az oktatásba, bár több aggályt is megfogalmazznak ezzel kapcsolatban. Az aggályok áttekintése alapján jól látszik, hogy számos félreértés kapcsolódik e fogalmakhoz, a kérdezettek egy része főként akkor tartja fontosnak e szemlélet megjelenését, ha az átla-

gosnál nagyobb a roma tanulók aránya egy adott iskolában, illetve ha etnikai alapú konfliktusok jellemzőek az intézményben. Ellenérvként jelenik meg a pedagógusok részéről, hogy az adott iskolába járó roma tanulók nem őrzik hagyományaikat, és többen úgy vélik, hogy ez a szemlélet a többségi társadalom roma kisebbségnek tulajdonított nemkívánatos viselkedési normáit kívánja legitimálni. Bár a multikulturális tartalmak megjelenítését az integrációs célú pályázati források⁷ felhasználása megköveteli, az interjúk szerint ennek céljaival kapcsolatban számos félreértés azonosítható a pedagógusok körében.

„Akkor én most visszakérdezek, ha itt most nekem az osztályomban huszonnyolc tanulóból egy roma, akkor az nem lehet kérdés, hogy mennyire van szükség erre.”

„Ugyanannak a követelménynek kell megfelelnie, mint egy nem romának. Mert a magyar társadalom egységében csak úgy tud előre haladni, ha mindenki elfogadja ezeket a normákat, amiket mi szabunk.”

„Romológiát tanulni ... így nem értékelhető, hiszen, akik most itt vannak, ők nagyon nem őrzik a hagyományaikat.”

Az interjúkból az is kiderül, hogy a pedagógusok egy része nem rendelkezik önbi-zalommal a roma kisebbséggel kapcsolatos, politikailag korrekt kommunikációt illetően, így inkább kerüli ezeket a témákat az osztályteremben, illetve tanulóikkal kapcsolatban. A beszélgetések jellemző tapasztalata volt a kommunikáció akadozottsága e kérdéskörben, valamint a cigány kifejezés használhatóságát illető bizonytalanság a befogadó iskolák ta-nárainak körében.

„Nem hallottam még beszélgetni anyukájával sem roma nyelven. Ilyeneket nyilván nem kérdezek meg tőle.”

*„Mert az hogy venné ki magát, hogy ott ül pár cigány gyerek, meg a huszonöt magyar gyere-
rek, és akkor róluk úgy beszélünk, mint hogyha tankönyvi anyagok lennének.”*

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban interjúk segítségével a szege-di deszegregációs lépéssel összefüggésben vizsgáltuk 17 pedagógus tapasztalatait, nézeteit. Információt gyűjtöttünk egyrészt a szege-di deszegregáció megvalósításával, hatásaival kapcsolatban, másrészt a tanári gondolkodás néhány általánosabb összetevőjéről, melyek feltételezéseink szerint szoros kapcsolatban állnak az intézkedés megítélésével és a hozzá kapcsolódó pedagógusi tevékenységekkel.

A hazai szakirodalom és az interjúk egyaránt arra utalnak, hogy pedagógusaink jelen-tős része nem rendelkezik világos képpel arról, hogy a szegregált oktatás milyen módon vezet a hátrányok felerősödéséhez, az oktatás minőségének csökkenéséhez, az esélyegyen-lőség sérüléséhez. Ennek fényében nyilvánvalóan alaptalan elvárás, hogy a pedagógusok

⁷ Példaként említhető az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) működtetése, mely során a multikulturális tartalmak megjelenítése – a tananyagba beépítve vagy projektek által feldolgozva – a pályázati források elnyerésének kötelező eleme. Az interjúk felvételének időpontjában a kérdezettek iskoláiból egyetlen nem pályázott az IPR megvalósítását elősegítő forrásra (l. *Szűcs*, 2009).

a deszegregációs folyamatok mellé álljanak, illetve szükség esetén a szülőkkal folytatott kommunikáció segítségével enyhítsék az intézkedést kísérő konfliktusokat. A pedagógusképzések, -továbbképzések, illetve a deszegregációs lépések előkészítése során az integrációs törekvések céljainak világos megadása mellett kiemelt figyelmet érdemel azon tévképzetek lebontása, melyek a hazai integrációs folyamatokat a többségi társadalom aszsimilációs törekvéseivel azonosítják.

Az osztályok tanulói összetételének az oktatás minőségére gyakorolt hatásával kapcsolatos tapasztalatok eredményeink szerint központi szerepet játszanak a pedagógusok szegregációval kapcsolatos nézeteinek alakulásában. Tapasztalatok hiányában a kedvezőtlen tanulóközösség eredményességre gyakorolt hatását nem tartják meghatározónak, így a tanulók „újraosztását” célul kitűző deszegregációs intézkedések támogatása részükről kevésbé valószínűsíthető. A kérdezettek egy része számára világos, hogy a hátrányos, tanulási problémákkal küzdő gyerekek összesűritése tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásával, a tananyag csökkentésével járhat, ugyanakkor a szegregáció felszámolásával, valamint az adott deszegregációs intézkedéssel kapcsolatban ez az összefüggés nem jelent meg.

A szegregációs mechanizmusok ismeretének hiányában a probléma rendszerszintű értelmezése nyilvánvalóan ritkán jelent meg a pedagógusok válaszaiban, melynek lényeges következménye, hogy kudarcok esetén a pedagógusok saját, illetve kollégáik, tanulóik egyéni felelősségét hangsúlyozzák, valamint, hogy a megoldással kapcsolatos javaslatok szerint a probléma okainak megszüntetése helyett inkább a következmények mérséklése hangsúlyos.

A tanulók felzárkóztatásával kapcsolatosan kiemelhető, hogy az ismeret jellegű tudás áll a középpontban, ami legalábbis részben feltételezhetően a képesség jellegű tudás fejlődésének értékelési nehézségeihez kötődik. Eredményeink szerint e mellett problémát jelent számos tanulóközösségben az egykori szegregált iskola tanulóival szemben támasztott eltérő követelmények elfogadtatása, ami ugyancsak összefüggésbe hozható a szegregáció eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatos mechanizmusok ismeretének hiányával. A szegregált iskolából többségi iskolába kerülő tanulók felzárkóztatása során, elsősorban a tanulási motiváció fenntartása érdekében, legalább átmenetileg eltérő elvárások állítása javasolható a magasabb követelményekkel szembe kerülő tanulók esetében, illetve olyan megoldási módok kialakítása, melyek révén nemcsak a tárgyi, de a képesség jellegű tudásban bekövetkezett fejlődés is nyomon követhető, értékelhető.

A megkérdezett pedagógusok véleménye alapján megfogalmazható, hogy mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek mentorhálózata jelentős mértékben segítheti hasonló deszegregációs intézkedések sikeres megvalósítását. Ugyanakkor a feladatok pontos körülhatárolása, az együttműködést támogató fórumok intézményenkénti kialakítása, valamint az egyes szereplők közötti kommunikáció támogatása rendkívül szervezett kereteket igényel. Bár a mentortanárok és mentorhallgatók jelenlétét általában pozitívan ítélték meg az interjúalanyok, e ponton a mentori rendszer alkalmazásának lehetséges negatív következményeire szeretnénk felhívni a figyelmet. A válaszok alapján kirajzolódó kép szerint a pedagógusok és a szülők közötti kommunikációban a mentortanár szerepe túlzottan erőteljes lehet, akadályozva ezzel a szülők és a többi pedagógus megfelelő kapcsolatának kialakulását. E mellett a problémás tanulókkal való munka áthárításának lehetőségét is magában hordozza a mentori rendszer.

Az interjúk során a legtöbb javaslat a pedagógusok részéről a választott deszegregációs stratégiával, valamint annak előkészítésével kapcsolatban érkezett. Kiemelendő, hogy a

kérdettek többsége az elhúzódó, „felmenő rendszerű” iskolabezárás stratégiáját támogatta volna. Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a deszegregációs intézkedések előkészítése során a választott stratégia elfogadtatása, sikeres végrehajtása érdekében központi jelentőségűnek tűnik a lehetséges megoldások előnyeinek és hátrányainak részletes bemutatása az érintettek számára.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetünket fejezzük ki azoknak a pedagógusoknak, akik vállalták az interjút, illetve azoknak az intézményvezetőknek, akik együttműködésükkel segítségünkre voltak ezek lebonyolításában. Külön köszönet illeti *Hercz Máriát* és *Szűcs Norbertet* a tanulmány készítése közben nyújtott hasznos szakmai tanácsaikért, valamint *Lesznyák Mártát* az írás alapjául szolgáló szakdolgozat gondos bírálatáért.

IRODALOM

- Andl Helga (2008): Egyszervolt iskola: esettanulmány egy iskola megszűnéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 11–12. sz. 147–159.
- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, **20**. 3. sz. 38–73.
- Bass László és Lányiné Engelmayer Ágnes (2008): A roma gyermekek intelligenciájának vizsgálata. In: Bass László, Kő Natasa, Kuncz Eszter, Lányiné Engelmayer Ágnes, Mészáros Andrea, Mlinkó Renáta, Nagyné Réz Ilona és Rózsa Sándor (szerk.): *Tapasztalatok a WISC–IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest. 119–131.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berkovits Balázs (2008): A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 77–132.
- Bordács Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 2. sz. 70–90.
- Dudás Margit (2006): *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Eröss Gábor és Gárdos Judit (2007): *Az előítélet-kutatások bírálatához*. *Educatio*, **16**. 1. sz. 17–37.
- Eröss Gábor és Kende Anna (2008, szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Budapest.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 21–28.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs (2009): Deszegregáció és mentorálás a szövegértés, valamint néhány nem kognitív jellemző tükrében. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia Veszprém, 2009. november 19-21. Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság*. Pannon Egyetem, Veszprém. 54.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009a): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 61–75.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009b): Hátránykompenzálás és szakmai identitás. Hátrányos helyzetű fiatalokat támogató mentorprogram hatása a pedagógussá válás folyamatára. In: Jancsák Csaba (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságtól*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–102.

- Fellegi Borbála és Ligeti György (2003): *Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Országos kérdőíves és interjúkon alapuló kutatás*. Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest.
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, **102.** 1. sz. 31–62.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, **105.** 2. sz. 153–185.
- Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. Az architektúra és a funkcionális terek hatása a mindennapok pedagógiai világára. *Iskolakultúra*, **19.** 9. sz. 78–94.
- Horváth Ágnes és Szabó Ildikó (1995): Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. *Iskolakultúra*, **5.** 2. sz. 48–53.
- Huszár Zsuzsanna, Géczi János és Sramó András (2003): Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttere. *Iskolakultúra*, **13.** 4. sz. 40–50.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kende Anna (2005): „Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt.” *Iskolakultúra*, **15.** 4. sz. 52–64.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56.** 11. sz. 959–1000.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 2. sz. 12–29.
- Kerülő Judit (2010): Esély az együttnevelésre. Egy integrációs folyamat tapasztalatai. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009*. Aula Kiadó, Budapest. 69–83.
- Kerülő Judit és Mayer József (2008): Méltányosság – befogadás. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 54–74.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, **11.** 12. sz. 3–14.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. (Kutatás közben) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Lukács István (2009): Tanulási stratégiák és stílusok. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 239–269.

- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15–41.
- 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.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, **7.** 2. sz. 21–33.
- Nahalka István (2009): A roma gyermekek kognitív fejlődése. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–238.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2004): Iskola és integráció (a fókuszcsoport-beszélgetések elemzése). In: Németh Szilvia (szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Országos Közoktatási Intézet, 2009. 03. 28-i megtekintés <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Es%E9ly%20az%20egy%FCtnevel%E9sre>
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2005): Nevelés – konfliktus – integráció. Az esettanulmányok során felvett tanári kérdőívek adatainak elemzése. In: Mayer József és Németh Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Országos Közoktatási Intézet, 2009. 03. 28-i megtekintés <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-roma-tobbsegu/nemeth-szilvia-papp>
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, **17.** 1. sz. 102–145.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógiai tudáselemek és nézetek kölcsönhatása a pedagógusok tevékenységében. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új Pedagógiai Közlemények. A kutatás menetében IV.* ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest. 159–180.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, **17.** 6-7. sz. 168–177.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Sidanius, J. és Pratto, F. (2005): *A társadalmi dominancia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sulyok Erzsébet (2008. 10. 15.): Fegyelmi vizsgálatok indulnak a cigányozó tanárok ellen. *Délmagyarország*, 3.
- Szabó Diána (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*, **19.** 6. sz. 77–82.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

- Szécsi Tünde (2007): A tanítóképzésben résztvevők véleménye az eltérő kultúrák kezeléséről az általános iskolában. *Pedagógusképzés*, 5. 3. sz. 31–48.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szuhay Péter (2008): A magyarországi cigány/roma kultúra a többségi sztereotípiák és a belső önmeghatározások kereszttüzében. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 53–66.
- 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 Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei*. Belvedere Meridionale, Szeged. 123–137.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Takács Viola (2005): Tanár szakos hallgatók véleménye romákról. *Iskolakultúra*, 15. 11. sz. 14–26.
- Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 149–175.
- Újszászi Iлона (2007. 04. 24.): Befogad vagy kitagad az iskola. *Délmagyarország*, 3.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2002, szerk.): *Az intelligencia és az IQ-vita*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vári Lászlóné (2001): A matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 138–148.

Szűcs Norbert

SZEGEDI LAKOSOK ÉS PEDAGÓGUSOK INTEGRÁLT OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYE

Mind a deszegregációs programok megvalósításának, mind az integrált oktatás működtetésének központi szereplői a pedagógusok. Nemcsak a nevelési-oktatási, illetve kiemelten a hátránykompenzáló tevékenységeik miatt, hanem azért is, mert kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében, a középosztálybeli szülők támogató attitűdjének formálásában. Ez feltételezi a szegregáció-integráció kérdésének, a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének ismeretét, valamint az integrációs törekvések támogatását. Bár a felsorolt témakörök intenzíven kutatott területeknek számítanak a hazai szakirodalomban (l. *Bereczky és Fejes, 2013; Fejes, 2013; Fejes és Szűcs, 2013* áttekintését jelen kötetben), az eredmények értelmezését nehezíti, hogy viszonyítási pontok hiányában általában nem tudjuk, milyen mértékben térnek el a pedagógusok vélekedései a közvéleménytől.

A tanulmányban az önkormányzati fenntartásban működő szegedi általános iskolák pedagógusainak deszegregációval és integrált oktatással kapcsolatos véleményét tekintjük át a lokális oktatási deszegregációt követő tanévben készült kérdőíves adatfelvétel alapján. Az integrált oktatással kapcsolatos vélemények értelmezését elmélyíti, hogy a pedagóguskutatás kvantitatív eredményei – az ugyanazon időszakban végzett, azonos kérdéseket is alkalmazó kérdőíves vizsgálatnak köszönhetően – részben összehasonlíthatóak a szegedi lakosság vélekedésével. A tanulmány a módszertani keretek bemutatását követően a szegediek romákkal szembeni társadalmi távolságát, illetve az integrált oktatással kapcsolatos véleményét összegzi, majd a szegedi általános iskolák tanítóinak és tanárainak álláspontját mutatja be, bizonyos területeken összevetve a lakossági állásfoglalással.

MÓDSZERTAN

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Szociológia Tanszéke által szervezett¹ *Szeged 2009* kutatás (N=2577) az iskolákban tapasztalható interetnikus konfliktusokkal, a roma tanulók integrált oktatásával és iskolai kudarcával, valamint a cigányokkal szembeni társadalmi távolsággal kapcsolatos kérdéseket is tartalmazott. A kutatásnak a város felnőtt korú lakosságára vonatkozó életkori, iskolázottsági és nem szerinti reprezentativitását a Szociológia Tanszék a Központi Statisztikai Hivaltól rendelt címmintával, valamint a Leslie Kish-kulcs használatával biztosította.

¹ A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Szociológia Tanszéke a 2000/2001-es tanév óta évenkénti rendszerességgel szervezi meg a *Szeged Studies* kutatásokat. A kutatócsoport lehetőséget biztosít a szociológia szakos hallgatók számára, hogy egy empirikus kutatás minden munkafázisával megismerkedjenek.

2009 májusában Szegeden, Hódmezővásárhelyen, Kiskunhalason és Orosházán, az önkormányzati fenntartású általános iskolák és középiskolák pedagógusainak körében kérdőív vizsgálatot végeztünk (Szűcs, 2011). Ezen települések kiválasztását azt tette indokolttá, hogy mind a négy városban megszűntettek legalább egy szegregált általános iskolát, tagintézményt. A kutatás során elsősorban a pedagógusok integrált oktatással, deszegregációval kapcsolatos nézeteire, módszertani képzettségére, pedagógiai elveire kérdeztünk rá. A *Szeged 2009* kutatás során használt társadalmi távolság-skála és a releváns kérdésblokk ebben a mérőeszközben is szerepelt. Jelen tanulmányban e kérdéseken kívül a szabad iskolaválasztással, a cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásaival, a deszegregációs programok megítélésével kapcsolatos véleményeket elemeztük, illetve áttekintettük a pedagógusoknak az iskola funkciójáról alkotott nézeteit (l. Lénárd és Szivák, 2001).

Kutatásfinanszírozási okokból teljes körű, önkéntes lekérdőzést szerveztünk. Az érintett települések önkormányzatai támogatták a kutatást, központilag megszervezték a mérőeszközök kiosztását, segítették az adatfelvétel koordinációját. A négy városban kitöltött mérőeszközök egy kérdésblokk kivételével azonosak voltak. Az eltérés oka, hogy az oktatási rendszer átalakításával, az iskolabezárással kapcsolatban a lokális sajátosságokhoz kellett igazodni a kérdésfeltevés során.

Szegeden 1206-an válaszoltak a kérdésekre, akik közül 641 tanított általános iskolában. A 2007-ben Szegeden elindított deszegregációs program során a megszűntetett gettóiskolából összesen 11 befogadó intézménybe irányították át a döntő többségében halmozottan hátrányos helyzetű, cigány származású tanulókat (l. Szűcs és Kelemen, 2013 jelen kötet). A tanulmányban az érintett iskolákban foglalkoztatott pedagógusok véleményét elemezzük (N=333), összevetjük a deszegregációs program által nem érintett általános iskolák pedagógusainak (N=308) válaszaival. Hasonlóképpen élünk az összehasonlítás lehetőségével a szegedi lakosság körében a *Szeged 2009* kutatás során feltett kérdések esetében is.

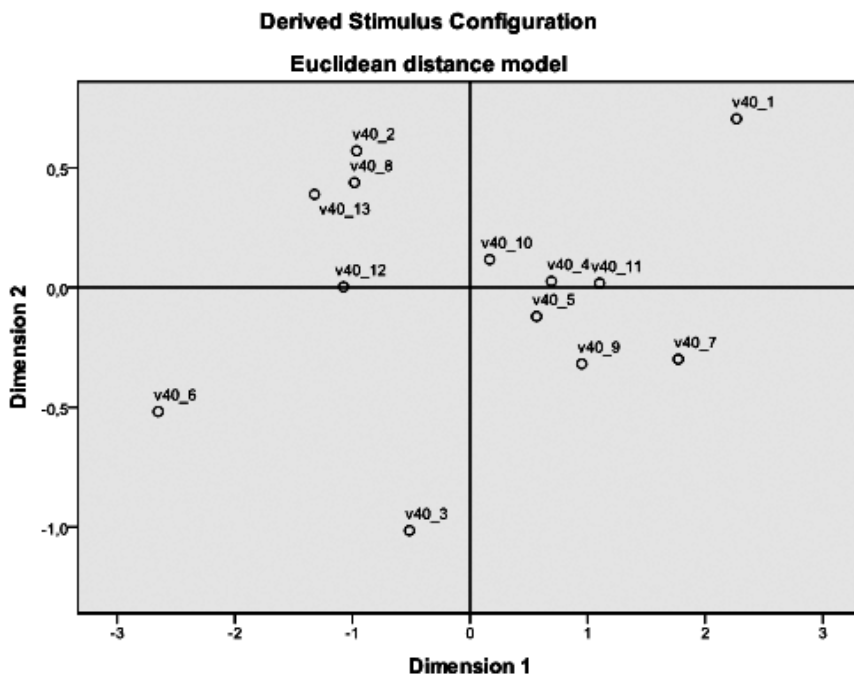
A LAKOSSÁG ROMA KISEBBSÉGGEL ÉS INTEGRÁLT OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYE

A *Szeged 2009* című vizsgálat megerősítette azt a számos kutatás által bizonyított tény (pl. Csepeli, Fábíán és Sík, 1998; Erős, 1998; Szűcs, 2004), hogy a leginkább elutasított társadalmi csoport a cigányság. A társadalmi távolságot vizsgáló Bogardus-skála elemzése megmutatja, hogy minden második szegedi lakos megakadályozná vagy lebeszelné gyermekét arról, hogy cigány származású házastársat válasszon magának (1. táblázat).

1. táblázat. Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke, lakossági minta (%)

Ön hogyan fogadná (örülne-e neki avagy ellenezné), ha gyermeke választottja cigány származású volna?	
Megakadályozná	14,5
Lebeszelné	35,8
Elfogadná	41,3
Természetesnek venné	3,9
Kifejezetten örülne neki	0,3
Nem tudja/nem válaszolt	4,2

A többdimenziós skálázás módszerét alkalmaztuk², s egyértelműen látszik, hogy a cigányok (v40_6) megítélése minden egyéb csoporttól³ jelentősen elkülönül, s mindkét tengelyhez képest negatív (1. ábra). Az 1. tengely az etnikus jegyek alapján szelektálja a vizsgált csoportokat, a negatív tartományban helyezkednek el az etnikai csoportok. A modell arról is képet ad, hogy a szegedi lakosok nem etnikai, hanem vallási-kulturális kisebbségnek tekintik a zsidókat, ugyanakkor az iskolázatlanabb családból származók körét egy részük etnicizálja.



1. ábra

Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság, lakossági minta
(Stress: 0,04557 R Square: 0,99183)

A 2. tengely a szociális távolságot képezi le. A negatív tartományban csak a cigányok és az iskolázatlanabb családból származók kerültek jelentős távolságba a tengelytől. Ez a helyzet megerősíti az előbbi kijelentést: a válaszadók jelentős része a kvalifikátlan, rossz szociális helyzetű társadalmi csoportokat látens módon a cigányokkal azonosítja, illetve a romákat alacsony iskola végzettségűnek stigmatizálja.

A szegedi lakosok döntő többsége (85,7%) szerint a cigány és a nem cigány gyerekek közötti konfliktusok problémát jelentenek az iskolában, sőt a válaszadók egynegyede na-

² A módszert az SPSS program MDS–ALSCAL eljárásával hajtottuk végre, a változók közötti távolság mérésére az euklideszi távolságmérési módszert alkalmaztuk.

³ v40_1=gazdagabb; v40_2=arab; v40_3=iskolázatlanabb; v40_4=más vallású; v40_5=szegényebb; v40_6=cigány; v40_7=iskolázottabb; v40_8=néger; v40_9=paraszt; v40_10=zsídó; v40_11=munkás; v40_12=kínai; v40_13=moren

gyon súlyosnak – ezáltal gyakorinak és hevesnek – ítélte az iskolai etnikai konfliktusokat. Mindössze 8 százalékuk nem értett egyet ezzel az állásponttal (2. táblázat).

2. táblázat. Interetnikus konfliktusok az iskolában, lakossági minta (%)

Véleménye szerint általában az iskolákban mekkora problémát jelentenek a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok?	
Nagyon súlyos problémát jelentenek.	25,0
Problémát jelentenek.	60,7
Nem jelentenek problémát.	6,1
Egyáltalán nincs ilyen jellegű probléma.	1,6
Nem tudja/nem válaszolt.	6,8

Bár a többség konfliktusforrásnak tartja az etnikai integrációt, az adatközlők mindössze ötöde támogatja az intézményi szintű szegregációt. További 13% szerint a cigány származású tanulók oktatásában az osztályszintű elkülönítés a célravezető – mindezek alapján a szegedi lakosok egyharmada nyíltan szegregációpárti (3. táblázat).

3. táblázat. Cigány tanulók integrált oktatásával kapcsolatos attitűd, lakossági minta (%)

Véleménye szerint hogyan kellene megoldani a cigány gyerekek általános iskolai oktatását?	
Külön iskolában kellene megoldani.	19,0
Együtt, egy iskolában a nem cigány gyerekekkel, de külön osztályban/csoportban.	12,9
Egy közös osztályban a nem cigány gyerekekkel, de külön figyelve rájuk.	43,4
Közös osztályban, és nem is kell rájuk külön figyelni.	20,1
Nem tudja/nem válaszolt.	4,6

A válaszadók ötöde szerint nem igényelnek különleges bánásmódot a cigány tanulók. A legnagyobb csoport – a megkérdezettek 43 százaléka – manifeszt módon egyetért a közoktatási integrációval, de szükségesnek tartja a cigány tanulók speciális bánásmódban való részesítését. Ugyanakkor nem egyértelmű, hogy szociális, szociokulturális alapú hátránykompenzáló szándékot takar ez a kitétel, vagy etnikus alapú megkülönböztetést. A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok elemzése csak részben válaszolja meg a kérdést, hiszen az adatközlők egyértelműen megosztottak ezzel kapcsolatban. A válaszadók harmada úgy gondolja, hogy a cigány tanulókat másfajta pedagógiai módszerekkel kellene oktatni, mint a nem cigány tanulókat, viszont negyedük elutasítja ezt az álláspontot (4. táblázat).

4. táblázat. Cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok, lakossági minta (%)

<i>Kérdőívitétel</i>	<i>Egyáltalán nem ért egyet</i>	<i>Inkább nem</i>	<i>Inkább igen</i>	<i>Teljes mértékben egyetért</i>	<i>NT/NV</i>
A cigány tanulókat másfajta pedagógiai módszerekkel kell oktatni, mint a nem cigány tanulókat.	32,5	10,1	26,3	26,0	5,1
A cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni a cigány tanulókkal.	36,0	19,8	23,4	13,5	7,3
A cigány tanulók tanulmányi sikertelenségének legfontosabb oka a családi háttérükben keresendő.	2,1	3,4	32,6	58,5	3,4
A cigány tanulók iskolai kudarcát a tanulási motiváció hiánya okozza.	5,7	7,9	38,0	42,3	6,1
A cigány szülők éppen olyan fontosságot tulajdonítanak a gyerekeik iskoláztatásának, mint a nem cigány szülők.	45,9	31,2	9,3	6,4	7,2
A cigányok életmódja, kultúrája gyakran zavarja a környezetükben élőket.	7,1	8,3	37,8	40,7	6,1
A nem cigány gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek cigány gyerekek.	22,6	18,8	24,1	24,6	9,9
Minden cigány gyereknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályban tanuljon.	4,9	5,9	25,1	59,5	4,7
A cigány tanulók szüleivel nehezebb együttműködni a pedagógusoknak, mint a többi szülővel.	2,9	5,1	32,4	50,4	9,1

Megjegyzés: NT/NV: nem tudja vagy nem válaszolt.

A kudarcok okainak feltárása során sokkal egyöntetűbb véleményeket kaptunk. A megkérdezettek döntő többsége, több mint 90 százaléka főként a családi háttérrel teszi felelőssé a cigány tanulók iskolai sikertelenségéért. Véleményük szerint a szociokulturális környezet hatása elsősorban a motivátlanságban jelentkezik. A gyerekekre ható szereplők közül elsősorban a szülők felelősségét hangsúlyozzák. Bár elismerik, hogy a cigány szülők éppen olyan fontosságot tulajdonítanak gyerekeik iskoláztatásának, mint a nem cigány szülők, de abban is egyetért a válaszadók döntő többsége, hogy a családi szocializáció számos káros jelenséggel jár együtt: olyan normarendszert sajátítanak el, amely zavarja a környezetükben élőket. Szintén gyakori vélemény, hogy a cigány tanulók szüleivel nehezebben tudnak együttműködni a pedagógusok, mint a többi szülővel. Az iskolai kudarcok eddig felsorolt magyarázataival a szegedi lakosok legalább négyötöde egyetértett, álláspontjuk e témákban viszonylag homogén.

A pedagógusok felelősségének vizsgálata már inkább megosztotta a válaszadókat. Közel egyharmaduk határozottan elutasította a tanárok kompetenciahiányával kapcsolatos állítást, s csak 13,5 százalékuk jelentette ki azt, hogy a cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni velük. Jelentős tehát a bizonytalanok, illetve a kérdést árnyaltan megítélők aránya.

Az integrált oktatáshoz való jogot az adatközlők döntő többsége elismeri, azt mindössze tizedük kérdőjelezi meg. Azonban az oktatási integráció hatása már jelentősen megosztotta a közvéleményt, a felsorolt állítások közül ezt a kérdést ítélték meg a legdifferenciáltabban. A szegediek közel negyede teljes mértékben egyetért azzal, hogy a nem cigány gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek cigány gyerekek. Hasonló a kijelentést elutasítók, az inkább egyetértők, valamint az inkább elfogadók aránya. A kérdéssel kapcsolatos megosztottságot hangsúlyozza a választ nem adók magas aránya, továbbá a magas szórásérték.

A PEDAGÓGUSOK ROMA KISEBBSÉGGEL ÉS INTEGRÁLT OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYE

A szegedi pedagógusoknak az iskola feladatáról, a társadalomban betöltött szerepéről alkotott nézetei megegyeznek korábbi pedagóguskutatások eredményeivel (vö. *Lénárd és Szivák*, 2001): a két legfontosabb funkciónak a gyermek személyiségének és intellektuális képességeinek fejlesztését ítélték meg (5. táblázat).

5. táblázat. Az iskola funkcióival kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében

<i>Kérdőívitétel</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Lehetőséget biztosít minden gyermek személyiségének harmonikus fejlesztésére.	3,75	0,50
Biztosítja a gyermekek tudásának és intellektuális képességeinek magas szintre fejlesztését.	3,72	0,50
A társadalom kulturális örökségének megőrzése és átadása a fiatalabb generációknak.	3,64	0,54
Biztosítja a társadalom normáinak elsajátíttatását.	3,44	0,65
Az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek.	3,40	0,63
Fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének.	3,37	0,68
Munkahelyet teremt a pedagógusok számára.	3,16	0,91
A gazdaság és a társadalom igényeit figyelembe véve munkaerőt képez.	3,14	0,81
Lehetőséget biztosít a tanár önmegvalósítására.	3,04	0,77

Megjegyzés: négyfokú Likert-skála, ahol 1=nagyon fontos; 4=egyáltalán nem fontos

Az adatok alapján a szegedi pedagógusok az iskola tradicionális „pedagógiai” feladatait prioritásként kezelik, a társadalmi szempontok másodlagosak, a pedagógusszerep betöltésével kapcsolatos személyes szempontok a sorrend végére maradnak. A magas átlagértékek

és alacsony szórásértékek megerősítik, hogy egyértelműen elfogadják az összes felsorolt iskolai funkció létjogosultságát. Az adatközlők döntő többsége egyetért azzal, hogy az iskolának fontos szerepe van a hátránykompenzálásban és az esélyegyenlőség megteremtésében: majdnem minden második válaszadó az oktatási rendszer feladatának is tekinti ezen társadalmi problémák kezelését, s mindössze 8,8 százalékuk véleménye ellentétes ezzel (6. táblázat). A deszegregációs szempontból befogadó iskolában dolgozó pedagógusok, illetve a deszegregációs program által nem érintett iskolában tanító pedagógusok nézetei között nincs szignifikáns különbség.

6. táblázat. Az iskola esélyegyenlőséghez kötődő társadalmi funkcióival kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében (%)

<i>Kérdőívtetelek</i>	<i>Egyáltalán nem ért egyet</i>	<i>Inkább nem</i>	<i>Inkább igen</i>	<i>Teljes mértékben egyetért</i>	<i>NT/NV</i>
Az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek.	-	7,6	42,1	46,0	4,2
Fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének.	1,2	7,3	41,2	45,2	5,0

Megjegyzés: NT/NV: nem tudja vagy nem válaszolt.

Azonban a társadalmi funkciók megvalósítása nem kapcsolódik össze a pedagógusok gondolkodásában a szabad iskolaválasztással, miközben hazánkban nyilvánvalóan ez az egyik központi eleme az oktatási egyenlőtlenségeknek. A pedagógusok háromnegyede határozottan támogatja a szabad iskolaválasztás rendszerét, sőt közel 60 százalékuk elfogadja, hogy a szülők a társadalmi elkülönülés érdekében éljenek az intézményválasztás lehetőségével (7. táblázat).

7. táblázat. A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében (%)

<i>Kérdőívtetelek</i>	<i>Egyáltalán nem ért egyet</i>	<i>Inkább nem</i>	<i>Inkább igen</i>	<i>Teljes mértékben egyetért</i>	<i>NT/NV</i>
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyerekeiket abba az iskolába írassák be, amelyiket a legjobbnak tartják.	1,9	3,7	14,7	75,7	4,1
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyerekeiket abba az iskolába írassák be, ahol a többi gyermek családi háttere a sajátjukhoz hasonló.	15,3	17,6	23,4	34,8	8,9
Ha egy szülő nem a körzeti iskolába írhatja be első osztályos gyermekét, akkor fizessen képzési hozzájárulást.	63,2	11,2	6,7	8,1	10,8

Megjegyzés: NT/NV: nem tudja vagy nem válaszolt.

A 7. táblázatban közölt eredmények alapján az adatközlők kétharmada egyértelműen elutasítja az iskolakörzeten kívüli intézményt választó, így potenciálisan az elkülönülést kialakító – s egyben annak előnyeit élvező – szülőkre hárítható „képzési hozzájárulás” bevezetésének lehetőségét. Az elkülönítés hatásait vizsgálva minimális azon válaszadók aránya, akik nyílt szegregációpárti álláspontot hangsúlyozva azt vallják, hogy semmiféle hátránnyal nem jár az elkülönítés a szegregált körülmények között tanuló diákok számára. Legtöbbször beilleszkedési problémákkal, pozitív modellek hiányával, diszkriminációval azonosítják a kérdéskört. Kijelenthető, hogy a szegedi pedagógusok a cigány tanulók elkülönítésének a káros hatásait elsősorban az előítéletekkel kapcsolják össze, a szegregáció okozta rosszabb minőségű oktatás következményeit kevesen ismerik fel (vö. *Bereczky és Fejes*, 2013 jelen kötet; *Szűcs és Fejes*, 2010; 8. táblázat).

8. táblázat. A cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai (%)

<i>Kérdőívtétel</i>	<i>Érintett</i>	<i>Nem érintett</i>
Később beilleszkedési problémákhoz vezet.	57,4	50,0
Hiányzik a pozitív példa.	45,6	45,1
Hátrányos megkülönböztetést jelent.	45,9	35,4
Hiányzik a sokszínűség.	14,4	12,7
Általánossá válik a tanulással szembehelyezkedő magatartás.	29,7	25,0
A tanár a tananyag csökkentésével reagál.	23,4	12,7
A képzettebb tanárok elmennek az iskolából.	16,2	13,0
Leromlik az iskola infrastrukturális állapota.	15,0	10,7
Semmilyen hátránnyal nem jár.	3,9	6,5

Megjegyzés: Több válasz megjelölése is lehetséges volt.

Az előbbi eredmények ismeretében némileg meglepő, hogy a szegregált iskolák bezárását a megkérdezettek nem az előítéletek megszüntetéséhez kötik, hanem egy gyakran hangoztatott, ám valós magyarázattal nem szolgáló „frázishoz” kapcsolják – miszerint az „*elkülönítés ezen formája hátrányos megkülönböztetést jelent*”. A kérdésre adott válaszok újfent megerősítik azt az eredményt is, miszerint a szegedi pedagógusok nincsenek tisztában azal, hogy az elkülönítés szinte törvényszerűen az oktatás minőségének a csökkenéséhez vezet, hiszen alig több mint tizedük jelölte meg ezt a szempontot a deszegregáció legfontosabb okaként (9. táblázat).

9. táblázat. A deszegregáció/iskolabezárás elsődleges okának megítélése (%)

<i>Kérdőívtételek</i>	<i>Érintett</i>	<i>Nem érintett</i>
Ezek az iskolák a legrosszabbul felszereltek.	1,2	3,9
Ezekben az iskolákban alacsony az oktatás minősége.	12,6	11,4
Ezek az iskolák gátolják az előítéletek megszűnését.	15,6	11,7
Az elkülönítés ezen formája hátrányos megkülönböztetést jelent.	40,5	37,7
Egyéb.	16,8	21,1
Nem tudja/nem válaszolt.	13,2	14,3

A szegedi gettóiskola bezárásának generálójaként közel minden második adatközlő az iskolafenntartó önkormányzatot és minden negyedik pedagógus az oktatási kormányzatot jelölte meg. Jelentős számban a Cigány Kisebbségi Önkormányzat képviselőinek, illetve az Európai Uniónak tulajdonították ezt a szerepet. Ennek egyik oka az lehet, hogy a szegedi önkormányzati vezetők kommunikációjukban a Cigány Kisebbségi Önkormányzatot jelölték meg kezdeményezőként, s többször az „uniós irányelvekre” hivatkoztak az iskolabezárás indoklásakor (10. táblázat).

10. táblázat. A deszegregációs folyamat kezdeményezőjének beazonosítása (%)

<i>Lehetséges kezdeményező</i>	<i>Szegeden</i>	<i>Országos szinten</i>	<i>Szegeden és országos szinten is</i>
Oktatási kormányzat	11,1	30,1	16,1
Civil szervezet(ek)	5,9	11,1	0,8
Cigány jogvédő szervezet	4,7	16,4	3,0
Cigány kisebbségi önkormányzat	8,9	11,5	4,4
Önkormányzat	41,0	5,0	4,4
Cigány szülők	7,6	8,7	3,0
Szociológiai, pedagógiai kutatók	5,6	15,0	2,0
Halmazottan hátrányos helyzetű szülők	2,7	10,5	0,3
Európai Unió	2,7	38,1	14,4

Megjegyzés: A mérőszközben szereplő pontos kérdés: „Ön szerint az integrációs folyamat elindítása elsődlegesen mely csoporthoz, szervezethez köthető az Ön településén, illetve országos szinten? Kérjük, karikázza be a megfelelő válasz számjélét!” A kérdés megfogalmazása ellenére a legtöbb megkérdezett több válaszlehetőséget is megjelölt. A kérdésfeltevés során a kevésbé ismert deszegregáció kifejezés helyett az integrációs folyamat elindítása terminológiát alkalmaztuk.

Az országos szintű integrációs folyamatok elindítójaként az Európai Uniót jelölték meg a legtöbben – a válaszadók közel fele –, ám hasonlóan magas arányban említették az oktatási kormányzatot is. A pedagógusok közel ötöde gondolta azt, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy roma szülők vagy cigány jogvédő szervezetek kezdeményezték az országos szintű integrációs oktatáspolitikát. Cigány kisebbségi önkormányzatok, civil szervezetek, valamint társadalomkutatók érdekcsoportjai is 10 százalék feletti említést kaptak. Szembetűnő tehát a különbség a pedagógusok gondolkodásában a deszegregációval kapcsolatos országos törekvések és az őket érintő helyi intézkedések mozgatórugóival, kezdeményezőivel kapcsolatban.

A szegregált iskolák bezárásával összefüggő kérdéssorozat lezárásaként megállapítható, hogy az érintett pedagógusok közel 40 százaléka, a nem érintettek 54 százaléka egyértelműen elutasította a szegedi gettóiskola megszüntetését. A két alminta tagjai közül a nem érintettek jóval nagyobb arányban (36%, 14%-kal nagyobb mértékben) jellemző az a meggyőződés, hogy a tanulók a szegregált iskolában kapták meg a leginkább optimális képzést. Az érintettek közel negyede, viszont a nem érintetteknek csak tizede támogatta az iskola bezárását (11. táblázat).

11. táblázat. A szegregált iskola megszüntetésének megítélése (%)

<i>Kérdőívtételek</i>	<i>Érintett</i>	<i>Nem érintett</i>
Rossz döntés volt, mert az iskola tanulói ott kapták meg a számukra legmegfelelőbb képzést.	22,2	35,7
Rossz döntés volt, mert Szeged több iskolájában lerontják az oktatás minőségét az onnan érkező gyerekek.	16,8	17,9
Jónak tartom a döntést, elkerülhetetlen volt.	23,7	9,7
Egyéb vélemények.	21,6	17,2
Nem tudja/nem válaszolt.	15,6	19,5

Nemcsak a szegedi lakosok, hanem a szegedi pedagógusok is a cigányokkal szemben tartják a legnagyobb társadalmi távolságot a kérdőívben felsorolt társadalmi csoportok közül. A pedagógusok körében kiugróan magas, 30 százalék feletti a választ nem adó megkérdezettek aránya, ami elvileg utalhat szituációtól függő döntéshelyzetre. Azonban árulkodó, hogy a – kutatók által kitalált, így sokak számára joggal ismeretlen népcsoportot, a morénokat követően – a cigányok, illetve a négerek⁴ és a kínaiak csoportja esetében is kiemelkedően magas a választ nem adók aránya. Valószínűsíthető, hogy a politikailag korrekt beszédmód elsajátítása akadályozta a pedagógusokat a nyílt elutasításban. Ezt az álláspontot megerősíti, hogy a befogadó iskolák pedagógusai és a deszegregációs folyamatban nem érintett intézmények dolgozói körében a válaszmegtagadók és az elutasítók összesített aránya egyenlő. Értelmezésünk szerint véleményük nem különbözik, de mivel az „érintett” pedagógusok alkalmazzák mindennapi munkájuk során a leggyakrabban a politikailag korrekt beszédmódot, így ők leplezik legnagyobb arányban nyíltan elutasító álláspontjukat (12. táblázat).⁵

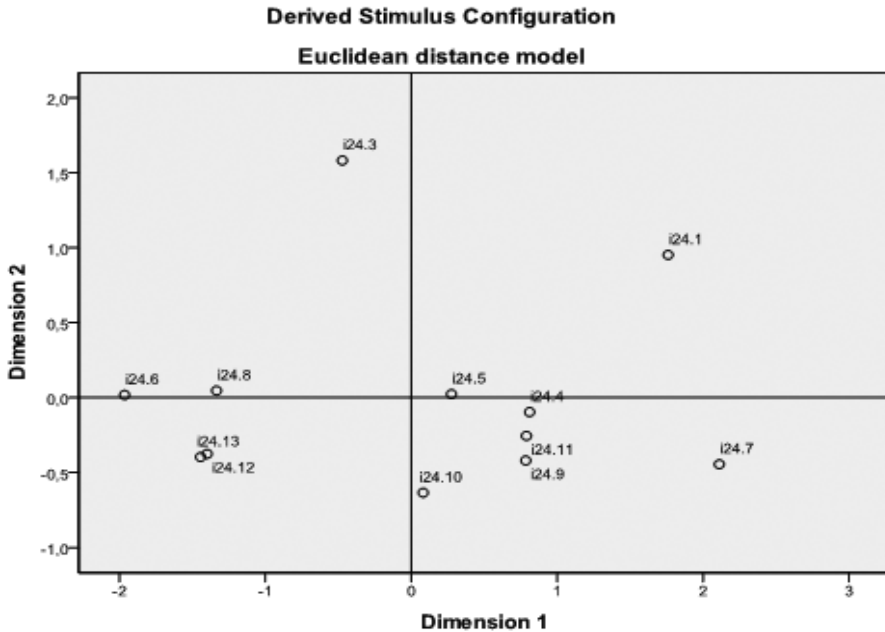
12. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke (%)

<i>Őn hogyan fogadná (örülne-e neki avagy ellenezné), ha gyermeke választottja cigány származású volna?</i>			
	<i>Érintett pedagógusok</i>	<i>Nem érintett pedagógusok</i>	<i>Szegedi lakosság</i>
Megakadályozná	5,7	3,6	14,5
Lebeszélne	20,7	28,6	35,8
Elfogadná	32,1	30,8	41,3
Természetesnek venné	2,7	3,9	3,9
Kifejezetten örülne neki	0,3	0,6	0,3
Nem tudja/nem válaszolt	38,4	32,5	4,2

⁴ A Szeged 2009 kutatás mérőeszközének összeállítói a lakossági beszédmódot követve döntöttek a kifejezés használatára mellett, s a Bogardus-skála áttemelésével a pedagóguskutatás során is megtartottuk a szóhasználatot.

⁵ A Szeged Studies kutatássorozat egy korábbi adatfelvételében, a Szeged 2001 kutatásban szereplő Bogardus-skála eredményeinek elemzése bizonyította, hogy bár a több nyelvet beszélő, magasabb iskolázottságú szegedi lakosok a válaszadók többségénél kisebb társadalmi távolságot tartanak a cigányokkal szemben, a politikailag korrekt beszédmód alkalmazása is elterjedtebb körükben (l. Szűcs, 2004. 216. o.)

A fenti adatokból következően nem tehetünk olyan megállapítást, hogy a pedagógusok bizonyíthatóan kevésbé előítéletesek, mint a szegedi lakosok, sőt az elfogadók vagy befogadók⁶ aránya közel 10 százalékkal alacsonyabb a pedagógusok, mint a szegedi lakosok körében. A többdimenziós skálázás eredménye megerősíti ezt az állítást. A függőleges tengelytől a cigányok csoportja (v24_6) helyezkedik el legtávolabb a negatív tartományban, hiszen ennek a csoportnak az elutasítottsága a legnagyobb mértékű. A cigányok csoportjához közel, szintén jelentős elutasítottságú pozícióban helyezkedik el a kínaiak, a négerek és a morének csoportja (2. ábra).⁷



2. ábra

Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság, pedagógusok mintája
(Stress: 0,05471 R Square: 0,98626)

Két azonos tartalmú, de a kérdőívben jelentős távolságra elhelyezett kérdés szintén feltárja az etnikai alapú előítéleteket: míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében a szegedi pedagógusok közel 60 százaléka nem tartotta felelősnek helyzetéért a tanulókat, addig a cigány tanulók esetében az arány 30 százalékra csökkent. Utóbbi célcsoport esetében közel 15 százalékkal magasabb azon pedagógusok aránya, akik csak az érdem szerinti támogatást javasolják. A választ nem adók magas aránya további elutasító álláspontokat sejtet (13. táblázat).

⁶ A befogadók csoportjába tartoznak azon adatközlők, akik természetesnek vennék vagy kifejezetten örülnének annak, ha gyermekük választottja cigány származású lenne.

⁷ i24_1=gazdagabb; i24_2=arab; i24_3=iskolázatlanabb; i24_4=más vallású; i24_5=szegényebb; i24_6=cigány; i24_7=iskolázottabb; i24_8=néger; i24_9=paraszt; i24_10=zsídó; i24_11=munkás; i24_12=kínai; i24_13=morén

13. táblázat. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények (%)

Kérdőívétel	Érintett		Nem érintett	
	HHH	Cigány	HHH	Cigány
A tanulók nem felelősek azért a helyzetért, amiben vannak, ezért őket mindenképpen támogatni kell.	56,5	32,7	61,4	29,9
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik ezt viselkedésükkel, hozzáállásukkal kiérdemelték.	36,9	51,4	27,9	45,1
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik tehetőségek.	0,3	0,6	0,3	1,0
Nem kell kiemelten támogatni e tanulókat.	0,3	5,7	0,3	6,2
Nem tudja/nem válaszolt.	6,0	9,6	10,1	17,9

A deszegregációs programban érintett pedagógusok halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos véleménye kevésbé különbözik, mint a nem érintett pedagógusoké. Ezen eredmény, valamint a választ nem adók jelentősen alacsonyabb arányának ismeretében kijelenthetjük, hogy a befogadó iskolák pedagógusai kevésbé kezelik etnikus alapú problémának a tanulók iskolai sikertelenségét, nagyobb arányban látják a hátrányok komplexitását.

A szegedi pedagógusok döntő többsége, több mint háromnegyede szerint a cigány és a nem cigány gyerekek közötti konfliktusok problémát jelentenek az iskolában. Azonban a szegedi lakosokhoz képest szignifikáns mértékben kisebb súlyúnak ítélik a nehézségeket a pedagógusok ($t/d=-32,8$, $p=0,00$). A befogadó iskolában dolgozó tanárok a leginkább optimisták a három alcsoport közül, közel hatodik nem számol különösebb konfliktuspotenciállal etnikai szempontból heterogén gyermekcsoportok esetén (14. táblázat).

14. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában (%)

Kérdőívétel	Érintett	Nem érintett	Szegedi lakosság
Nagyon súlyos problémát jelentenek	10,5	14,3	25,0
Problémát jelentenek	65,8	64,6	60,7
Nem jelentenek problémát	15,3	7,5	6,1
Egyáltalán nincs ilyen jellegű probléma	1,5	4,9	1,6
Nem tudja/nem válaszolt	6,9	8,8	6,8

Megjegyzés: A mérőszközben szereplő pontos kérdés: „Véleménye szerint általában az iskolákban mekkora problémát jelentenek a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok?”

A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok egy része a pedagógusok esetében megegyezik a lakossági minta eredményeivel. Néhány kérdésben tanulmányaik és szakmai tapasztalataik hatására sem tér el gondolkodásmódjuk a közvéleményétől, így ők is alacsonynak vélik a romák iskolai motivációját, s a környezetüket zavarónak az életmódjukat. Legmarkánsabb eltérés a két csoport tagjai között az integrált oktatáshoz való hozzáférés jogának érvényesítésében tapasztalható. A lakossági minta megkérdezettjei jelentősen nagyobb mértékben támogatták azt az álláspontot, mely szerint minden roma gyereknek

joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályban tanuljon. Annak ellenére kaptuk ezt az eredményt, hogy a lakossági adatközlők közül szignifikáns mértékben többen gondolták azt, hogy a nem cigány gyerekek jobban járnak, ha az osztályukban nincsenek roma tanulók. Azonban nem meglepő, hogy a pedagógusok kevésbé értenek egyet azzal az állítással, miszerint a cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni a cigány tanulókkal. Ugyanakkor a sikertelenség egy másik magyarázatát nagyobb mértékben fogadják el, mint a lakossági válaszadók – az iskolai kudarcok legfontosabb okát gyakrabban keresik a roma tanulók családi hátterében (15. táblázat).

15. táblázat. Cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok

<i>Kérdőív-tétel</i>	<i>Érintett pedagógus</i>		<i>Szegedi lakosság</i>		<i>Levene</i>		<i>Kétmintás t/d</i>	
	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t/d</i>	<i>p</i>
A cigány tanulókat másfajta pedagógiai módszerekkel kell oktatni, mint a nem cigány tanulókat.	2,4	1,1	2,5	1,2	18,1	,00	-0,7	,47
A cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni a cigány tanulókkal.	1,7	0,9	2,2	1,1	52,8	,00	-7,7	,00
A cigány tanulók tanulmányi sikertelenségének legfontosabb oka a családi hátterükben keresendő.	3,4	0,7	3,5	0,7	10,5	,00	-3,6	,00
A cigány tanulók iskolai kudarcát a tanulási motiváció hiánya okozza.	3,2	0,9	3,2	0,8	0,8	,37	-0,7	,50
A cigány szülők éppen olyan fontosságot tulajdonítanak a gyerekeik iskoláztatásának, mint a nem cigány szülők.	1,7	0,8	1,7	0,9	5,1	,02	-0,1	,95
A cigányok életmódja, kultúrája gyakran zavarja a környezetükben élőket.	3,1	0,9	3,2	0,9	0,1	,81	-1,6	,12
A nem cigány gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek cigány gyerekek.	1,7	0,9	2,6	1,1	55,3	,00	-12,8	,00
Minden cigány gyereknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályban tanuljon.	2,0	1,0	3,5	0,8	52,1	,00	-27,1	,00
A cigány tanulók szüleivel nehezebb együttműködni a pedagógusoknak, mint a többi szülővel.	3,6	0,7	3,4	0,7	8,3	,00	4,0	,00

Megjegyzés: négyfokú Likert-skála, 1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért

ZÁRÓ GONDOLATOK

Bár Szegeden megvalósítottak egy közoktatási deszegregációs programot, s 2007-ben az önkormányzati fenntartó bezárta az extrém mértékben szegregált Móra Ferenc Általános Iskolát, a szegediek jelentős része nem látja át az oktatási szegregációból fakadó pedagógiai hátrányokat és társadalmi veszélyeket. Mivel nem ismerik fel, hogy a szegregáció alacsony minőségű oktatást von maga után, ezért főként az előítéletek csökkentése kapcsán tartják indokoltnak az integrációt, miközben a többségük elfogadja, hogy mindenkinek joga van iskolát választani, elkülönülni.

A szegedi pedagógusok sem sokkal tájékozottabbak a kérdésben az „átlagembernél”. Az ő gondolkodásukban sem alkotnak koherens rendszert az iskola esélykiegyenlítő funkciójával, a szabad iskolaválasztással, valamint a szegregáció és az integráció hatásaival kapcsolatos vélemények és ismeretek. Nem jelenik meg a probléma rendszerszintű értelmezése, többségükben nem tudatosult, hogy a szegregáció szinte elkerülhetetlen következménye az oktatási minőség csökkenése. Mivel ennek az alapvető összefüggésnek a felismerésére nem került sor, így az „európai” értékeknek való megfelelésként, külső nyomásként értelmezik az integrációs törekvéseket.

Az okok és a célok tisztázatlanságai miatt nem meglepő, hogy a pedagógusok többsége nem támogatta a szegedi deszegregációs intézkedést. További adatok erősítik meg, hogy a helyi és az országos oktatási integrációs törekvések céljai nem kapcsolódnak össze a pedagógusok gondolkodásában, s jelentős részük egy elhibázott fenntartói döntésként értelmezi a szegedi intézkedést. A Móra Ferenc Általános Iskola bezárása kapcsán közvetlenül érintett pedagógusok deszegregációról alkotott véleményét nemcsak kérdőívek segítségével vizsgáltuk, hanem több fázisban megvalósított interjúk kutatásokkal is törekedtünk az álláspontok feltárására (l. *Bereczky és Fejes*, 2013 jelen kötet; *Szűcs*, 2011), melyek eredményei megerősítik, illetve árnyalják a kvantitatív vizsgálatok következtetéseit.

A pedagógusoktól kapott válaszok értékelése során az is kiderült, hogy a vizsgált problémakör erősen etnicizálódott: a roma származású diákokat sokkal nagyobb mértékben tartják személyesen is felelősnek az esetleges iskolai kudarcaikért, mint az etnikai színezet nélküli szociokulturális hátrányokkal küzdő halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. Ugyanakkor ezen kutatási eredmény értelmezésekor az is kijelenthető, hogy a befogadó iskolák pedagógusai kevésbé kezelik etnikus alapú problémának a tanulók iskolai sikertelenségét, nagyobb arányban értették meg a hátrányok komplexitását. Összegezőként valószínűsíthetjük, hogy egy professzionális kommunikáción alapuló, deliberatív jellegű programmal, az oktatási integráció indokoltságát kiemelő tájékoztató kampánnyal a szegedi program támogatottságát, ezáltal hatékonyságát is jelentősen lehetett volna növelni.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom a *Szeged 2009* kutatásban történő részvételért, illetve az adatbázis elemzésének lehetőségéért *Feleky Gábornak* és a *SZTE BTK Szociológia Tanszék munkatársainak, hallgatóinak*. *Kardos Jánosnak*, az Oktatási Kulturális és Sportiroda vezetőjének, valamint az önkormányzati fenntartású szegedi iskolák *intézményvezetőinek* a kérdőíves pedagóguskutatás adatfelvételének támogatását, a *pedagógusoknak* pedig a mérőeszköz kitöltését köszönöm. *Nagy Gábor Dániel* a többdimenziós skálázás módszerének bemutatásával támogatta munkámat.

IRODALOM

- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Csepeli György, Fábíán Zoltán és Sik Endre (1998): Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 1998*. Társi, Budapest. 458–489.
- Erős Ferenc (1998): Etnicitás és identitás: a cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. In: Erős Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény*. Új Mandátum, Budapest. 237–246.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Lénárd Sándor és Szivák Judit (2001): Neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 36–64.
- Szűcs Norbert (2004): A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi lakosság körében. In: Pászka Imre (szerk.): *A látóhatár mögött*. Belvedere Meridionale, Szeged. 197–218.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert

PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS

A tanárképzés átalakításának részeként a pedagógusjelöltek gyakorlati felkészítésének keretei jelentősen változtak az utóbbi években, azonban e keretek kitöltéséről eddig alig esett szó. Jelen írás e hiányosság enyhítését célozza, a pedagógusjelöltek gyakorlati képzésének fejlesztési lehetőségeit elemzi, középpontba állítva a hátrányos helyzet kedvezőtlen hatásainak mérséklését. Arra keressük a választ, hogyan kapcsolható össze a pedagógusképzés oktatási hátránykompenzáló programokkal, ez hogyan segítheti elő a méltányosság erősödését és a pedagógussá válás folyamatát. E témakörök vizsgálatát főképp a pedagógusképzés gyakorlati tevékenységeinek szervezése szempontjából tartjuk hasznosnak, ugyanakkor következtetéseink további – elsősorban segítő hivatásra felkészítő – képzések¹ gyakorlati lehetőségeit tekintve is termékenyek lehetnek. Emellett írásunk hátránykompenzáló kezdeményezések megvalósításához kínálhat segítséget.

Tanulmányunkban áttekintjük a hazai pedagógusképzés gyengeségeit, majd amellet érvelünk, hogy a tanárképzés megújításában előnyös lehet egy olyan problémacentrikus megközelítés követése, amely a tanulói hátrányok kompenzálására épít. Ezt követően a Hallgató Mentorprogram pedagógusjelöltjeivel készült mélyinterjúk alapján vizsgáljuk az említett témaköröket.

A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA ÉS TANÁRKÉPZÉSÜNK GYENGESÉGEI

Pedagógusjelöltek és pedagógusok részéről egyaránt gyakran éri kritika a tanárképzést. Talán a leggyakoribb panasz, hogy a képzés túlzottan elméleti, a képzés keretében megszerezhető tudás a gyakorlat szempontjából irreleváns. Ugyanakkor a képzők sem lehetnek elégedettek, mivel a pedagógusképzés és a későbbi gyakorlati munka közötti összefüggés általában a remélnél gyengébb. Az elmélet és a gyakorlat összeillesztése, megfelelő aránynak kialakítása a tanárképzés egyik alapproblémája, mely nem csak hazánkban, hanem más országokban is központi témáját képezi a pedagógusképzés megújításának (*Krull*, 2004). A következőkben a szakirodalom alapján feltárjuk az említett probléma mögött meghúzódó főbb okokat a hazai körülmények figyelembevételével.

Az elmélet és a gyakorlat gyenge kapcsolatára főként a pedagógusi nézeteket vizsgáló kutatások kínálnak magyarázatot. Ezek eredményei egyértelművé teszik, hogy a tanárkép-

¹ Többek között a következő mesterszakok esetében lehetnek hasznosíthatók következtetéseink: andragógia, kulturális mediáció, interkulturális pszichológia és pedagógia, romológia (cigány kisebbségi népismeret szakirány), neveléstudomány (multikulturális nevelés szakirány és segítő-fejlesztő pedagógia szakirány), pszichológia (tanácsadás- és iskolapszichológia szakirány), szociális munka.

zés nem tekinthető a pedagógussá válás kezdőpontjának, hiszen a tanári gondolkodást és tevékenységet nagyban befolyásolják a képzés előtt kialakult, például a neveléssel, az oktatással, a fejlődéssel vagy a fejlesztéssel kapcsolatos nézetek. Ezek alapvetően meghatározzák, hogy a képzés során milyen elméleti és gyakorlati tudást fogad be a pedagógusnak készülő hallgató (Falus, 2001a, 2001b). Falus (2004) az iskolai gyakorlat és az elméleti ismeretek ellentmondásának egyik legfontosabb okaként a pedagógusjelöltek érintetlenül hagyott nézeteit jelöli meg. Ennek következményeként az elméleti ismeretek szemben állnak a tapasztalatokkal, illetve szerepük mellékes lesz a gyakorlati tudáshoz képest, hiszen a meglévő nézetek szűrőként működve, a korábbi és az iskolai gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal összhangban, nem engednek változást. Eddigi ismereteink szerint a nézetek megváltoztatásának leghatékonyabb módja a reflektív gondolkodás fejlesztése lehet (Kimmel, 2007; Szivák, 2003). Kimmel (2007) munkája szerint ez a nézetek feltárását, egy konceptuális váltáson keresztül tudományosan is helytálló rendszerre formálást, majd a tapasztalatok reflexióját jelenti. Lényeges továbbá, hogy a nézetek befolyásolása eredményesebb, ha reflektív iskolai gyakorlat előzi meg a reflektív szemináriumokat.

Az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalását a tanárképzés hazánkban kevésbé segíti elő, hiszen jellemzően nincsenek rendszeres kapcsolatban a tanárképzésben dolgozó oktatók a gyakorlóiskolák pedagógusaival, minimális közöttük az együttműködés (Holik, 2004; Kárpáti, 2008). Az is lényeges, hogy az elméleti és a gyakorlati jellegű kurzusok sorrendisége sem nyújt megfelelő alapot a nézetek, az elméleti és a gyakorlati tudás egyidejű kezeléséhez, a reflektív gondolkodást középpontba helyező oktatáshoz, hiszen a gyakorlati képzés meghatározó részére az elméleti képzést követően kerül sor. Azonban az együttműködés hiánya nemcsak az elméleti és a gyakorlati képzés tekintetében, hanem a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tárgyak esetében is jellemző (Kárpáti, 2008), ami a közelmúlt reformjai ellenére, vélhetően, nem változott.

A tanárképzési gyakorlatot tekintve további gond, hogy a gyakorlóiskolák általában elitiskolák, melyek kevésbé alkalmasak a pedagógusjelöltek átlagos iskolákban történő munkájának megalapozására (Kárpáti, 2008). A gyakorlóiskolák jellemzőitől nem független, hogy a képzés jelenlegi állapotában bizonyosan nem készíthet fel a valóságoknak vagy kritikus első év(ek)nek nevezett jelenségre, ami arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdőket az iskolai feladatok jelentős része (Nagy, 2004). E kérdéskör azért is kiemelkedően fontos, mert hazánkban a pályakezdő pedagógusoknak leginkább olyan intézményekben van esélyük elhelyezkedni, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya az átlagosnál magasabb (Varga, 2007).

Imre (2004) és Krull (2004) nemzetközi kitekintéséből látható, hogy a valóságok problémáját felismerve számos országban a képzés gyakorlati része a munkába állás első éveire toldódik ki, melynek idejére különféle támogató programokat dolgoztak ki vagy tervezik ezek kiépítését. A kezdő tanárok számára szervezett felkészítő programok az amerikai tapasztalatok szerint jelentősen csökkentik az első évek kudarcait (például a pályaelhagyók aránya jelentősen alacsonyabb), különösen azokban az iskolákban, ahol az átlagosnál nehezebb tanítani (Berliner, 2005). Nagy Mária (2004) kismintás kvalitatív kutatása szerint mindezzel szemben hazánkban a pályakezdő tanárok esetében tudatos betanító tevékenységet már nem végeznek az iskolák, a pályára lépéskor befejezettek tekintik a képzést. Ugyancsak erre utalnak az OECD TALIS-vizsgálat eredményei, melyben 200 hazai iskola 5–8. évfolyamon oktató pedagógusát és intézményvezetőjét kérdezték többek

között a pályakezdő pedagógusok értékeléséről, betanításáról. Bár az új tanároknak formális betanítási vagy indukciós szakaszon kell átesniük, ez nem az osztálytermi munka hatékonyságát, mint inkább az iskola munkamenetébe történő beillesztést szolgálja. Noha a felmérésben részt vevő 23 országhoz viszonyítva kevésbé jellemző a hazai tanárookra a hivatásbeli együttműködés (teammunkában tanítás, egymás óráinak látogatása, visszajelzés egymásnak a tapasztalatról), a magyar pályakezdők kisebb arányban számoltak be arról, hogy soha nem kaptak tanítási munkájukról értékelést (*Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági és Varga, 2009*).

Berliner (2005) szakirodalmi munkája egyértelművé teszi, hogy azok a tanárképzési programok, amelyek kevés tanítási gyakorlatot tartalmaznak, a kudarc kockázatának teszik ki a kezdő pedagógusokat. A jelenleg egy,² a jövőben két³ szemesztert kitevő, rezidensképzésnek is nevezett iskolai gyakorlat a képzés rövidségét orvosolhatja, ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy ezen idő alatt a pedagógusjelöltek milyen tevékenységeket látnak el, illetve milyen iránymutatásban, támogatásban részesülnek.

További, a gyakorlati képzés szempontjából is értelmezhető nehézségeket vet fel *Trencsényi* (2005), aki a kontextus nélküli tudásközvetítést, a problémacentrikus képzési tartalmak hiányát, illetve a problémák nem megfelelő megválasztását említi pedagógusképzésünk hiányosságait tárgyalva. *Falus* (2004) hasonlóképpen, a nézetek nem megfelelő kezelése mellett az elméleti tárgyak rendszerét követő tananyagszervezésre vezeti vissza az elmélet és a gyakorlat illeszkedésének problémáját. Véleményüket a szakértői tudással foglalkozó kutatások egész sora támasztja alá mind az oktatás világában, mind azon kívül. A vizsgálatok eredményei a tanári szakértelem erősen területspecifikus, kontextusfüggő jellemzőjére hívják fel a figyelmet (*Berliner, 2005*). *Trencsényi* (2005) és *Nahalka* (2003) eltérő nézőpontból, de ugyanarra a problémára mutat rá, mely részben a tanári munka kontextusfüggő jellegéből, részben a pedagógiai nézetek különbözőségéből következik. Előbbi szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmélet és a gyakorlat megfeleltetéséhez elengedhetetlen annak felismerése, hogy a pedagógiai valóság egyszerre többféle és különbözőképpen reflektált narratívákban létezik. Utóbbi szerző a konstruktivista tanulásemélet alapján úgy véli, hogy nincs jelen a képzésben az értelmezési alternatívák sokfélesége, így a különféle megközelítések egyéni adaptivitása sem jelenhet meg, mely a nézetek és a tudás összeillesztésének lehetőségét biztosítaná.

A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁSRA FIGYELMET FORDÍTÓ GYAKORLATOK VÁRHATÓ ELŐNYEI

A hazai neveléstudománynak az utóbbi években a tanárképzés megújítása volt az egyik központi témája, ugyanakkor a diszkussziókban kevés szó esett arról, hogy tartalmi szempontból, illetve a gyakorlati tevékenységek terén mi az, amin változtatni kellene. Bár a reflektív (*Dudás, 2000; Györgyiné, 2006*) és a gyakorlatorientált (*Balassa, 1998; Józsa, Nagyné és Zsolnai, 2001*) pedagógusképzés tekintetében egyaránt számos előremutató kezdeményezés született, úgy véljük, ezek hatékonysága tovább fokozható egy problémaköz-

² Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

³ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

pontú megközelítéssel. Központi kérdés, melyek legyenek azok a témák, amelyekre egy problémacentrikus, kevésbé dekontextualizált tanárképzés alapozható. A következőkben amellet érvelünk, hogy a tanulói hátrányok kompenzálása több tényező miatt is alkalmas lehet egy problémacentrikus gyakorlati képzés kereteinek kijelölésére.

A tanulók közötti különbségek figyelembevétele

A kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség, azonban a nemzetközi vizsgálatok szerint ez az összefüggés hazánkban extrém mértékben érvényesül. A hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt tovább erősíti azokat. A PISA-vizsgálatokban részt vevő országok közül hazánkban hatnak a legerősebben a családi körülmények a tanulók iskolai teljesítményére, elsősorban a kedvezőtlen családi hátterű tanulók egy iskolába, osztályba sűritésén keresztül (OECD, 2010; Tóth és Molnár, 2013 jelen kötet). Bár a szelekció mérséklése mindenekelőtt rendszerszintű változásokat igényel (Fejes, 2013 jelen kötet), kétségtelen, hogy ennek együtt kell járnia a tanulók közötti különbségek osztálytermi kezelésének erősítésével. A szelektivitás mérséklésére deszegregációs, integrációs törekvések indultak, melyek egyértelműen az iskolák tanulói összetételének heterogenitása irányába mutatnak. Azonban a helyi iskolarendszer szelekciós mechanizmusaitól függően (l. Berényi, Berkovits és Erőss, 2008) ezek hatása csak néhány településen, iskolában érzékelhető, számos településen ezzel ellentétes irányú folyamatok tapasztalhatók (Fejes, 2013 jelen kötet). Jelentős, az általános és középiskolák meghatározó hányadát érintő változásoknak lehetünk tanúi a gyógypedagógiai ellátást igénylő, eddig elkülönítve oktatott tanulók esetében. E tanulók aránya többszörösére emelkedett a normál tantervű iskolákban az utóbbi évtizedben (Györgyi és Kőpatakiné, 2010). A tanulók közötti különbségek kezelése a pedagógiai elmélet és gyakorlat egyik alapproblémája, ami az említett törekvések, változások következtében a korábbinál is nagyobb figyelmet kapott napjainkra. Ezzel összefüggésben tett szert központi jelentőségre a módszertani kultúra változásának szükségessége, a differenciálás hangsúlyozása, valamint a családi háttér szerepe is, hiszen a teljesítménykülönbségek jó része – közvetlenül vagy közvetve – a tanulók szocioökonómiai státuszával magyarázható. Így a módszertani váltás kontextusaként indokoltnak látszik a hátrányos helyzet témakörének felhasználása.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, azonban az valószínűsíthető, hogy a képzés jelenleg nem készít fel hatékonyan arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek, gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit (Csapó, Fazekas, Kertesi, Köllő és Varga, 2006). Bár a pedagógustársadalomról nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív iskolarendszerünk működéséből következően pályára lépésük kezdetén a pedagógusok jó része valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegek oktatásával összefüggésben, ahogyan a társadalom többsége sem.⁴ A roma tanulók esetében mind a pedagógusok (pl. Nagy, 2002), mind a pedagógusjelöltek (pl. Gécz, Huszár, Sramó és Mrázik, 2002) részéről megfogalmazódik az igény hatékonyabb felkészítésre.

⁴ A társadalmi csoportok elkülönülésének kérdését az oktatással összefüggésben szemléletesen érzékelteti Babarczy (2005) írása.

A pedagógusképzésben a tanulók közötti különbségek kezelésének a korábbiaknál hangsúlyosabb megjelenítésének szükségességét erősíti meg *Hermann* (2009) már említett, OECD TALIS-vizsgálat adatain alapuló elemzése is. Ennek eredményei szerint a hazai tanárok oktatási gyakorlatára mind a nyugat-európai, mind a közép-kelet-európai országok pedagógusaihoz viszonyítva általában jellemzőbb a hagyományosnak tekinthető, szigorú formális keretek között működő, a differenciálásra kevésbé alkalmas oktatási módszerek alkalmazása. A fiatalabb tanárookra ez még inkább jellemző, miközben a felmérésben szereplő országokban az életkor és a korszerű módszerek használata között vagy nincs, vagy ezzel éppen ellentétes irányú az összefüggés.

Többlatterhek, tanórán kívüli tevékenységek

A hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók egy intézményben, csoportban való összesűrítése, többek között, azért vezet gyengébb oktatási minőséghez, mert a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek arányával párhuzamosan nőnek a pedagógusok munkaterhei. Ez önmagában is csökkenő színvonalat eredményezhet a többletmunka miatt, de ehhez gyakran hozzáadódik a tanári kontraszelekció, vagyis a munkaerőpiacon jobb alkupozícióban lévő, képzettebb és valószínűleg eredményesebb pedagógusok kedvezőbb munkakörülményeket biztosító iskolába, osztályokba lépnek tovább (*Varga*, 2009). A többlatterhek enyhítésére kínálhatnak lehetőségeket a jól szervezett hátránykompenzáló programok, melyek összeköthetők a pedagógusképzéssel, hiszen egyébként is deklarált cél a képzés ilyen irányú reformja. Az oktatás személyre szabott formáinak alkalmazásába, a tanulói teljesítmények megfelelő szervezéssel való nyomon követésébe, tapasztalataink szerint, bevonhatók a pedagógusjelöltek (*Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh és Csempez*, 2013 jelen kötet).⁵

További kiindulópontja lehet a hátránykompenzáló programoknak az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok szervezése, ami a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a külföldi tapasztalatok szerint jelentősen befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye fenyeget (*Eccles és Templeton*, 2002; *Feldman és Matjasko*, 2005). A hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok (l. *Fejes*, 2005 áttekintését).

Az extrakurrikuláris tevékenységektől nem független további kedvező hatást jelenthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek és a tanulók között létrejövő mentori kapcsolat, amit egyre több hazai program igyekszik kiaknázni. A hátrányos helyzetű fiatalok esetében a szociális és az affektív területen egyértelműen kimutathatók e kapcsolatok előnyei, míg a tanulmányi eredmények tekintetében nem ilyen világos a helyzet, részben a kutatások hiányosságai, illetve a vizsgált programok eltérő céljai miatt (*Fejes, Kasik és Kinyó*, 2013 jelen kötet). A jól szervezett, pedagógusjelölteket alkalmazó iskolai mentorprogramok feltételezhetően eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is a szociális és az affektív területek kedvező irányú változásait kiaknázva.

⁵ A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének javítását célzó programok egyértelműen a személyre szabott oktatási formák ösztönzésének irányába mutatnak (pl. Integrációs Pedagógiai Program, Útravaló-Macika Ösztöndíj). Azonban az ezekhez köthető tevékenységek ellátása, tapasztalataink szerint, gyakorta jelentenek nehézséget a pedagógusoknak.

Attitűdök, nézetek formálása

A pedagógusok attitűdje, nézetei a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával, illetve az integrációs kezdeményezésekkel összefüggésben intenzíven kutatott területnek számít hazánkban. Bár az eddigi vizsgálatok alapján nehéz lenne a pedagógusok attitűdjére vonatkozó általános megállapításokat⁶ megfogalmazni, a rendelkezésre álló adatok azt bizonyosan megmutatják, hogy az integráció céljaival nincs tisztában a pedagógusok jelentős része, illetve gyakorta összerosódik a hátrányos helyzetű, a roma és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai, valamint a roma kisebbség társadalmi integrációjának témája (l. *Bereczky és Fejes*, 2013 jelen kötet). Ez nyilvánvalóan befolyásolja a pedagógusok attitűdjét, nézeteit is.

Mivel a szegregáció felszámolása számos esetben sérti a középosztálybeli szülők – vélt vagy valós – érdekeit, az integráció sikerének központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében. Ez feltételezi a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módok ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

Kvalitatív kutatásunk keretében a Hallgatói Mentorprogram (l. *Kelemen és mtsai*, 2013 jelen kötet) első (2007/2008) és negyedik (2010/2011) tanévében részt vevő – főként pedagógusi és egyéb segítő hivatásra készülő – mentorhallgatókkal készült mélyinterjúkat elemeztünk. Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Milyen módon járulhat hozzá a pedagógussá válás folyamatához kezdeményezésünk? (2) Milyen speciális feladatok jelentkeznek a pedagógusképzés és az oktatási hátránykompenzáló kezdeményezések összekötése kapcsán?

Az interjúk elkészítéséhez a *Seidman* (2002) által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjút alkalmaztuk, az interjú e típusa a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációja. A félig strukturált interjúk felvételéhez készült interjúvázlat a jelenlegi elemzést meghaladó tematikát ölelt fel, kérdéseink szempontjából a következő főbb témaköröket tekintettük relevánsnak: a programba való jelentkezés okai, mentori feladatok, tapasztalatok az iskolában, a pedagógusképzés megítélése.

Az első adatfelvételt 2008 őszén került sor, az interjúkat egy egyetemi módszertani kurzus keretében, felkészítést követően szociológia szakos hallgatók vették fel. A második adatfelvételt korábban mentori feladatokat ellátó munkatársak végezték felkészítést követően 2011 nyarán. Az interjú mindkét esetben minden mentorhallgatóval elkészült, aki a kutatás időszakában Szegeden tartózkodott. Az első évben 25, a negyedikben 29 személyrel készült interjú, így összesen 54 beszélgetést elemeztünk.

A rögzített hanganyagot mindkét adatfelvételi hullámban előzetesen egyeztetett szabályok szerint írták át szöveggé. Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelem-

⁶ Kritikaként fogalmazható meg például az, hogy a vizsgálatokban kevés figyelmet fordítanak a szegénységből eredő, valamint a szegregált oktatás következtében kialakuló problémák megkülönböztetésére. Emellett általában hiányoznak azok a viszonyítási pontok, amelyek segítségével értelmezhető lenne, hogy a pedagógusok véleménye mennyiben tér el a közvéleménytől (l. *Szűcs*, 2013 jelen kötet).

zessel dolgoztuk fel. A manuális kódolás során kialakított fő tartalmi kategóriákat, illetve alkategóriákat papír-olló módszerrel rendeztük. A kódolásnál a Theory-féle hármas mechanizmust követtük. A nyílt kódolás során a szövegrészeket főbb tartalmi kategóriákba rendeztük, melyeken belül az axilális kódolással újabb alkategóriákat képeztünk. Végül a szelektív kódolás segítségével a kutatás egészét tekintve kulcsfontosságú kategóriák kiemelését és összefüggéseik vizsgálatát végeztük el (l. *Sántha*, 2009).

EREDMÉNYEK

Pedagógusképzés

A pedagógusképzésről várakozásainknak megfelelően kritikusan nyilatkoztak a mentorhallgatók. Elismerték a képzés elméleti megalapozottságát, de a gyakorlati lehetőségeket aránytalanul kevésnek tartották. A programba való jelentkezés egyik legfontosabb okának egyértelműen a tapasztalatszerzés lehetősége tekinthető. A tanárképzéssel kapcsolatos kritikájuk további tipikus eleme a gyakorlótanítások rendszerének hiányosságairól szólt. A szakirodalomban megfogalmazott véleményekhez hasonlóan úgy látták, hogy az egyetemi gyakorlóiskolák olyan erősen szelektált elitiskolák, ahol nem találkozhatnak a valós helyzetnek megfelelő körülményekkel, nevelési-oktatási szituációkkal. Ezt a véleményt az is megerősíthette, hogy a deszegregációban érintett befogadó iskolák pedagógusai körében egyes esetekben az általuk mentorált tanulókkal szemben a tanárok egy részének érdektelenségét, fásultságát vagy elutasítását is megtapasztalták.

„Sokkal gyakorlatiasabbá tenném a képzést. Elméletből már nagyon sok mindent tudunk. Fontosak a módszerek, hogy kipróbáld magad, egy csoportmunkát, egy órát hogyan lehet megtartani. [...] Mindenkit elküldenék egy kicsit mentorkodni. A hallgató nagyon sokat változna, eldönthetné, hogy tényleg akarja-e. Lehet, hogy soha nem gondolná, hogy ilyen problémák vannak. Én se gondoltam volna. Fontos, hogy gyerekek közelében legyenek, hogy tényleg megismerjék őket!”

„És hát azért érdekelt volna a való világ is, mert ezt tudtam már akkor is, hogy az [a gyakorlóiskola] azért nem egy mindennapi hely. [...] Hát ez meg az. És egyrészt érdekelt volna, hogy miben más, másrészt érdekelt volna az, hogy nekem mik a korlátaim? Mik a határait? Mi az, amit én el tudok érni? Egyáltalán: fejlődni.”

A pedagógusképzéssel kapcsolatos kritikák közvetett módon is megjelentek, a mentorhallgatók úgy érezték, hogy eszköztelenül, módszertani tudás nélkül kell kimenniük az iskolákba. Az interjúk egyik fontos tapasztalata volt, hogy a motivált, kiemelkedő képességű, zömében a diplomájuk megszerzése előtt álló, esetenként iskolai gyakorlattal rendelkező hallgatók is sokszerűen élték meg a szakmai kihívás, felelősségvállalás terhét.

Az interjúalanyok többsége arról számolt be, hogy a programban való részvétel alakította célkitűzéseit a pedagógusi pályával összefüggésben. Mindenképpen át kellett gondolniuk, hogy valóban a pedagógusi hivatást fogják-e választani. Egyetlen megkérdezett kivételével választásuk megszilárdult. Többen említették, hogy a hátrányos helyzetű tanulók segítségével kapcsolatos lehetőségek keresése kiemelt céljukká vált. Mindemellett volt

olyan mentorhallgató, aki úgy vélte a tapasztalatok alapján, hogy a jelenlegi formális oktatási rendszerben nem tudna kiteljesedni. Vagyis szívesen választja a pedagógusi hivatást, ezt azonban nem szeretné egy „átlagos” iskolában gyakorolni.

Néhányan nagyon konkrét célkitűzésekkel érkeztek a programba, képzésük, tapasztalataik kiegészítését nemcsak általánosságban motiválta a gyakorlatszerzés, kifejezetten egy korcsoportot vagy speciális tanulói kört említettek. A mentorhallgatók egy jelentős részének a programba történő jelentkezését a roma tanulókkal kapcsolatos tapasztalatszerzés motiválta. Többen megemlítették, hogy személyes benyomások hiányában nehezen alkottak véleményt, így maguk akartak megbizonyosodni, hogy mi igaz a roma kisebbségre vonatkozó általánosan elterjedt nézetekből.

„A szakmámhoz, tehát az óvodapedagógiához fontos, hogy látom az átmenetet. Tehát az, hogy még ő májusban óvodás volt, meg júniusban, de szeptemberben már iskolás.”

„A gyerekeknek a szüleit bevonni. Illetve azok a gyerekek, akik kezdték ezt a programot, ők már lassan felnőttek, lassan érettségiznek, kikerülnek a munkaerőpiacra. És akkor itt jön a képbe, ugye, az andragógia szakos hallgató, aki meg ezzel fog foglalkozni. Ebben így láttam perspektívát.”

„Mert engem érdekeltek a cigány tanulók és a velük való foglalkozás, nevelés, oktatás. Hogyan lehet beilleszteni őket a társadalomba. El akartam azt a dogmát dönteni, melyet egyes emberek elfogultan képviseltek, hogy a cigányság egy hasznavehetetlen, léhűtő népség.”

Együttműködés a pedagógusokkal

A mentorhallgatók tevékenysége meghatározó mértékben függött az adott iskola vezetőjének és tanárainak az attitűdjétől, bizalmától, szakmai-módszertani kultúrájától, valamint az iskola ethoszától. Az alapfeladatok – egyéni fejlesztés, korrepetálás – ellátása sem volt egységes, hiszen néhány iskolában elsősorban a tanórákon, más intézményekben kizárólag a délután folyamán engedélyezték az intézményvezetők a mentorálást. A mentorhallgatók lehetőségeit és közérzetét egyaránt jelentősen befolyásolták a pedagógusokkal kialakított kapcsolatok, melyek széles skálán mozogtak, és gyakran még adott intézményen belül is jelentős eltéréseket mutattak.

A mentorhallgatók motivációját, önbizalmát és biztonságérzetét növelte, ha egyenrangú félként kezelték őket a pedagógusok. A pedagógusok és mentorhallgatók közötti viszony közvetlenül és közvetetten egyaránt meghatározónak tűnik a tanulók segítése szempontjából, többek között, a megfelelő információáramláson keresztül. A partneri viszony gyakran a térhasználatban fejeződött ki. A tanári szoba igénybevételenek lehetősége a kollegiális viszonyt szimbolizálta a mentorhallgatók számára, és volt olyan – később a programból kikerülő – iskola is, ahol a mentorhallgatók az alsóbbrendű viszonyukat abban érzékelték leginkább, hogy a tanári szobában még a kabátjukat sem teheték le. A pedagógusokkal történő sikeres együttműködést alapvetően meghatározta az intézményvezető attitűdje. Amennyiben az iskolaigazgató hangsúlyt fektetett arra, hogy a tantestület tagjainak bemutassa a mentorhallgatókat, részletezze feladatukat, megindokolja jelenlétüket, a mentorok nagyobb támogatásra számíthattak, könnyebben beilleszkedtek.

„Hát, van, aki tárt karokkal fogad, meg segít nagyon sokat, de van, aki nagyon ellenségeskedve kezel minket.”

„Adott nekünk egy asztalt a tanáriban [az igazgatónő], hogy az csak a mienk. Adott gépet is, és akármikor használhatjuk, megadta hozzá a saját jelszavát.”

„Egyrészt, amint odakerültünk, ugye már kaptunk asztalt. Tehát ez egy nagyon fontos lépés volt [...], mert a beszélgetés így alap. Aztán emellett mindig megkértek minket mindenre. Tehát akár többnapos szervezés, hogy menjünk velük kirándulni, vagy amikor tényleg csak beszámolnak egy-egy gyereknek az órai munkájáról. Ez alatt nagyon sikerült az, hogy beilleszkedjünk a tanári karba.”

„Ők [pedagógusok] viszont nagyon kifejezik azt, hogy nem érdekli őket, és ezt a gyerekek is látják. És úgy vannak vele, hogy hiába érdekel engem, ha a tanárt, aki a jegyet adja, nem érdekli, akkor őket se.”

A szimmetrikus kapcsolat jeleként értékelték a mentorhallgatók az informálisabb kommunikációs csatornákon zajló egyeztetések lehetőségét is. Míg a mentorhallgatók egy része tevékenységei ellátása kapcsán kizárólag technikai jellegű kérdésekben egyeztetett a pedagógusokkal (pl. tanulók időbeosztása, szabad terem), mások egy-egy tanárral olyan szoros együttműködést alakítottak ki, hogy rendszeresen közösen tartottak meg tanórákat, szabadidős foglalkozásokat.

„Tehát mi telefonálunk, meg e-mailt küldünk egymásnak, meg ilyenek. Nagyon jó viszonyban vagyunk, már ő is beszél az ő családjáról, meg én is az enyémről, meg a gyerekekről nagyon sokat szoktunk. Az ő kedvéért csináltam, többek között, szociometriát.”

„Volt olyan, hogy hétvégén írt egy sms-t, hogy akkor tudnék-e menni hétfőn segíteni ezt a dolgotat megírni, vagy ennek a gyereknek segíteni, mert ő most lemaradt.”

Az iskola elvárásai és a program célkitűzései olykor feszültséghez vezettek, aminek feloldása kapcsán eszköztelennek érezték magukat a mentorhallgatók. A konfliktusok egyrészt abban mutatkoznak meg, hogy a pedagógusok többségének véleménye szerint a mentorálttal töltött időt kizárólag tanulásra kellene felhasználni. Ugyanakkor ez gyakran ellentétes azzal, hogy a mentor bizalmi kapcsolatot építsen ki a tanulóval, hiszen ehhez egyéb tevékenységek is szükségesek. Emellett a figyelem lekötését vagy a fegyelmezést tekintve a mentorhallgatók lehetőségei a pedagógusokétól eltérőek, így amennyiben a találkozások kizárólag a közös tanulásra korlátozódnak, kérdéssé válik a közös munka hatékonysága, illetve az, hogy a jövőben is részt kíván-e venni a tanuló a programban. Vagyis a pedagógusok egy része esetenként nem érzékelt a tanári és a mentori szerep eltéréseit.

„Van egy tanár, aki már elég régóta ott van. Kicsit ilyen vaskalapos, hogy akkor ugyanúgy kell mindent csinálni, s nem is látja ennek a programnak a lényegét. Vele kicsit nehéz együttműködni, meg én is tartok tőle.”

További gondot okozó pontot jelent az idő korlátozottsága miatt a házi feladat elkészítése és/vagy a számonkérésre való felkészülés szembeállítás a gyenge alapképességek fejlesztésével. Nyilvánvalóan az idő korlátozott, vagyis a jelentős lemaradást felhalmozó diákok

esetében a délutáni időszámban alig van esély arra, hogy mindkét elvárás maradéktalanul teljesüljön. A mentorhallgatók, szembesülve azzal, hogy a tanulást akadályozza az előzetes tudás hiánya, gyakran próbálták meg e hiányosságokat (pl. szövegértés, szorzótábla) pótolni. Ez azonban felső tagozaton – többek között az ismeretfókuszú számonkérések során – azt a téves következtetést eredményezte, hogy a mentorhallgatók nem is tesznek erőfeszítéseket a tanulmányi eredmények javításáért, hiszen nem a házi feladattal vagy a számonkérésre való felkészüléssel foglalkoznak. Ehhez gyakran hozzájárult, hogy a közös munka élvezetessé tétele érdekében a feladatokat játékok egészítették ki vagy törték meg. Ez ugyancsak azt a látszatot keltheti, hogy nem folyik komoly munka a mentorálás során. Ugyanakkor a mentorhallgatók arról is beszámoltak, hogy ezek az elvárások gyakran változtak a tanulókkal elért sikerek, illetve a pedagógusokkal kialakított együttműködések hatására.

„Valószínűleg alapvetően a tananyag ismétlését, a leckeírást várják el.”

„A legnegatívabb, amikor az egyik tanár elvette tőlem az egyik mentoráltat, mert délutánonként velem tanult, és azt hiszem, az egyik dolgozatában még a nevét sem tudta leírni. Így elvette azzal az indokkal, hogy nem vagyok rá jó hatással.”

„Az elején azt [várták az iskolában], hogy ne legyen bukás. Most, hogy felvidítsuk a gyereket [...], tehát korrepetálást is várnak tőlünk, meg hogy jó kedvük legyen.”

Innovatív módszertan

A keretfeltételek, a rendelkezésre álló lehetőségek innovációra sarkallták a mentorhallgatók többségét. Rákényszerültek, hogy megkeressék azokat a megoldásokat, amelyekre a mentoráltak pozitívan reagálnak, így megjelennek a foglalkozásokon, illetve rávehetők a közös tanulásra. Mindezek egyértelműen a tanulók személyiségéhez, érdeklődéséhez és igényeihez történő alkalmazkodást ösztönözték, valamint módszertani kísérletezést vontak maguk után, ami az önreflektív szemlélet fejlődésével is együtt járt. Ennek egyik leglátványosabb jele annak a gyakorlatnak a megjelenése volt egy mentorhallgató esetében, amelynek keretében saját tevékenységével kapcsolatos elégedettségi kérdőív összeállításával és kitöltésével kívánta növelni munkája hatékonyságát.

A mentorált diákok nézőpontjából a siker záloga gyakran az volt, ha a pedagógusaiktól eltérő módon foglalkozott velük a mentorhallgató. Mindez fokozott kreativitást és motíváltságot feltételez, emellett sok felkészülést, többletmunkát. A mentorhallgatók – részben a program szervezőinek koordinációja kapcsán, részben önszerveződő módon – gyakran tudatosan megosztották egymás között a kifejlesztett módszereket, segédanyagokat.

„Úgy olvastunk, hogy közben – nem nagyon szeret tanulni – akasztófáztunk. De úgy, hogy az adott anyagból, amit kiadtak neki olvasásra, azt előbb elolvastuk, és abból kellett kiválasztani egy szót, és azt kellett kitalálni. Ha kitalálta, akkor az előtte lévő két mondatot, azt a mondatot és az utána lévő két mondatot el kellett olvasni. Így tanultunk bekezdést vagy versszakot, és ez nagyon hatásos volt, mert egyszerre játszottunk és tanultunk. Tavaly Legyen Ön is milliomos!-sal tanultunk. Matekot sokszor tanultunk úgy, hogy bevittem a Monopólyt és azzal számoltunk.”

„Meg sokat beszélgetünk előtte, nem csak kinyitjuk a leckénél. De hát igen, próbálok többféleképp magyarázni. Volt olyan, hogy egy verset felrajzoltunk a táblára. Felvettük a telefonra, ahogy mondja, visszahallgatta. Már mindent kipróbáltunk, hogy belemenjen a fejébe.”

„Amikor pedig külön készülök, akkor az viszont sok idő. Tehát addig, amíg a feladatokat elkészítem, meg egyáltalán kitalálni, hogy akkor milyen feladatokat csináljak. Utánanézek ugye interneten, régi feladatgyűjteményben vagy más mentorral telefonálok, hogy miket kellene, vagy hogyan kellene foglalkozni velük, milyen játékokkal vagy feladatokkal. Úgyhogy az, az nem is tudom, hogy most így órára lebontva hány óra lehet, de az sok idő. És utána még ugye kitaláltam, akkor utána leírom, egyáltalán tehát órai vázlatot készítek magamnak, vagy elkészítem hozzá a kártyákat vagy eszközöket előkészítem hozzá. Úgyhogy az sok idő.”

A mentorhallgatók egy része saját együttműködési szabályok kialakításával vette rá a mentoráltakat a közös tanulásra. A „különalkuk” lényege volt, hogy mindkét felet kötelezi a megbeszéltek betartására. A nehézkesen induló tanulási folyamatot gyakran kreatív feladatok, motiváló szituációk, játékok létrehozásával tették elfogadhatóbbá a diákok számára. Pozitívumként említhető, hogy a mentorhallgatók számára számos olyan tevékenységbe való bekapcsolódásra kínált lehetőséget, sőt több esetben szükségessé tette azt részvételük a programban, amely szélesítette a módszertani repertoárjukat, akár a tantárgyak tanulásának segítségét, akár a szabadidős lehetőségek kihasználását tekintve.

„Vele úgy szoktunk matekozni, hogy nem hajlandó írni az órám, és én írom le a házit, tanulószobán meg bemásolja. Teljesen jó, mert igazából kétszer veszi át az anyagot. Pillanatok alatt, gyorsabban számol fejben, mint én, összeadni simán összead négyjegyűt is fejben pillanatok alatt. Vele így szoktuk a matekházit csinálni, az angolt, tehát a házit mindig én írom külön lapra és akkor majd bemásolja.”

„Igen, a Karcsikával szoktunk bábozni, bábozva szoktunk írni és olvasni. Mert másként nem nagyon lehet rávenni.”

„Körülbelül úgy nézett ki, hogy odamentem: tanárnő, tanárnő focizunk? És hát mondom: focizunk. De valahogy kéne tanulni is és akkor igazából közös megállapodás alapján, sőt talán még a gyerekek vetették ezt az ötletet fel. Az volt, hogy fociztunk és valaki gólt rúgott, akkor én feltettem egy kérdést, ha tudtak rá válaszolni, akkor ért a gól, ha nem tudtak, akkor nem ért a gól. Úgyhogy igazából ez volt a módszer, illetve amikor mondtam, hogy akkor most egy kis házi feladatot kéne csinálni, akkor leültünk és megcsináltuk a házi feladatot.”

„Mondjuk nekem például a kézműves foglalkozások külön kihívást jelentettek, mert én soha nem csináltam például üvegfestést, és itt a többi mentorral csináltam. De például a reál tantárgyakba kell, nekem is fel kell készülnöm, hogy ha esetleg olyat kérdez a gyerek vagy egyáltalán: el tudjam magyarázni.”

„Hát, ez igazából általában úgy van, hogy van egy kis pakkom, amiben vannak mindenféle feladatok. Van, amikor viszek társasjátékot vagy kártyát, laptopot. Ha nem tudunk bemenni a gépterembe, akkor a laptopon szoktunk filmet nézni vagy játszani. Tehát, általában így összeszedek pár dolgot, azt nem óráról órára, hanem mondjuk egy alkalommal leülök és

akkor összegyűjtöm. És aztán, amikor megyek, akkor pedig meglátom, hogy mennyi időnk lesz, mert most csak házit csinálunk vagy gyakorlunk is vagy tanulunk is. Van, amikor nem fér bele a saját feladat, amit én szerettem volna. Van, amikor meg egyáltalán nincs dolgunk, és akkor ezekből a feladatokból tudok szemezgetni. Váltogatjuk őket, hogy ne legyen annyira unalmas. Látom, hogy mi az, amit szívesebben csinálnak, mi az, amit nem.”

Egy másik nézőpont

A mentorhallgatók nemcsak a tanulók fejlődését támogatták, hanem gyakran a pedagógusokkal szemben közösséget vállaltak a tanulókkal. Ez a hagyományos pedagógusi szereptől jelentősen eltér, ami egy átmeneti szakaszt tesz lehetővé, szemben a pedagógussá válás folyamatának hagyományos, a munka világába való bekerülést kísérő gyors váltásával. Tapasztalatunk szerint esetenként nemcsak a pedagógusi, de a felnőtt szerep felvétele is gondot okozott egy-egy mentorhallgatónak, amit a szülőkkal való kommunikációs helyzetekben ismertek fel.

A mentorálttal kialakított baráti kapcsolat, bizalmas viszony említése a mentorok részéről általános volt. Ennek eredményeként a többségnek sikerült megtapasztalnia e kapcsolatok jelentőségét, hiszen, mint mondták, ez sokat jelentett abban, hogy a tanulmányok kapcsán elfogadták iránymutatásukat, illetve részt vettek azokon a programokon, amelyek a tanulók társas kapcsolatainak javítását tűzték ki célul.

„Kicsit tudtunk beszélgetni. Voltak tanárok, akikkel nagyon sok konfliktusuk volt. És akkor nyugodtabbak voltak, hogyha elmondhatták.”

„Fontos, hogy egy bizalmi kapcsolat kialakuljon, hogy mi olyan emberek legyünk, akihez bármikor fordulhat, és nem kell félnie tőlünk. Nekünk bármit elmondhasson a mentorált, velünk lehessen beszélgetni. Tehát mi azért nem tanárok vagyunk, és ez nem is baj, mert hát vannak nekik tanáraik. Persze, nagyon fontos a tanulmány, de ha nincs meg ez a bizalmi kapcsolat, egyfajta kötődés, akkor viszont nem tudunk nekik segíteni abban sem.”

A nézőpontváltás egyik szembetűnő jele, hogy többen a fegyelmezési problémák kapcsán megelőző stratégiákat alakítottak ki, és elsősorban a figyelem lekötésével, változatos feladatok és módszerek alkalmazásával kísérleteztek, továbbá együttműködő partnerként tekintettek a megsegített tanulókra. Emellett az integrált oktatás célkitűzéseit is internalizálták, hiszen többen külön említették mentori munkájuk hiányosságaként, hogy nem mindig sikerül a mentoráltak számára szervezett programokba többségi tanulókat is bevonni.

„Fegyelmezésre olyan módon van esetleg szükség, hogy a figyelmüket [kell] fenntartani. Tehát hogyha próbál elkalandozni, ami akár a fáradtságából is adódik. [...] Oké, ez egyszer-kétszer rendben van, de mikor ötödszörré [mondja], hogy: „Jaj most már ne tanuljunk!”, akkor nyilván le kell velük ülni és megbeszélni. Tehát igazából ilyen lelkére beszéléssel érem el, hogyha erre van szükség.”

„Ugyanakkor igazából az integrációra irányul ez az egész, viszont az egészben van egyfajta kis szegregáció is. Nem? Tehát, amikor ezt a sok hátrányos helyzetű gyereket külön tanítjuk vagy külön elvisszük kirándulni, akkor mégis ők vannak külön. Persze, én tudom, ez

óriási pénzügyi teher lenne, ha minden gyereket bevonnánk. De például észrevettem, hogy szívesen odacsatlakoznak a nem mentorosok is. Szóval én picit nagyobb hangsúlyt fektetnék arra, hogy mentoros és nem mentoros együtt legyen.”

A tanulmányi teljesítmények mellett, vélhetően a kapcsolatok személyességének köszönhetően is, a társas kapcsolatok fejlesztése, valamint a nem tanulmányi teljesítményhez kötődő területeken tapasztalható előrehaladás is jelentős hangsúlyt kapott az elért eredmények értékelésében. Főként a tanulók társas viselkedésében, jövőképében tapasztalt változásokat emelték ki a mentorhallgatók. A nézőpontváltás jeleként értékelhetjük azt is, hogy a sikerek között első helyen általában a tanulókkal kialakított kapcsolatokat említették.

„Nekem az volt a legnagyobb elismerés, hogy a kisgyerek elhívott anyák napjára! Mondom, teljesen hihetetlen, hogy ilyet megcsinált! Még mindig megvan az anyák napi ajándékom, nagyon aranyos volt.”

„Nem, én nem azt érzem, hogy nekem a tanítás, hanem inkább maga a személyiségfejlesztés. Tehát az lenne elsődleges feladat. Hát, nagyon sokat beszélgetünk. Elmegyünk, picit elmegyünk sétálni az iskolán kívül. Mesélnek arról, hogy mit szeretnének csinálni.”

A kudarcok közül a mentorált tanulók együttműködésének esetleges hiányát vagy in-korrekttségüket tudták a legnehezebben feldolgozni a mentorhallgatók. Véleményük szerint ezen nehézségek jelentős része is kezelhető lett volna, ha több időt tudtak volna szánni mentori feladataik ellátására. Elmondásuk szerint többen így is háttérbe szorították egyéb feladataikat a mentorálás érdekében. Vagyis nem a tanulók felelősségét, hanem saját befektetett idejükkel, energiájukkal magyarázták az elmaradt sikereket. A mentori tevékenységek kezdeti időszakában többen szorongva fedezték fel, hogy a tanulók kapcsán megoldásra váró problémák súlya jóval nagyobb annál, mint amit megoldhatónak gondolnak. Többen „világmegváltó lendülettel” kezdték meg munkájukat, ami gyorsan összeütközött a tapasztalatokkal. Jellemzően a kezdeti nehézségek és az első sikerek megtapasztalását követően a mentorhallgatók motivációja erősödött.

„Tudod, vannak olyanok, hogy délután lenne pár szabad órád, de éppen úgy van, hogy annak a gyerekek valamilyen programja van az iskolában délután, és akkor van valami buli, csak bemész, meglátogatod, megnézed, hogy viselkedik az ereszdelahajamban. [...] Igazából, ha szabadidőm van, akkor nem hazamegyek, hanem odamegyek. Az estéim szabadok, de hát most már lehet, hogy az se, mert el akarom vinni a Tomikát capoeirázni, mert nagyon, nagyon, nagyon jó mozgása van a gyerekeknek.”

Néhány esetben a roma tanulókkal szembeni előítéletek átélésével kapcsolatban is tapasztalatokhoz jutottak a mentorhallgatók, ami – mivel a tanulók szemszögéből látták az eseményeket – e problémákra érzékenyebb pedagógustársadalom felé vezethet. Korábbi kutatásunknak (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet) az volt az egyik következtetése, hogy a tanárok közül többen kerülik azokat a témákat, amelyekben a tanulók etnikai hovatartozása felmerülhet, mivel kevésbé magabiztosak e téren a helyes kommunikációt illetően. E tekintetben is kedvező változásnak lehettünk tanúi.

„Nem félek kimondani azt, hogy cigány, mert tudom, hogyha a gyerekek előtt vagy a szülők előtt mondom, akkor sem sértődnek meg rajta. Meg hát nincs ilyen hogy – idézet következik

a[z egyetemi kurzuson oktatási célból] kötelezően elolvasandó kurucinfós cikkből – kulturális determináltság, és hogy mégiscsak egy másik fajról van szó. Olyan közegben nevelkedtem, meg olyan dolgokat hall az ember rádióból, tévéből, meg biztos volt mindenkinek rossz élménye cigányokkal, és most ezek az előítéleteim mind megszűntek.”

A pedagógusok részéről érzékelhető elutasítás egy-egy kirívó esetben a pedagógusokkal szemben ellenérzést szült, aminek a kezelése súlyos problémát jelentett néhány mentorhallgató számára. Nemtetszésük kifejezése nehézségekbe ütközött, hiszen később is rá voltak kényszerülve a pedagógusokkal való együttműködésre. Alapvető dilemmájuk volt tehát, hogy az előítéletesnek vélt pedagógusokkal kialakított jó viszony éppen azon tanulók hatékony segítségének lehetőségét jelentette, akik érdekében szerettek volna fellépni. Különösen problematikus volt a helyzet a mentorhallgatók számára, amikor egy-egy mentorált gyermek nyílt megalázásával kellett szembesülniük. Esetenként komoly traumát okoztak számukra ezek a kiszolgáltatott, tehetetlenség érzésével megélt szituációk.

„Egyes tanároknak a reakciói, azok nagyon-nagyon nem tetszettek, és nem is tudtam igazából, hogyan reagáljak ezekre. Hogy vajon most ezt megmondogassam neki, vagy akkor a gyerekeknek lesz rosszabb? Tehát nem tudtam, hogy ezzel most hogyan is bírkózzak meg. Mert az viszont nagyon bántott, ahogy kezelte a gyerekeket. És akkor őket próbáltam egy kicsit [biztatni], hogy ne vegyék föl. De lehet, hogy a tanárral kellett volna inkább.”

„Például a történetárral egyáltalán nem [sikerült együttműködni]. Akármi javaslatom volt, az lehetetlen, azt nem lehet megcsinálni, ezek a gyerekek velejéig romlottak. Mert ő biztos, hogy jól tanít, vele biztos nincs gond.”

„Írásban gyakorolták a szorzást. [...] Tanár néni kihívta a gyerekeket, tanár néni nagyon bizonyítani akart nekem valamit [...] A gyerekek feláll, majd megszólal: „Ó, hogy haljak meg!” Erre tanár néni az egész osztály előtt: „Az nekünk is jobb lenne!”

„Az egyik kislány, akivel a versenyen is voltam, múltkor magyarázta nekem, hogy idén majd, nyolcadikban megengedi-e újra az osztályfőnök, hogy újra előre üljön, mert azért ültette hátra [korábban], mert ő büdös. Lehet, hogy akkor az volt, de most tényleg nem, én sem érzem. [...] Szóval kiközösítések, meg ilyenek vannak, de az a baj, hogy a tanárok is beskatulyázzák őket, és a gyerek abból nem tud kitörni, hiába küzdünk, akkor már nem.”

ÖSSZEGRZÉS

Nem kétséges, hogy a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak enyhítése, oktatási integrációja iskolarendszerünk központi problémái közé sorolható. Bár e témák beemelése a tanárképzésbe megkezdődött, az ehhez köthető gyakorlati tevékenységekről eddig kevés szó esett. Kezdeményezésünk lehetővé teszi a hazai oktatás egyik legégetőbb problémájának a korábbiaknál erőteljesebb megjelenítését a pedagógusképzésben, nemcsak elméleti síkon, de a gyakorlati tevékenységeket tekintve is. Úgy véljük, a pedagógusjelöltek fejlődéséhez egyedülálló lehetőséget biztosít képzésük összekapcsolása oktatási hátránykompenzáló programokkal, melynek további előnye, hogy hozzájárulhat az oktatási egyenlőtlenségek enyhítéséhez, egyrésztől rövid távon, az iskolában aktuálisan jelentkező feladatok egy ré-

szének megoldásán keresztül, másrésről hosszú távon, a megfelelően felkészített pedagógusok által.

Interjúkutatásunk eredményei alapján a hátrányos helyzetű diákok gondjainak közép-pontba állításával a mentori tevékenységet ellátók egy olyan nézőpontból szemlélik e tanulók nevelését-oktatását, amelyből a jelenlegi gyakorlat gyengeségei élesen kirajzolódnak. Elemzésünk szerint ez az aspektus kedvezően befolyásolhatja a pedagógusjelöltek körében a hátránykompenzálással kapcsolatos beállítódásokat, nézeteket. Mindemellett a mentori munka olyan szerep felvételét kívánja meg a pedagógusjelöltektől, amely a tanulók közötti különbségekre, az egyéni igényekre érzékeny innovatív módszertani repertoár kialakításával és folyamatos bővítésével járhat együtt. A válaszok alapján kiemelhető, hogy abban az esetben, ha a pedagógusjelöltek számára felelősséggel járó helyzeteket kínálunk fel, akkor az elköteleződés és ennek következményeként az önreflektív szemlélet erősödik.

A pedagógusképzés és az oktatási hátránykompenzáló programok összekötése kapcsán kulcsfontosságú feladatként jelentkezik a pedagógusjelöltek és a pedagógusok közötti szakmai együttműködés és partneri viszony kialakításának támogatása, valamint az egymást kiegészítő, de eltérő szerepekből adódó tevékenységeik és lehetőségeik tisztázása. A pedagógusjelöltek túlzottan magas kezdeti elvárásainak és a valóságoknak a kezelése hasonló kezdeményezések esetében ugyancsak körütekintést, a résztvevők megfelelő felkészítését kívánja meg.

Interjúkutatásunk nem lehet bizonyíték arra vonatkozóan, hogy a pedagógusképzés összekapcsolása a Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezésekkel, egyértelműen hatékonyabb, mint a gyakorlatszerzés egyéb formái. A pedagógusi pályára készülő hallgatók körében bizonyosan végbe mennek hasonlóan kedvező változások egyéb módon szervezett gyakorlatok esetében is, ugyanakkor eredményeink alátámasztják azt, hogy a képzés megújításának e módja különösen alkalmas néhány olyan témakör előtérbe helyezésére, amely jelenleg a pedagógusok felkészítése kapcsán elhanyagolt, a korábbiaknál hangsúlyosabb megjelenítése kétségtelenül indokolt. További, nehezen megválaszolható kérdés, hogy hasonló programok rendszerszerű beépítése a pedagógusképzésbe, vagyis a pedagógusjelöltek kötelező részvétele is sikerhez vezet-e, hiszen az önkéntes csatlakozás mögött meghúzódó motivációk és attitűdök szerepe központi jelentőségű lehet mind a program működése, mind a pedagógusjelöltek fejlődése szempontjából.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk az interjúk felvételért és átírásáért az első adatfelvétel esetében a kutatásban közreműködő *szociológus hallgatóknak*, a második adatfelvétel kapcsán *Németh Gábornak* és *Talpai Gábornak*, valamint közreműködésükért a mentorhallgatóknak.

IRODALOM

- Babarczy Eszter (2005. 12. 12.): A szegénységnek nincs rovata. *Népszabadság*, 16.
- Balassa Katalin (1998): *Iskolai kísérlet* a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*, **98.** 3. sz. 169–186.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, **32.** 2. sz. 71–92.
- Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2006): A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, november 17. 8.
- Dudás Margit (2000): A pályaszocializáció segítségének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés*, **27.** 1–2. 84–99.
- Eccles, J. S. és Templeton, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*, **26.** 1. sz. 113–180.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11.** 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13.** 3. sz. 359–374.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15.** 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2013): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–106.
- Feldman, A. F. és Matjasko, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, **75.** 2. sz. 159–210.
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, **102.** 1. sz. 31–62.
- Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.

- Györgyiné Koncz Judit (2006): Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Gondolat, Budapest. 39–55.
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–103.
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Holik Ildikó (2004): A szakmai dialógus lehetőségei a gyakorlati tanárképzésben. *Educatio*, **13**. 3. sz. 495–499.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, **31**. 3. sz. 79–96.
- Józsa Krisztián, Nagy Lászlóné és Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 6. sz. 25–32.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 193–217.
- Kelemen Valéria, Szűcs Norbert, Fejes József Balázs, Németh Katalin és Csempesz Péter (2013): A Hallgatói Mentorprogram. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 107–127.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 11–45.
- Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, **31**. 3. sz. 63–77.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 301–331.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*, **13**. 3. sz. 375–390.
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 28–38.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD, Paris.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Tankönyvkiadó, Budapest. 487–512.
- Szűcs Norbert (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 156–170.

- Tóth Edit és Molnár Gyöngyvér (2013): Az osztályok és az iskolák közötti különbségek változása egy évtized távlatában Hódmezővásárhelyen. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 71–86.
- Trencsényi László (2005): A pedagógusképzés paradoxonjai. *Pedagógusképzés*, **32.** 2. sz. 55–60.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 65–82.

IV. TANULÓK

Csempesz Péter – Fejes József Balázs

A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓ ELSŐ ÉVE AZ ÚJ INTÉZMÉNYEKBE ÁTHELYEZETT TANULÓK NÉZŐPONTJÁBÓL

Nem kétséges, hogy egy deszegregációs intézkedés során a legnehezebb helyzetbe azok a tanulók kerülnek, akik egy szegregált iskolai közegéből egy magasabb követelményeket támasztó, a korábitól eltérő normákkal jellemezhető intézménybe kerülnek. Munkánk e problematikus helyzet részleteinek feltárását célozza a tanulók nézőpontjából a szegedi deszegregációs lépés első tanévének végén felvett 20 tanulói interjú alapján. Írásunk annak a kérdésnek a megválaszolásához vihet közelebb, hogy a szegregált iskolák megszüntetésével együtt járó iskolaváltások során új intézményekbe kerülő tanulók milyen nehézségekkel néznek szembe, illetve ezek hogyan kezelhetők.

DESZEGREGÁCIÓHOZ KÖTŐDŐ ISKOLAVÁLTÁSOK TAPASZTALATAI

Az iskolaváltás leglátványosabb jelét a régi és az új iskola tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos követelményei közötti szakadék jelentheti egy deszegregációs intézkedés során, hiszen a legtöbb esetben azokban iskolákban, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, az oktatási szolgáltatások minősége alacsony, az intézmény felszereltsége kedvezőtlen, a tanulási teljesítményt tekintve a kortársak és a pedagógusok egyaránt alacsony elvárásokat közvetítenek a tanulók felé (l. *Fejes*, 2013 jelen kötet; *Havas és Zolnay*, 2011; *Hermann*, 2007; *Kertesi és Kézdi*, 2009; *Liskó*, 2002; *Papp*, 2011; *Varga*, 2009). Emellett, minden bizonnyal, az iskola működésének számos további jellemzőjét befolyásolja előnytelenül a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók kumulálódása egy tanulóközösségben. A tanulók átlagához igazodó viszonyítási pontok miatt – tapasztalataink szerint – ezen intézményekben például a megfelelő tanulói továbbhaladáshoz szükséges előzetes tudás hiánya esetén is alacsonyabb az évisméltés valószínűsége, a konfliktusok minimalizálására törekedve a magántanulók száma magasabb, miközben a magántanulókkal szemben támasztott követelmények alacsonyabbak, illetve a hiányzások, késések regisztrálása kevésbé szigorú.

A tanulmányi lemaradáson túl, illetve azzal összefonódva, vélhetően a társas kapcsolatok kiépítése terén is kihívásokkal néznek szembe az új iskolába kerülő tanulók, és különösen nehéz helyzetbe kerülhetnek e téren a roma diákok, mivel feltehetően a roma kisebbséggel

szembeni előítéletekkel is meg kell küzdeniük. E problémákkal kapcsolatban alig találunk kutatási előzményt, hiszen mindössze néhány deszegregációs lépésről rendelkezünk információval, és a vizsgálatok nem térnek ki a tanulók új iskolába való beilleszkedésére.

Közvetlen kutatási előzménynek tekinthetjük a szegedi deszegregációt előkészítő vizsgálatot (Szűcs, 2007), valamint az intézkedés tapasztalatait feltáró, pedagógusok körében végzett kutatásokat (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet; Szűcs és Fejes, 2010). Emellett Feischmidt és Vidra (2011) munkájára támaszkodhatunk: két középmezretű városban vizsgálták a pedagógusok nézőpontjából a roma kisebbséghez tartozó gyermekek és az iskola viszonyát. Mindkét településen igyekeztek az iskolafenntartó önkormányzatok a deszegregációra vonatkozó állami előírásokat betartani, így a befogadó iskolák pedagógusai ezzel összefüggésben is véleményt nyilváníthattak. Az egyik település két iskolájának hétköznapjairól számol be Kovai (2012), melyben a tanulók véleménye is helyet kap. A felsoroltakon túl az Utolsó Padból Program keretében a speciális tantervű iskolákból többségi iskolákba áthelyezett tanulókkal kapcsolatos tapasztalatokra támaszkodhatunk (Torda, 2008).

A deszegregáció megvalósításával kapcsolatban megszólaló pedagógusok általánoságban arról számoltak be, hogy nem egyeztettek velük az intézkedések részleteit illetően (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet; Feischmidt és Vidra, 2011). A többség által egyébként sem támogatott, konfliktusokkal terhelt deszegregációs folyamat megvalósítását tekintve azt jelenti, hogy a pedagógusok egy része vélhetően motiválatlan maradt, sőt – más eszközük nem lévén – ellenérzéseik jelzésére abban lehettek érdekeltek, hogy a felülről kikényszerített intézkedés sikertelenségét bizonyítsák. E körülmények a deszegregációs lépés nyomán érkező új tanulókkal kialakított kapcsolatukat is befolyásolhatták. Feischmidt és Vidra (2011) szerint a befogadó iskola egyes pedagógusai érzékeltették is ellenérzéseiket a tanulókkal szemben. A tanulók és a tanárok, illetve a tanulók egymás közötti kapcsolatai mindkét kvalitatív kutatás szerint számos esetben feszültek voltak.

Feischmidt és Vidra (2011) munkája alapján a tanárok többsége a felszínen a tanulók közötti különbségek etnicizálását szándékosan kerülte, ugyanakkor számos esetben tetten érhető volt, hogy a különbségeket kulturális vagy genetikai okokkal magyarázták. Mivel a roma tanulók értelmezése szerint a felmerülő problémák egy része etnikai színezetű volt, így az etnikai feszültségek témáját kerülő tanári gyakorlat számukra azt üzenete, hogy nehézségeikkel nem foglalkoznak. Kovai (2011) tapasztalatai szerint a roma tanulók saját iskolai konfliktusaik jó részét, valamint az önértékelésüket veszélyeztető iskolai helyzeteket gyakran etnikai ellentétként értelmezik. Annak ellenére, hogy sem a pedagógusok, sem az osztálytársak nem érezték jogosnak e sérelmeket, illetve a roma tanulók beszámolóiból is az derült ki, hogy az esetek többségében vélhetően e konfliktusok mögött nem állt semmiféle etnikai utalás, a roma tanulók iskolai komfortérzetét jelentősen befolyásolhatja, ha ezek a sérelmek az etnikai feszültségek lehetőségét tagadva nem jeleníthetők meg.

Érdemes ugyanakkor azt is átgondolnunk, milyen okai lehetnek az etnikai háttérrel összefüggő témák kerülésének a pedagógusok részéről. Nyilvánvalóan a „cigánytéma” napirenden tartása egy deszegregációban érintett fogadó iskolában egyúttal a többségi szülők „lábbal szavazásának” veszélyével, vagyis a középosztálybeli tanulók más iskolába íratásával, az iskola presztízisének további gyengülésével, így akár a szegregáció kockázatával fenyegethet (Kertesi és Kézdi, 2012). Emellett korábbi interjúkutatásunkban (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet) azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok egy része nem rendelkezik önbizalommal a roma kisebbséggel kapcsolatos politikailag korrekt kommunikációt illetően, ami különösen a roma tanulók oktatásában kevés tapasztalattal rendelkezőkre, így

a deszegregációs intézkedésekben érintett fogadó intézmények pedagógusainak jelentős részére is jellemző lehet.

A deszegregációs folyamatban érintett pedagógusok legfőbb nehézségként egyértelműen a korábbi és az újonnan érkezett tanulók teljesítményében mutatkozó különbségek kezelését jelölték meg (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Feischmidt és Vidra, 2011*). A Szegeden megszüntetett szegregált iskola tanulóinak egy része világosan látta, hogy az új iskolában magasabb tanulmányi követelmények várhatók, illetve a fegyelmezetlenség és a hiányzások tolerálása is eltér majd a szegregált iskolában megszokottól. Ebből következően a tanulók egy része, vélhetően azok, akik elégedetlenek voltak az oktatás minőségével és az iskola légkörével, pozitívan tekintett tanulmányai folytatására egy új iskolában, míg mások az iskolabezárás ellenében foglaltak állást (*Szűcs, 2007*). A deszegregáció során új intézménybe került diákok tanulmányi nehézségeit szemléletesen fejezi ki, hogy az egykori szegregált iskola nyolcadik évfolyamos tanulóinak átlagos teljesítménye a szövegértés területén az új iskolában megkezdett tanév elején alacsonyabb szintű volt, mint a befogadó iskolák negyedik osztályos tanulóié (*Fejes, 2008*). A szegedi intézkedés során a pedagógusok e nagyfokú lemaradásra különbözőképpen reagáltak. Egy részük a tanulók lemaradását figyelembe véve tulajdonképpen kettős mércét alkalmazott, míg mások elfogadhatatlannak tartották, hogy különböző teljesítményt azonos osztállyal értékeljenek. Utóbbi hozzáállás minden bizonnyal összefügg azzal, hogy a pedagógusok többsége egyéni jellemzőkre vezette vissza a tanulmányi lemaradást, hiszen a szegregált oktatás tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásmechanizmusa ismeretlen volt számukra (*Szűcs és Fejes, 2010*). Ugyanakkor a pedagógusok azt is érzékelték, hogy a teljesíthetetlennek tűnő követelmények még a jobban teljesítő tanulók esetében is demotiválóan hatottak (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet).

Az indokolatlanul értelmi fogyatékosnak minősített tanulók többségi oktatásba való visszahelyezését célzó Utolsó Padból Program keretei között végbement iskolaváltások tulajdonképpen az általunk vizsgálthoz hasonló szituációt képviselnek. Ugyanakkor mindössze néhány esettanulmány született, mely a tanulók áthelyezését dolgozza fel. Ezek mindössze megerősítik azt a következtetést, hogy a visszailleszkedés nem zökkenőmentes sem a tanulás, sem a társas kapcsolatok terén (*Torda, 2008*).

A KUTATÁS LEÍRÁSA

Kutatásunk célja az volt, hogy a szegedi deszegregációs program keretében a 2007/2008-as tanévben új iskolákba kerülő tanulók iskolaváltással kapcsolatos tapasztalatait feltárjuk, a deszegregáció tanulóira gyakorolt hatását részletesebben, a diákok nézőpontjából ismerjük meg. A megszerzett információk hozzájárulhatnak ahhoz, hogy hasonló intézkedések előkészítése, lebonyolítása során a tanulók iskolaváltással összefüggő nehézségei a korábbiaknál hatékonyabban legyenek kezelhetők.

A deszegregációs program támogatására szervezett Hallgatói Mentorprogram keretében az új iskolákba irányított diákok többsége rendszeres mentorálásban részesült pedagógusjelöltek (továbbiakban: mentorhallgatók) által. Az interjúkat önkéntes alapon a mentorhallgatók készítették, előzetes felkészítést követően. A kutatás mintanagysága a bekapcsolódó mentorhallgatók számából következik, minden résztvevő egy interjút készített. A tanulók kiválasztása a kérdezők segítségével történt. A tanulók életkora miatt fontos célnak tekin-

tettük, hogy a tanuló és a kérdező jó viszonyt ápoljon, ami hozzájárult az interjúszituációk oldott légköréhez. Ebből következően a kiválasztott tanulók a rendszeresen mentoráltak közül kerültek ki, azonban ez nem jelentette azt, hogy az iskolaváltás nehézségeivel a legsikeresebben megküzdő tanulók kerültek volna a mintába, hiszen gyakran tapasztaltuk, hogy rendkívül erős kötődés alakult ki a mentor és a mentorált között abban az esetben, amikor a tanuló különösen sok segítségre szorult. A kérdezők a legtöbbször az általuk mentoráltak közül választottak interjúalanyt.

Az interjúkutatásban 20 általános iskolás tanuló vett részt, akik a megszüntetett iskolából új iskolába kerülő tanulók megközelítőleg 15 százalékát tették ki. A mintában közel azonos arányban jelenik meg a két nem (9 fiú, 11 lány). A mintába másodiktól nyolcadikig minden évfolyamról kerültek be diákok, az alsó és a felső tagozatról közel azonos arányban (9 és 11 tanuló). A megkérdezett tanulók közül 16 volt a kérdezők megítélése alapján roma származású, közülük 8 tanuló a város legnagyobb etnikai szegregátumaként számon tartott Cserepes sori telepen élt. A szegedi deszegregációs intézkedés keretében 11 iskola fogadta a tanulókat, kutatásunkban iskolánként egy-három tanulóval készült interjú.

A beszélgetésekre 2008 májusában és júniusában, a deszegregációs intézkedést követő első tanév végén került sor. Az interjúk elkészítését a szülők írásban engedélyezték. A kérdezők a beszélgetéseket diktafonnal rögzítették. Az interjúk többségének felvételére a tanuló iskolájában, délután került sor. A legrövidebb beszélgetés 15, a leghosszabb 67 percig tartott.

A félig strukturált interjúnak megfelelően kialakított interjúvázlat három egységből állt: (1) családi háttér; (2) deszegregációs tapasztalatok (iskolabezárás, új pedagógusokkal, kortársakkal kialakított kapcsolatok, tanulmányok, mentortanárok, mentorhallgatók); (3) reflexiók (a bezárt és az új iskola összevetése, az iskolaváltás támogatásának lehetőségei, jövőkép). Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, a manuális kódolás során tartalmi kategóriákat alakítottunk ki.

EREDMÉNYEK

A tanulói válaszok alapján az eredményeket a következő négy témakörbe rendezve mutatjuk be: (1) a tanulmányi követelményekkel, (2) az új iskolák pedagógusainak munkájával, (3) az iskolai légkörrel és a kortársakkal, valamint (4) a mentortanárokkal és a mentorhallgatókkal kapcsolatos vélemények, tapasztalatok. Annak ellenére, hogy az interjúvázlat mindössze egyetlen kérdése irányult a megszüntetett és az új iskola összevetésére, a tanulók válaszaikban rendre összehasonlították az intézményeket, így a felsorolt témák a korábbi és a jelenlegi iskola közötti összehasonlítás szempontjaiként is értelmezhetők.

Az egyes témakörökkel kapcsolatos eredmények ismertetése során azonos felépítést követünk. Először felvázolunk egy összképet, számszerűsítve a különböző kategóriákba sorolt válaszokat, megjelenítve a jellemző és kevésbé jellemző vélekedéseket, ezt követően példaként néhány interjúrészletet mutatunk be az adott témával kapcsolatban. Az egyes témákat az interjúkból kirajzolódó válaszok értelmezésével zárjuk.

A tanulmányi követelményekről

A megszüntetett szegregált intézményben és az új iskolákban tapasztalt tanulmányi követelmények közötti eltérések egyértelműen megjelentek a tanulók válaszaiban. A megkér-

dezett diákok az intézmények összehasonlításakor elsőként általában a korábbiaknál magasabb elvárásokat említették. A 20-ból 12 tanuló esetében találunk utalást erre. A diákok többsége természetesen arról számolt be, hogy jóval nehezebb jó osztályzatot szereznii az új iskolákban, emellett sokkal komolyabbak és rendszeresebbek a számonkérések, mint az egykori szegregált iskolában. A diákok szerint a bezárt iskolában az órai munka kevésbé volt kötött, az iskolai jelenléttel kapcsolatos elvárások kevésbé voltak szigorúak, a szabályok áthágása gyakran nem járt felelősségre vonással. Ugyanakkor az interjúalanyok egyike tanulmányi lemaradásában saját felelősségét hangsúlyozta, nem látott különbséget az iskolák követelménye terén.

A tanulók többsége negatívan élte meg, hogy az új tanulóközösségben társaihoz képest jelentős a lemaradása. Azonban lényeges, hogy a megkérdezettek közül két tanuló a magasabb követelményeket pozitívan értékelte, olyan lehetőséget látott e különbségben, amely a továbbtanulását, jövőbeni tervei megvalósulását kedvezően befolyásolhatja.

„Hát ott lehetett órán játszani. [...] Ott nem írtunk dolgozatot, kevesebb leckét adtak.”

„Szerintem a Mórában az jobb volt, mert könnyű is volt, meg ott tudtam javítani, itt meg mindig felelni kell.”

„Hetedikbe nem is jártam nagyon iskolába.”

„Mert ott ki lehetett menni [az iskolából], meg minden, azt csináltál, amit akartál, csak itt már nem lehet.”

„[T]anulni kell, nincs az iskolák között különbség.”

„Szerintem jó, hogy bezárták. Megnyugtató, hogy ebbe a kemény iskolába kerültem. Így, hogy rossz jegyeim vannak, részben nekem nagyon rossz, de ugyanakkor érzem azt, hogy most itt meg fogom tanulni, amit kell, és amit akarok, el fogom érni.”

Nem meglepő, hogy a bezárt intézményben és a befogadó iskolákban tapasztalt követelmények között, valamint az iskolák működésének egyéb területein jelentős eltéréseket tapasztaltak a tanulók. Pozitívum, hogy a tanulók egy része felismerte, az új iskola jobb minőségű oktatást jelenthet számára. Azon diákok, akik kedvezően nyilatkoztak a magasabb követelmények kapcsán, minden bizonnyal az egykori szegregált iskola jobban teljesítő tanulói voltak, amit alátámaszt, hogy az új iskolákban a kortársakkal való kapcsolatokat tekintve az előnyösebb helyzetű tanulók közül kerültek ki, valamint, hogy az interjúk során nem számoltak be negatív élményekről az iskolaváltással kapcsolatban.

A pedagógusokról

A legtöbb interjúalany felkészültebbnek tartotta a befogadó iskolák pedagógusait. Több esetben kitértek arra is, hogy a megszüntetett iskola pedagógusai szándékosan nem nyújtottak megfelelő minőségű oktatást. Bár többször utaltak arra is, hogy a pedagógusokat túlterheltség jellemezte, valamint, hogy a körülményeik nem voltak optimálisak a hatékony nevelői-oktatói munkához. Annak ellenére, hogy a kérdezettek sok esetben a befoga-

dó iskolák tanárait jobb tanárnak tartották a megszüntetett iskola pedagógusainál, beilleszkedési nehézségeik egyik okaként néhány esetben éppen őket, az új iskolák pedagógusait jelölték meg.

„Ott is figyeltek [a tanulókra], csak már tele voltak, és nem bírták a tanárok.”

„A [pedagógus neve] nénit szerettem, az osztályfőnökünket, csak az meg elment, mert mindig kiidegeltük, meg mindig sírt.”

„A tanárok nem annyira álltak a dolgokhoz, ahogy kellett volna, nem tanítottak normálisan, nem vették komolyan. Én szerintem csak a fizetésükért voltak ott.”

„Itt sokkal jobbak, mert van néhány szigorú, de csak néhány, meg van sok jó tanár is.”

„Itt szemetek a tanárok.”

„Hát fintorog az egyik tanárnő rám, meg köszönök, és nem nagyon fogadja el.”

A pedagógusokkal kapcsolatos vélekedések értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy a megszüntetett iskola és a befogadó intézmények pedagógusai nagymértékben eltérő munkakörülmények között dolgoztak, hiszen a tanulók családi háttere szerint különböző összetételű osztályokban jelentősen eltérnek a tanári munka feltételei (pl. *Csapó, 2002; Kertesi és Kézdi, 2005*). A bezárt iskolában a mentorált tanulók beszámolóí alapján mindennaposak voltak a konfliktushelyzetek, verekedések, míg a befogadó iskolák kapcsán egyetlen ilyen eseményről sem számoltak be a tanulók. Az eltérő körülményekből adódóan, minden bizonnyal, számos tekintetben különbözött a bezárt iskolában tapasztalt pedagógiai kultúra az új iskolákétól, ugyanakkor helytelen lenne ebből arra következtetnünk, hogy a megszüntetett intézmény pedagógusai kevésbé voltak felkészültek.

Feltehetőleg a tanulók azért is nyilatkoztak egykori pedagógusaik teljesítményéről negatívan, mert az új iskolában egyrészt azt érezték, hogy társaikhoz képest hatalmas lemaradással küzdenek, másrészt egy átlagos tanóra teljesen más képet mutatott, mint amit korábban tapasztaltak. Szükségszerű tehát, hogy megpróbálták megmagyarázni, miből adódhat a lemaradásuk, és érzékelve, hogy az új iskolákban merőben más pedagógiai munka folyik, kézenfekvő volt, hogy e helyzet előidézőiként korábbi pedagógusaikat jelöljék meg. Emellett nyilvánvalóan az iskolabezárás okaival kapcsolatban is megjelentek következtetések mind a családi környezetben, mind az új iskolákban, melyek ugyancsak befolyásolhatták a válaszokat. .

Az iskolai légkörről és a kortársi kapcsolatokról

A mentorált tanulók válaszai arra utalnak, hogy a bezárt iskolában mindennaposak voltak a tanulók közötti konfliktusok, verekedések, azonban a befogadó iskolákban ez egyáltalán nem volt jellemző vagy messze nem olyan mértékben, amiről a megszüntetett iskola kapcsán a diákok beszámoltak. Ugyanakkor néhányan a megszüntetett iskola légköréről egyértelműen pozitívan nyilatkoztak.

„Hát, itt jobb, azér’, mer ott verekedtünk minden szünetben, amikor lementünk.”

„[B]unyóztak, meg a tanárokat is beleavatkoztatták [a megszüntetett iskolában].”

„Sok volt mindig a verekedés, a csúnyán beszélés [a megszüntetett iskolában]. Összemen-
tek testvérek, barátok.”

„[E]gyszer rákiabáltam a tanárnőre [a megszüntetett iskolában], és nem mert megszólal-
ni.”

„Egyszer az unokatesóm megunta oszt be. Hát akkor olyan volt, elkezdett úgy pofázni, de
nem akarta megütni a tanárt, megfogta és berakta a szekrénybe szó szerint.”

A tanulói válaszokból arra következtethetünk, hogy a befogadó iskolákban nem tapasztalták a bezárt iskolában – nyilvánvalóan a szegregáció következményeként – mindennaposá vált agresszív szituációkat. A tanulók feltehetőleg éppen azért beszéltek a két iskola összehasonlítása kapcsán a bezárt iskolában mindennapos agresszióról és verekedésekről, mert ez volt az egyik legszembevetőbb különbség a régi és az új iskola között. Ugyanakkor nem meglepő, hogy a szegregált iskola légkörének megítélése a gyakori konfliktushelyzetek ellenére sem volt mindenki számára egyértelműen negatív, hiszen ott alacsonyabb követelményekkel, megengedő közeggel találkoztak.

Az interjúalanyok fele beszélt az iskolaváltással járó beilleszkedési nehézségekről, a tanulók harmada kifejezetten súlyos problémákról számolt be, melyek szerintük több esetben (tízből három) etnikai színezetűek voltak. Az interjúkból kirajzolódó szituációkban az új osztálytársak előtti megszégyenülés többször megjelent. Ugyancsak a befogadó iskolákban tapasztalt beilleszkedési problémákról árulkodik, hogy az első év végi osztályki-rándulásokhoz sokan nem csatlakoztak. A problémák okaként a kérdezettek az új iskolák pedagógusait és az új osztálytársakat egyaránt megjelölték. A tanulók egy részénél nem dönthető el egyértelműen, hogy összességében pozitívak vagy negatívak a tapasztalatok, hiszen kedvező és kedvezőtlen vélemények egyaránt elhangoznak az osztálytársakkal és a pedagógusokkal kapcsolatban.

„[A]z első héten hozzám se szóltak [az új iskola pedagógusai].”

„[A]mikor ilyen kínos helyzetekbe kerülök, hogy például, amikor [pedagógus neve] néni kihív a táblához, mondom magamban, hogy tudni fogom, és biztos, hogy könnyű lesz, és csak annyit, hogy megadnák a tiszteletet, hogy nem nevetnek ki. [...] Azt nem tudom részle-
tesen, hogy ki röhög és ki nem. Csak az a hang, amikor zengett az egész osztály.”

„Nem is szoktak velem foglalkozni [az osztálytársak az új iskolában]. Én meg azért nem
mék velük kirándulni.”

„Sokat csúfolnak [az osztálytársak az új iskolában]. [...] Hogy büdös vagyok.”

„Hát mert mindig úgy elkezdik [az osztálytársak az új iskolában], hogy pfiúúúú! Mintha
én fertőző lennék.”

„Tegnap is rólam beszéltek [az osztálytársak az új iskolában], sírtam, ma is sírtam. Reggel
mikor jöttünk be iskolába azt mondták, hogy jaj, már jönnek a hülye cigányok.”

„Mikor legelőször bejöttem az iskolába, és akkor mindenki röhög, én meg ott állok egymagamba, mint egy nem tudom micsoda. És akkor azok meg néznek és akkor, hehe röhögnek. Ez a legrosszabbik volt.”

„Nem az én esetem ez az osztály. [...] Nemtom, túl gyerekesek.”

„Tahók mind.” [...] „Nem az, hogy izé, nem azokat a zenéket szeretik, hanem az izé, komolyan beszélgetsz velük, azok meg elhülyülnek.”

A társas kapcsolatok és a tanulmányi sikeresség összefügg, így nem meglepő, hogy a többségében jelentős tanulmányi lemaradással új iskolába érkező tanulók beilleszkedési nehézségekről számoltak be, melyekkel kapcsolatban gyakran etnikai színezetű előítéleteket is érzékeltek. Feltehetőleg itt két folyamat egymásra hatásáról van szó. Egyrészt az osztályközösségekbe való beilleszkedés, valamint a kedvező kortársi kapcsolatok sikerebb tanulást eredményezhetnek, míg a társas periféria-helyzet (ahogy ez az új osztályközösségekbe a megszüntetett iskolából érkező tanulók jó részét jellemezhetette) a tanulás sikerességét akadályozhatja. Másrészt a nyilvánvaló tanulmányi lemaradás, a két iskola tanulmányi követelményei közötti különbségből fakadó nehézségek ugyancsak megnehezíthették a társas kapcsolatok kiépítését a bezárt iskolából kikerülő diákok számára. Ezt számos esetben felerősíthették a szegregált iskolából kikerülő tanulóknál az évismétlések miatt kialakuló nagymérvű életkori különbségek is.

Az osztálykirándulásokon való részvétel elmaradásának oka feltehetőleg nem kizárólag a beilleszkedési nehézségekben keresendő, szerepet játszhatott a volt szegregált iskola tanulóinak nehéz anyagi háttere is (a megszüntetett iskola tanulóinak 73 százaléka volt halmozottan hátrányos helyzetű). Az osztálykiránduláson való részvétel lehetőséget kínálhatott volna a társas kapcsolatok pozitív irányú alakítására, a finanszírozás pedig megoldható lett volna az iskolák integrációs támogatásából.

Érdeemes megjegyezni, hogy a tanulók körülbelül kétharmada a beilleszkedési problémák ellenére is jobban érzi magát az új intézményben, és nem menne vissza a bezárt iskolába. Ugyancsak árnyalhatja a képet, hogy az interjúk az új iskolákban töltött első tanév végén készültek, a tanulói vélekedésekben markánsan megjelenő beilleszkedési problémák később enyhülhettek.

Keveset tudunk arról, hogyan zajlott a pedagógusok, az osztálytársak és szülei felkészítése a bezárt iskola tanulóinak fogadására, illetve egyáltalán történt-e kísérlet erre. Ugyanakkor azt tudjuk, hogy a szülők, valamint a befogadó iskolák pedagógusainak, intézményvezetőinek számottevő része ellenezte a deszegregációs intézkedést, ami számos esetben nagy nyilvánosságot is kapott (l. *Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Újszászi, 2007*). Ez ugyancsak nagymértékben megnehezíthette a tanulók beilleszkedését. Az is beszédes lehet, hogy az Országos Oktatási Integrációs Hálózat által mind a 11 befogadó iskolának felajánlott ingyenes, a tanulók fogadását megkönnyítő képzési lehetőségekkel mindössze négy intézmény élt (*Szűcs, 2011*).

A mentortanárokról és a mentorhallgatókról

Az interjúalanyok többsége pozitívan nyilatkozott a bezárt iskolából a tanulókkal új iskolába érkező mentortanárokról, és örült annak, hogy egy vagy több pedagógus átkerült az

új intézménybe. Az interjúk tanúsága alapján a mentortanárok – különösen az iskolaváltás utáni hónapokban – sokat segítettek a tanulóknak, akik bármilyen problémával fordulhattak hozzájuk. Az intézményváltás érdekes hozadéka, hogy a gyerekek többsége arról számolt be, az új intézményben jobb, szorosabb lett a kapcsolata az adott pedagógussal, mint korábban a megszűntetett iskolában volt. Az interjúk tehát megerősítik, hogy a tanulók biztonságérzetéhez hozzájárult az új iskolákba átirányított pedagógusok jelenléte, amit a fogadó iskolák pedagógusainak véleménye is alátámaszt (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet).

A mentorhallgatókkal kapcsolatos tanulói megnyilatkozások a legtöbb esetben szűkszavúak, ugyanakkor kivétel nélkül pozitív tartalmúak. A tanulók többsége a „segített” kifejezéssel írta körül, hogy mit profitált a mentorhallgatók iskolai jelenlétéből, illetve (ha az interjú készítője a válasz részletezését kérte) a tanulmányi segítségnyújtást emelte ki a mentorhallgatók tevékenységei közül. Több válaszból képet kaphatunk arról is, hogy a közös tanulás mellett a mentorhallgatók különböző programokat, játékos foglalkozásokat is szerveztek a szociális beilleszkedés segítése és/vagy a fejlesztés, korrepetálás élvezetesebbé tétele érdekében.

– *A [mentortanár neve] jó fej. Nem olyan, mint a többi.*

– *Nem olyan, mint a többi? Miért?*

– *Hát mert azt régóta ismerem.*

„Amikor ebbe az iskolába kerültem sűrűbben jártam hozzá, mert olyan furcsa volt minden és akkor így mentem [mentortanár neve] nénihez.”

„Hát őt [a mentortanárt] a Mórában is nagyon szerettem, ő volt majdnem a kedvenc tanárom, Mórába is, itt is. Amikor maguk idekerültek, akkor még, hát nem mondhatom, azt hogy kihasználtam, de hát úgy szerettem magukat, mint [mentortanár neve] nénit.”

„De aztán jött a hír, hogy ő plusz két fiút kapott, és akkor [mentorhallgató neve] néni lesz a mentorom. Hát aznap nagyon jó volt, mert rajz órára, a kedvenc órámra jött be, és mondott olyan dolgokat, amit nem is tudtam magamról. Hogy türelmes vagyok például [...] nagyon jó kapcsolat alakult ki köztünk. Egész életemben olyan barátokra vágytam, mint amilyen [mentorhallgató neve] néni. Azért, mert ő mindig meghallgat. Meg például amikor nem értek valamit, akkor annyira elmagyarázza, hogy olyan magabiztos leszek tőle, hogy aztán tudom, és tényleg tudom. És amikor például ilyen problémáim vannak, például az iskolában egy lány megbántott vagy akármi történt, például ilyen családi probléma, úgy érzem, elmondhatom [mentorhallgató neve] néninek, mert csak ő tud meghallgatni, és eddig így még emberben nem bíztam, még a saját anyukámban sem, és még a mamámban sem, pedig ő nevelt fel. Azt mondta a mamám, hogy benne megbízhatok, és mindent elmondhatok neki, ami nyomja a lelket, pedig az [mentorhallgató neve] néninek olyan bizonyos dolgokat is elmondtam, amit még soha életben senkinek nem mondtam el”

– *Hát a kis tanár néni azért vannak itt, hogy ők tanárok legyenek, minket meg azért tanítanak, hogy milyen jó érzés velünk lenni.*

– *És miben tudtunk nektek segíteni?*

– *Hát, például háziba, sokszor tanultunk, például hozott mindig játékot, azzal is okosodtunk.*

„Meg ő [a mentorhallgató] akkor nekünk segített... akkor... hoz nekünk mindig ilyen lapot,

amit ki kell tölteni és akkor kapunk érte ilyen... mosolygóst vagy mi ez... ilyen bohócot. És ha kigyűlik őt, akkor kapsz ilyen Némo kapitányost.”

Az iskolaváltással járó problémák megoldásában, enyhítésében a tanulóknak nyilvánvalóan segítségre volt szükségük, amihez támogatást kaphattak a mentortanároktól és a mentorhallgatóktól. Nagyon lényeges információ, hogy míg a tanulók egy korábbi kérdésre adott válaszaikban a megszüntetett iskola pedagógusait említették a nehézségek (pl. tanulmányi lemaradás) egyik legfontosabb okaiként, addig itt éppen arról nyilatkoztak, hogy a pedagógusok sokat segítettek az iskolaváltás kapcsán jelentkező problémák leküzdésében.

Annak ellenére, hogy a tanulók közül a tanulmányi segítségnyújtást emelték ki a legtöbbben, a mentorhallgatók tevékenysége a tanulók egyikének érzékletes leírása szerint jóval túlmutatott a tanulmányi felzárkóztatáson és a beilleszkedés segítségén. A mentortanárokkal és a mentorhallgatókkal kapcsolatos vélekedéseket még inkább kedvező színben tünteti fel, hogy a kedvenc tanárok között a gyerekek többször is a mentortanárt és/vagy a mentorhallgatókat említették.

ÖSSZEGLÉS

Az oktatási reformokkal kapcsolatban csak a legkritikább esetben kerül reflektorfénybe a tanulók véleménye. E bemutatott munkával arra vállalkoztunk, hogy egy deszegregációs lépés keretében megszüntetett iskola egykori tanulóinak nézőpontjából mutassuk be az intézkedést kísérő iskolaváltást.

Interjúkutatásunkban a diákok megerősítették, hogy a szegregációs mechanizmusok következtében nem folyhatott hatékony tanulás-tanítás a megszüntetett intézményben (vö. *Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Szűcs és Kelemen, 2013* jelen kötet). A tanulók elsősorban a tanulmányi követelmények, az iskola légköre és a pedagógusok munkája közötti jelentős különbségekről számoltak be. Ugyanakkor óvakodnunk kell attól, hogy az eltéréseket a megszüntetett intézményben dolgozó pedagógusok nem megfelelő hozzáállásának, felkészültségének tulajdonítsuk, hiszen a szakirodalom egyértelműen alátámasztja, hogy kedvezőtlenebb munkakörülmények jellemzik a szegregált iskolákat. Emellett a tanulók az egykori iskolából a fogadó intézményekbe áthelyezett, mentortanári munkakörben foglalkoztatott pedagógusokról az iskolaváltás kapcsán egyértelműen pozitívan nyilatkoztak.

Ugyancsak megerősítették a tanulói válaszok azt, hogy a bezárt iskolából kikerült tanulók jelentős részének az új iskolákban komoly nehézségekkel kellett szembenéznie. A megkérdezettek válaszaiból kirajzolódó kép szerint a diákok többsége mind a kortársakkal, mind a pedagógusokkal kialakított viszonyt tekintve rendkívül kedvezőtlen helyzetben volt. Nehéz megítélni, hogy beilleszkedésük mennyire tekinthető sikeresnek vagy sikertelennek, hiszen egyrészt e téren nem rendelkezünk viszonyítási pontokkal, másrészt jelentős különbségek rajzolódtak ki a tanulók között. Ráadásul az adatfelvétellel az iskolaváltás első tanévének végén került sor, vagyis az interjúk feltehetőleg a „legnehezebb tanév” mindennapjaiba engedtek bepillantást. A tanulók többsége a problémák ellenére jó döntésnek tartotta a szegregált iskola bezárását. Beilleszkedésüket, minden bizonnyal, megnehezíthette, hogy a pedagógusok és az új osztálytársak személyes jellemzőként és

nem a korábbi szegregáció következményeként értelmezték és kezelték e diákok tanulmányi lemaradását (vö. *Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Szűcs és Fejes, 2010; Szűcs, 2007*). Az interjúkban megjelenő vélemények szerint a deszegregációs intézkedés részeként a fogadó iskolákba átirányított mentortanárok, valamint a Hallgatói Mentorprogram keretében tevékenykedő mentorhallgatók munkája egyaránt számottevő mértékben elősegítette az iskolaváltást kísérő nehézségek enyhítését.

A szegregált oktatás keretei között alacsony minőségű oktatási szolgáltatásban részesülő tanulók egy deszegregációs intézkedést kísérő iskolaváltás esetén a korábbiaknál is kedvezőtlenebb helyzetbe kerülhetnek, így támogatásuk kiemelt figyelmet érdemel. Hasonló szituációkban az új közösségekbe kerülő tanulók beilleszkedésének célzott támogatása javasolható. Ennek részeként szükséges, hogy a szegregált oktatás tanulmányi teljesítményekre gyakorolt hatását megismerjék az érintettek. Ez mindenekelőtt a fogadó intézmények pedagógusainak megfelelő felkészítését jelenti, akik tanulóik és a szülők felé közvetíthetik a konfliktusok enyhítéséhez szükséges ismereteket. Javasolható az osztálytársak tudatos felkészítése, alkalmat teremtve a vélemények, félelmek megjelenítésére, illetve a téves elképzelések cáfolatára. Továbbá a közösségépítés direkt támogatása, a tanulók közötti interakciók lehetőségeinek kiszélesítése ajánlható, és elkerülhetetlen a rasszista megnyilvánulások elleni határozott fellépés. Az interjúk tanulsága szerint jelentős mértékben befolyásolhatja a tanulók komfortérzetét, ha személyre szabott támogatásban részesülhetnek. Emellett javasolható az új intézményekbe került diákok tanulmányi és társas helyzetének rendszeres értékelése, valamint az aktuális helyzetről az érintettek tájékoztatása. Ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel az anyagi hátrányból fakadó, a tanórán kívüli tevékenységekben való részvételt akadályozó problémák kezelése, melyek a tanulók társas helyzetének javítását tekintve kulcsfontosságúak lehetnek (pl. osztálykirándulásokon való részvétel).

Az interjúk elemzése során többször tapasztaltunk egyazon interjúalany esetében is egymásnak ellentmondó vélekedéseket. E jelenség egyik oka feltehetőleg az, hogy az iskolabezárással összefüggésben a szülői, a tanári vagy a társas közeg más szereplőitől származó véleményeket részben vagy teljesen magukévá tették a tanulók. Az új helyzetből adódó feszültségek pszichológiai feldolgozása a tanulók részéről feltehetően a kognitív disszonancia elmélete által leírt módon történt (l. *Aronson, 2008*), mely – minden bizonynyal – elősegítette az új és a bezárt iskola eltéréseivel kapcsolatos markáns vélemények megjelenését.

IRODALOM

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs (2008): Egy deszegregációs intézkedés hatása az integrált tanulók szövegértésére. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11-13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 209.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8. sz. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 377–387.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): Ethnic segregation between Hungarian schools: Long-run trends and geographic distribution. *Budapest Working Papers On The Labour Market*, 8. sz. 2012. 12. 13-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1208.pdf>
- Kovai Cecília (2011): A „cigány-osztály” és az egyenlőség uralma – Két észak-magyarországi iskola „romapolitikája”. *Beszélő*, 16. 7–8. sz. 26–36.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 2. sz. 56–69.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest. 224–267.
- 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 Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Torda Ágnes (2008, szerk.): *Utolsó padban... Egy program utóélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Újszászi Iлона (2007. 04. 24.): Befogad vagy kitagad az iskola. *Délmagyarország*, 3.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.

Fejes József Balázs

A MENTORÁLÁS HATÁSA A TANULÁSI MOTIVÁCIÓRA ÉS A SZÖVEGÉRTÉSRE HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK KÖRÉBEN

A tanulói hátrányok kompenzálását célzó mentorálás egyre elterjedtebb hazánkban. Számos központi és helyi kezdeményezés igyekszik kihasználni a mentor-mentorált személyes kapcsolatában rejlő előnyöket, ugyanakkor e törekvések eredményességének kvantitatív vizsgálatára nem találunk példát a magyar szakirodalomban. A mentorálás újszerűsége mellett ebben vélhetően szerepet játszik az a körülmény is, hogy a mentori munka nehezen megragadható, a tanulók igényeihez igazított tevékenységek egyazon programon belül is rendkívül változatosak lehetnek.

Jelen munka azt vizsgálja egy hátrányos helyzetű tanulók támogatása céljából szervezett mentorprogram keretei között, hogy a mentori feladatokat ellátó pedagógusjelöltekkel kialakított, egy tanévet felölelő mentori kapcsolat milyen hatást gyakorol általános iskolás diákok tanulási motivációjára és szövegértésére. A mentori munkára jellemző változatosság csökkentése, így a mentorálás hatásának pontosabb feltárása érdekében a mentorok szokásos tevékenységeit kiegészítettük a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok közös feldolgozásával. Az elemzés során a kísérletbe bevont 5–7. évfolyamos tanulók (n=37) olvasás iránti attitűdjének, elsajátítási motivációjának, valamint olvasási teljesítményének változását hasonló családi háttérrel rendelkező, mentorálásban nem részesülő tanulókéhoz hasonlítottuk.

A fejlesztést és a fejlesztéshez szükséges eszközök kidolgozását pedagógusjelöltek végezték. Így a fejlesztő kísérlet eredményeinek bemutatása mellett írásunk egy lehetséges példáját is szemlélteti annak, hogyan kapcsolható össze a pedagógusképzés pedagógiai innovációk létrehozásával, kipróbálásával. Az elméleti részben a nemzetközi szakirodalom alapján röviden áttekintjük a mentorálás lehetséges hatásait az iskolai eredményesség tekintetében, ezután bemutatjuk a Hallgatói Mentorprogram keretei között folyó fejlesztő munkát, végül kutatásunk részleteiről, eredményeiről számolunk be.

A MENTORÁLÁS ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY KAPCSOLATA

A mentorálás kutatásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom a mentorprogramok két fő típusát különbözteti meg a tevékenységek helyszíne szerint. Létezik *közösségi*

(*community-based*) mentorálás, ami nem kötődik helyhez, valamint *helyhez kötött* (*site-based*) mentorálás, mely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét helyhez, illetve intézményhez (pl. iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető (Sipe, 2005).

Az Amerikai Egyesült Államokban megjelent mentori mozgalom elsősorban a fiatalok bünelkövetés visszaszorítása, megelőzése érdekében szervezett kezdeményezésekkel indult, melyek túlnyomó része a mentorprogramok közösségi kategóriájába sorolható. A kedvező tapasztalatok nyomán az ezredforduló körül egyre több olyan program kezdte meg működését, amely a korábbitól eltérő célokat, illetve az új céloknak megfelelő helyszíneket jelölt meg. Ezen kezdeményezések körébe sorolhatók az iskolai (*school-based*) mentorprogramok (Baker és Maguire, 2005).

A nemzetközi szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy mind az iskolán kívüli, mind az iskolához kötődő mentori tevékenység számos területen pozitív hatást gyakorolhat a gyermekekre, fiatalokra. A DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) által végzett metaanalízis szerint főként a hátrányos helyzetűek profitálhatnak a mentori kapcsolatból. Mivel az iskolai mentorprogramok viszonylag rövid múltra tekintenek vissza, eredményességükről, a közösségi programokhoz viszonyítva, jóval kevesebb tapasztalattal rendelkezünk.

Habár az empirikusan vizsgált közösségi programok céljai főként a fiatalkori bűnözés, az egészségkárosító és az agresszív viselkedés pozitív irányú befolyásolásához kötődnek, a mentorálás hatását elemző kutatások számos olyan kedvező eredményről számolnak be, amelyek szerepet játszhatnak a tanulmányi teljesítmény javulásában is. A közösségi programokhoz kötődő kutatások szerint a mentori kapcsolat kedvezően befolyásolja, többek között, a tanulási énképet, az iskolai hiányzást, a lemorzsolódást, az osztálytársakkal és a pedagógusokkal való kapcsolatokat, valamint az iskola iránti attitűdöt (pl. Rhodes, Grossman és Resch, 2000; Turner és Scherman, 1996). Néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is azonosított javulást (pl. Tierney, Grossman és Resch, 1995).

Az iskolai mentorprogramok tanulókra gyakorolt hatásainak bemutatásához leginkább Blinn-Pike (2007) szakirodalmi összegzésére támaszkodunk, mely az áttekintett munkák kiválasztásával kapcsolatban szigorú kutatás-módszertani kritériumokat állított fel: (1) a publikáció bírálati rendszerrel működő folyóiratban jelent meg vagy akkreditált felsőoktatási intézmény doktori disszertációjaként, (2) a vizsgálatot kontrollcsoporttal végezték, (3) legalább 50 mentorált szerepelt a kutatásban, valamint (4) kvantitatív eredményeket is közöl a beszámoló. Az ismertetett kritériumok alapján 17 munkát összegez a szerző. Bár e programok helyszíne az iskola, a kezdeményezések egy része nem vagy csak közvetett módon célozza a tanulmányi teljesítmény javítását.

A továbbiakban Blinn-Pike (2007) munkája alapján azon vizsgálatok eredményeire fókuszálunk, amelyek direkt vagy indirekt módon a tanulmányi teljesítmény pozitív irányú befolyásolását is feladatuknak tekintik. A 17 munkából 14 felel meg e kritériumnak, melyből kilenc kutatás számol be kedvező változsról. A kutatási eredmények szerint a mentorálás hatására főként a tanulási motivációt jellemző konstruktumok tekintetében (pl. iskola iránti attitűd, általános tanulási énkép, énhatékonyság) várható pozitív változás. E mellett csökkenhet a hiányzás, javulás érhető el a társas kapcsolatok területén mind a tanárok, mind a kortársak esetében. Mindössze két kutatásban használtak a tanulók kognitív fejlődésének mérésére alkalmas teszteket (olvasás, matematika és nyelvi készségek), azonban ezek eredményei nem mutattak szignifikáns különbséget a mentoráltak és a kontrollcsoport között. A hatásvizsgálatok közül három számol be az osztályzatok javulásá-

ról, míg ugyanennyi azon munkák száma, amelyek nem jeleztek szignifikáns különbséget. Csapó (2002) elemzéseire támaszkodva fontos megjegyezni, hogy a tanulmányi eredmények gyakran nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról, valamint az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartásjeggyel rendelkező tanulók tudását – így, vélhetően a mentorprogramok célcsoportjába tartozó tanulók többségének teljesítményét is – gyakran alulértékelik a pedagógusok.

Az iskolai sikertelenség kockázatának kitett tanulókra (*academically at-risk student*) gyakorolt mentori kapcsolat lehetséges hatásmechanizmusának magyarázatára Larose és Tarabulsky (2005) dolgozott ki elméleti modellt. A modell szerint az iskola által támasztott elvárásokhoz való alkalmazkodást és a tanulmányi teljesítmény növekedését a mentori kapcsolat következményeként erősödő (1) *kompetencia*, (2) *támogató kapcsolat* és (3) *autonómia* érzése segíti elő. A *kompetencia érzése* alatt a tanulmányi célok elérésében szerepet játszó saját képességek pozitív megítélését értik, a *támogató kapcsolat* a mentor és mentorált megfelelő viszonyát jelenti, az *autonómia* pedig az iskolai pályafutást érintő döntések tekintetében jelent önálló, felelősségteljes gondolkodást. E felsorolt folyamatok direkt hatást gyakorolnak a tanulók iskolai viselkedésére (pl. segítségkérés, időbeosztás, felkészülés, tanórai figyelem), mely az iskolai elvárásoknak való megfelelés és a tanulmányi teljesítmény területén pozitív változásokat idézhet elő. Az e területen folyó vizsgálatok szerint a mentorálás tényleges hatását számos további körülmény is befolyásolja, elsősorban a mentori kapcsolat időtartama, a mentor és a mentorált között kialakult érzelmi viszony, a mentorálást végző személyek jellemzői, valamint a program sajátosságai (l. Fejes, Kasik és Kinyó, 2009).

Bár az ismertetett modell több elemét alátámasztják empirikus kutatások adatai, számos összefüggése alapul közvetett bizonyítékokon. Főképp a tanulmányi eredmények javulását meghatározó tényezők tekintetében hiányosak ismereteink. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy az iskolai teljesítmény emelését célzó programok száma alacsony, illetve az ezekhez kötődő kutatások főként affektív változókra fókuszálva annak a kérdésnek a megválaszolására helyezik a hangsúlyt, hogy a mentori kapcsolat milyen motivációs változásokat eredményezhet. Ugyanakkor e változások és a kognitív fejlődés, illetve a tanulmányi teljesítmény összefüggését ritkán vizsgálják (Portwood és Ayers, 2005).

A FEJLESZTÉS RÉSZLETEI: A SZÖVEGEK KIVÁLASZTÁSA ÉS FELDOLGOZÁSA

A mentorok szokásos tanulássegítő tevékenységeit egészítettük ki a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez készített feladatok közös feldolgozásával, mellyel célunk az olvasási motiváció erősítése, a szövegértés fejlesztése volt. Annak ellenére, hogy a tanulási motiváció területspecifikus részeként értelmezett olvasási motivációt egyre nagyobb érdeklődés övezi, nem rendelkezünk általánosan elfogadott, empirikusan igazolt modellel, az olvasási motiváció fejlesztésére alkalmas, bizonyíthatóan hatékony gyakorlati megoldások esetében viszonylag kevés fogódzó áll rendelkezésünkre (Szenczi, 2010). A fejlesztések során használt szövegek kiválasztásának alapját Nagy József (2006) pedagógiai szempontú szövegtipológiája jelentette, mely (1) élménykínáló, (2) informáló és (3) tudáskínáló szövegeket különböztet meg, és az egyes szövegtípusok esetében eltérő motivációs hatást feltételez.

A szövegek kiválasztását, valamint a hozzá kapcsolódó feladatok írását a mentori feladatokat ellátó pedagógusjelöltek végezték a 2009–2010-es tanév első szemeszterében a program működését kísérő egyetemi kurzus keretében. Minden mentorálást végző pedagógusjelölt három rövid szöveg keresését és/vagy megírását kapta feladatul, melyhez a következő szempontok figyelembe vételét ajánlottuk: (1) 8-15 sor; (2) élménykínáló vagy informáló szövegtípus; (3) mentoráltjaik érdeklődésének, életkorának megfelelő szövegek. A szövegek kiválasztását, megírását követően először a pedagógusjelöltek fűztek megjegyzéseket egymás munkáihoz, illetve tettek javaslatot a kiválasztott, megírt szövegek átalakítására, majd egy tanító–magyar szakos pedagógus lektorálta a szövegeket. A következő lépés a szövegekhez tartozó feladatok elkészítése volt. A feladatok közös feldolgozása a tartalom megértésének ellenőrzésére, a mentor és a mentorált között a tartalommal kapcsolatos párbeszéd elősegítésére szolgált, értékelés nem kapcsolódott hozzá.

Összesen 65 szöveg készült el a hozzá tartozó feladatokkal, melyeket egyes esetekben az internetről letölthető képekkel is kiegészítettek a pedagógusjelöltek. Az elkészült szövegek tartalmukat tekintve főként a következő főbb témakörökbe rendezhetők: mesék, információk hírességekről (pl. sportolók, énekesek, színészek, írók), írások az adott korosztály által gyakran végzett szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban (pl. számítógépes játékok, labdarúgás, horgászat), tizenévesek és szerelem, egészséges életmód, természettudományos és történelmi érdekességek.

A szövegértés fejlesztését az a 14 pedagógusjelölt végezte, akik a kísérletbe bevont tanulók mentorai voltak. Egy mentor kettő-hat tanulóval dolgozott fel közösen szövegeket, általában csoportos munkaformában, mely alkalmanként legfeljebb négy tanulót jelentett. A szövegfeldolgozás során a pedagógusjelöltek a SZÖVEGFER-program során alkalmazott, *Pap-Szigeti, Zentai és Józsa* (2006) által ismertetett lépéseket követték. A fejlesztés a tanév második félévében, márciusban és áprilisban zajlott. Az iskoláknak a pedagógusjelöltek mentori munkájával szembeni elvárásai, valamint a rendelkezésre álló idő szűkössége miatt tanulónként négy-hat szöveg közös feldolgozása történhetett meg, alkalmanként egy szöveggel. A rendelkezésre álló szövegek közül az első egy-két alkalmmal a pedagógusjelöltek választottak, majd általában a harmadik foglalkozást követően a hallgatók többsége arról számolt be, hogy az olvasandó szövegről a tanulók döntöttek a címek alapján.

A VIZSGÁLAT LEÍRÁSA

A vizsgálat célja és előfeltevései

Kutatásunk célja az volt, hogy a Hallgatói Mentorprogram 5–7. évfolyamos mentorált tanulói körében feltárjuk a mentori kapcsolat lehetséges kedvező következményeit az iskolai sikerességgel összefüggésben. Empirikus vizsgálatunkban kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk, a mentorált tanulók fejlődését hasonló családi háttérrel jellemezhető, mentorálásban nem részesülő tanulókéhoz hasonlítottuk. A mentorálás hatásának pontosabb feltárása érdekében a mentorok szokásos tevékenységeit a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok közös feldolgozásával egészítettük ki.

Várható eredményeink szempontjából kiemeljük, hogy az empirikusan vizsgált mentorprogramok többségének középpontjában a legtöbb esetben nem a tanulmányi teljesítmény direkt növelése áll, azok főként az affektív és a szociális jellemzők befolyásolására irányulnak; továbbá a mentori tevékenységet a pedagóguspályához nem kötődő személyek látják el; valamint a rendszeres találkozások száma a nemzetközi szakirodalomban vizsgált programok esetében alacsony, általában heti egy-két órára korlátozódik (Fejes, Kasik és Kinyó, 2009). A jól szervezett iskolai mentorprogramok feltételezéseink szerint eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is, a szociális és az affektív területek kedvező változásait megfelelően kiaknázva. Valószínűsítjük, hogy a vizsgálatunk kontextusát jelentő program esetében kedvezően befolyásolja a mentorálás eredményét, hogy a mentori tevékenységet pedagógusjelöltek végzik, illetve a mentor és a mentorált által együtt töltött idő jóval hosszabb, mint a bemutatott kezdeményezések esetében.

Minta

Vizsgálatunkba azok az 5–7. évfolyamos tanulók kerültek be, akik a 2009–2010-es tanévben a Hallgatói Mentorprogram keretei között mentori támogatást kaptak és korábban nem részesültek mentorálásban. Utóbbi kritérium azért lényeges, mert számos kutatás arra világított rá, hogy a mentori kapcsolat hossza jelentősen befolyásolja a mentorálás hatását (pl. DuBois és mtsai, 2002; Grossman és Rhodes, 2002). A kísérleti csoportba 18 osztályból 45 tanulót soroltunk, mely a feldolgozott szövegek alacsony száma és a tanulók iskolaváltásai miatt 37 főre csökkent a tanév végére, így a kísérleti almintá 20 ötödik, 10 hatodik és 7 hetedik évfolyamos tanulóból állt (23 fiú és 14 lány).

A családi háttértényezőket tekintve a kísérleti csoport tanulói hátrányos helyzetűek. A családi háttér egyik meghatározó jellemzőjének a szülők iskolai végzettségét tekintettük, a tanulók megoszlását e szerinti az 1. táblázat közli. Az országos reprezentatív adatok és a kísérleti csoport jellemzőinek összehasonlítása alapján a mentorált tanulók körében jelentősen nagyobb arányban vannak a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, és jóval alacsonyabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya is.

1. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Minta	Legfeljebb ált. isk.	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Kísérleti	35	41	12	12	-
Országos*	8	22	40	22	8

Megjegyzés: * Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003)

A hátrányok előfordulásának arányát és halmozódását a kísérletbe bevontak körében a 2. táblázatban foglaltuk össze, feltüntetve a jogszabály alapján hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű minősítést, valamint az osztályfőnökök véleményét az anyagi és az érzelmi hátrányról. Az adatok alapján a tanulók kétharmada halmozottan hátrányos helyzetű, és a pedagógusok véleménye szerint e tanulók többségére az anyagi és az érzelmi hátrány

egyaránt vonatkozik. E mellett a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába nem sorolt tanulók között is jelentős azok aránya, akik a pedagógusok megítélése szerint valamilyen hátránnyal jellemezhetők.

2. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása hátrányos helyzetük szerinti bontásban (%)

<i>A hátrányos helyzet szempontja</i>		<i>Halmozottan hátrányos helyzetű</i>	<i>Nem halmozottan hátrányos helyzetű</i>
<i>Érzelmileg hátrányos</i>	Anyagilag hátrányos	58	25
	Anyagilag nem hátrányos	8	8
<i>Érzelmileg nem hátrányos</i>	Anyagilag hátrányos	29	17
	Anyagilag nem hátrányos	25	29

Az otthoni könyvek száma az olvasási teljesítmény fontos előrejelzője (pl. Nagy, 1994; Szabóné és Fejes, 2008). A 3. táblázat adatai alapján a mentorált tanulók 60 százalékának családjában legfeljebb egypolcnyi könyv található. Az 1–3. táblázat adatai egyértelműen igazolják, hogy a kísérletbe bevont tanulók hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

3. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása az otthoni könyvek száma szerinti bontásban (%)

<i>Kevesebb, mint egy polcnyi (0-50)</i>	<i>Egypolcnyi (50)</i>	<i>2-3 könyves-polcnyi (150)</i>	<i>5-6 könyves-polcnyi (300)</i>	<i>Egy könyvszekrényre való (300-600)</i>	<i>Több könyvszekrényre való (600-1000)</i>	<i>1000 db-nál több könyv</i>
44	17	19	3	11	3	3

A kontrollcsoport összeállítása

A tanulás eredményességét a tanulók családi háttere jelentős mértékben meghatározza, így a kísérleti és a kontrollcsoportba tartozók fejlődésének összehasonlításához elengedhetetlen, hogy a fejlesztés által megcélzott változók indulószintje mellett a tanulók családi háttere is azonos jellemzőkkel bírjon. A családi körülményeket leíró változók közül leggyakrabban a szülők iskolai végzettségét alkalmazzák e cél érdekében. Azonban a tanulási motiváció és a családi háttérváltozók összefüggését vizsgáló korábbi kutatások (1. Józsa és Fejes, 2010 áttekintését) arra utalnak, hogy a kognitív területeken általánosan használt háttérváltozók, például a szülők iskolázottsága, kevésbé meghatározó a tanulási motiváció szempontjából. Viszonylag kevés empirikusan igazolt információ áll rendelkezésünkre arról, hogy a tanulási motiváció egyes konstruktumait milyen szociokulturális faktorok befolyásolják. Ez a vizsgálatok alacsony számának, a tanulási motiváció kutatását jellemző egységes elméleti kiindulópont hiányának, illetve ennek következtében a tanulási motiváció kutatásonként eltérő operacionalizálásának, valamint annak a következménye, hogy az azonos családi

háttér szerinti tanulóközösségek létrejöttéből adódó kedvezőtlen hatások mértéke nehezen kiszűrhető (Fejes, 2012). Ebből következően a kísérleti és a kontrollcsoport illesztéséhez a rendelkezésre álló háttérváltozók minél szélesebb körét szükséges felhasználni.

A kísérleti csoporthoz viszonyítva jelentős méretű almintára volt szükség, mert a Hallgatói Mentorprogram a leginkább rászoruló tanulók mentorálására fókuszál, és az adott tanévben 11 intézményből rekrutálódtak a leginkább kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulók. A kontrollcsoport összeállításához két intézmény kilenc osztályából 222 tanulót mértünk fel.

A kísérleti és a kontrollcsoport illesztésének első lépéseként az előmérés adatai alapján kiválasztottuk a rendelkezésre álló háttérfaktorok közül azokat, amelyek kimutatható hatást gyakorolnak a felmért tanulókkal összefüggő változókra. Mivel a kísérleti és a kontrollcsoport a háttérváltozók szempontjából viszonylag homogén, így a kizárólag e részmintákkal végzett elemzések nem adnának pontos képet a teljesítményt befolyásoló háttérváltozók szerepéről, ezért e számítások során minden felmért tanuló, azaz a kontrollcsoportba sorolt tanulók osztálytársainak adatait is felhasználtuk (n=267 fő). Az elsajátítási motivációval, az olvasás iránti attitűddel és a szövegértéssel mint függő változókkal regresszióanalízist végeztünk, független változóként a rendelkezésünkre álló háttérváltozókat vontuk be. Az eredmények szerint az elsajátítási motiváció tanulók közötti különbségeit az érzelmi hátrány és az otthoni könyvek száma, az olvasás iránti attitűd eltéréseit a tanulók neme és az otthoni könyvek száma, a szövegértés különbségét pedig az anya iskolai végzettsége és az évfolyam magyarázza. A kísérleti és a kontrollcsoport illesztését az előbbieket figyelembe vételével végeztük. A 4. táblázatban közöltek szerint a két almintá az említett változókat tekintve nem különbözik (a kontrollcsoport 46 tanulóból áll).

4. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport illesztése

<i>Az illesztés változói</i>	<i>Mann–Whitney u</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Anya iskolai végzettsége	526,5	-0,07	0,99
Otthoni könyvek száma	639,0	-0,31	0,75
Érzelmi hátrány	565,5	-1,2	0,23
Évfolyam	526,5	-0,07	0,99
Tanuló neme	<i>Pearson khi négyzet-próba</i>		<i>p</i>
	0,01		0,98

A fejlődés jellemzésére használt mutatók

A mentorálás hatását az elsajátítási motiváció, az olvasás iránti attitűd és a szövegértés változásának elemzésével vizsgáltuk. E konstruktumok fejlesztését, illetve alkalmazását a mentori munka eredményességének mutatóiként több tényező is indokoltta teszi.

A szövegértési teljesítmény mind az iskolai tanulást (pl. Molnár, 2006), mind a munkaerő-piaci pozíciót (pl. Köllő, 2009) figyelembe véve központi jelentőségű. A hazai és a nemzetközi mérések egyaránt arról számolnak be, hogy a kedvezőtlen szocio-ökonomiai háttérű tanulók teljesítménye számottevően elmarad társaikétól (pl. Cs. Czachesz és Vidákovich, 1996; Molnár É. és Józsa, 2006; OECD, 2010). Az affektív változók ugyancsak központi

jelentőségük az iskolai tanulás sikeressége (pl. *Józsa*, 2007), illetve az élethosszig tartó tanulás tekintetében (pl. *Artelt, Baumert, Julius-Mc-Elvany* és *Peschar*, 2003), és egyre inkább az oktatás eredményességét jelző mutatóként kezelik azokat (*Csapó*, 2004), valamint egyre gyakrabban használják az oktatási intervenciók hatásvizsgálataiban (*Surányi*, 2008; *Surányi* és *Kézdi*, 2010). Az elsajátítási motivációra vonatkozó korábbi kutatásaink a hátrányos helyzetű tanulók lemaradásáról tanúskodnak (*Fejes* és *Józsa*, 2005, 2007), az olvasási motiváció tekintetében pedig nemzetközi felmérések eredményei kínálnak erről információkat (*Kirsch, deJong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits* és *Monseur*, 2002).

A mentorálás kutatásával foglalkozó szakirodalom szerint a mentori kapcsolat leginkább a tanulási motiváció emelésén keresztül segítheti elő az iskolai sikerességet, így kézenfekvő az affektív változók használata kutatásunkban. Az elsajátítási motiváció a mentori kapcsolat motivációs hatásának átfogó jellemzése szempontjából tűnik hasznosnak, további előnye lehet, hogy a szociális kapcsolatokra vonatkozó összetevői miatt a tanulással összefüggésben a társas kapcsolatok alakulásáról is információt kínál (*Józsa*, 2007). Az olvasás iránti attitűd várakozásaink szerint egyrészt arról közöl információt, hogy a mentoráltak mennyiben találják élvezetesnek a közös tanulást és olvasást mentoraikkal, valamint milyen hatása lehet az egyéni érdeklődésnek megfelelően választott szövegeknek.

Adatfelvétel, mérőeszközök

A tanév elején (2009 októberében) és végén (2010 májusában) a tanulók elsajátítási motivációt (*Józsa*, 2007) és olvasási attitűdöt (*Józsa* és *Fazekasné*, 2008) mérő kérdőívet, valamint szövegértési tesztet töltöttek ki. A tanulói kérdőíveken információt gyűjtöttünk az otthoni-családi körülményekről is. Az osztályfőnököket minden tanuló esetében arra kértük, nyilatkozzanak a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetről a jogszabályi értelmezés szerint, valamint saját benyomásaik alapján arról, hogy az adott tanulót anyagi és érzelmi szempontból hátrányos helyzetűnek tekinti-e (*Fejes* és *Józsa*, 2005). A kérdőíveket névtelenül válaszolták meg mind a tanulók, mind a tanárok, az anonimitás biztosítása érdekében a tanári és a tanulói kérdőívek összekapcsolását sorszámok használatával oldottuk meg. A felmérés két-két tanórát vett igénybe tanév elején és a tanév végén. A tanulók ugyanazokat a kérdőíveket és szövegértési tesztet kapták meg a két időpontban.

Az affektív jellemzőkre vonatkozó információk gyűjtése ötfokú Likert-skálás állítások segítségével történt. Az elsajátítási motiváció kérdőív érvényességét számos korábbi kutatás bizonyította (ennek részletes ismertetését l. *Józsa*, 2007). Az olvasás iránti attitűd mérésére *Józsa* és *Fazekasné* (2008) olvasási motiváció és olvasási szokások feltárására kidolgozott mérőeszközének azon kérdőívteteleit alkalmaztuk, amelyek az olvasási tevékenységek kedveltségére vonatkoznak (pl. *Szeretem gyakorolni az olvasást; Magamtól sosem olvasok*). A kérdőív érvényességét faktoranalízissel ellenőriztük (KMO=0,84), mely igazolta az olvasási attitűd esetében is, hogy az állítások ugyanazon látens változóra vonatkoznak. A szövegértési teszt egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveget tartalmazott, előbbihez 22, utóbbihoz 9 item tartozott. A mérőeszközök reliabilitásmutatóit az 5. táblázat foglalja össze, a Cronbach- α mutatók szerint a felhasznált eszközök megbízhatósága megfelelő.

5. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói

Kérdőív/teszt	Tételek/ítemek száma	Cronbach- α	
		Előmérés	Utómérés
Elsajátítási motiváció	21	0,78	0,84
Olvasási attitűd	6	0,75	0,81
Szövegértés	31	0,88	0,85

EREDMÉNYEK

Először az elsajátítási motiváció, majd az olvasás iránti attitűd változását ismertetjük, végül a szövegértésre vonatkozó eredményeket mutatjuk be. Az egyes alpontokban összevetjük a kísérleti és a kontrollcsoport átlagát, valamint a tanév elején és tanév végén mért eredményeket, ezt követően az átlagok összehasonlítását a lehetőségektől függően további elemzésekkel egészítjük ki.

Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció változásának jellemzését a 6. táblázat szemlélteti, az eredményeket százalékpontra transzformálva adjuk meg. Az előmérés adatain végzett kétmintás-t próba szerint a kísérleti és a kontrollcsoport tanulóinak év eleji indulószintje azonos, ugyanakkor e statisztikai próba a tanév végén sem jelez szignifikáns különbséget.

A kontrollcsoportos fejlesztő kísérletekben a kísérleti és a kontrollcsoport összehasonlítására általánosan használt kétmintás *t*-próba mellett páros *t*-próbát is alkalmaztunk. A páros *t*-próba nem alkalmas a független részminták közötti különbségek vizsgálatára, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy adott részminta esetében összevegyük a különböző időpontokban kapott eredményeket. E statisztikai próba elvégzését egyrészt az indokolja, hogy segítségével további információkhoz juthatunk, másrészt alkalmazásával ellensúlyozható a minta alacsony elemszáma, mivel a változást így a tanév eleji adatokkal is összevethetjük részmintánként.

A páros *t*-próba eredményei szerint míg a kontrollcsoport motivációja szignifikánsan csökkent az év eleji szinthez képest, addig a kísérleti csoport esetében nem tapasztalható változás a két mérési pont között. Számos motivációs konstruktum esetében hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arra mutattak rá, hogy a tanulók motivációs jellemzői az életkorral párhuzamosan egyre kedvezőtlenebbé válnak. Az attitűdromlás egy tanéven belül is kimutatható, a tanév kezdetekor mindig kedvezőbb a kép, mint a tanév végén (l. *Anderman* és *Maehr*, 1994; valamint *Józsa* és *Fejes*, 2012 áttekintését). E körülményt figyelembe véve, a tanév elején mért szinthez képest a motivációs jellemzők változatlansága a tanév végén tulajdonképpen fejlődésként értelmezhető. Azaz, míg a kontrollcsoport tanulói körében az elsajátítási motivációban csökkenés tapasztalható, addig a kísérleti csoportban sikerült ellensúlyozni e kedvezőtlen folyamatot.

6. táblázat. Az elsajátítási motiváció változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	61,7	9,8	61,3	9,9	0,171 (0,87)
Kontroll	63,4	7,8	57,9	8,6	4,979 (0,00)
F-próba (p)	1,56 (0,22)		1,60 (0,21)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,84 (0,40)		1,61 (0,11)		

A 7–9. táblázatban az elsajátítási motiváció egyes összetevői láthatók, megvizsgálhatók, milyen különbségeket takar az összevont változó. Az összevont mutatóhoz hasonló kép rajzolódik ki az egyes motívumok esetében is, azaz a kísérleti csoport motívumai a páros t-próba eredményei szerint megegyeznek az év elején mért szinttel, míg a kontrollcsoport tanulói körében minden motívum esetében 5-6 %p-os csökkenés figyelhető meg. A kétmintás t-próba nem jelez szignifikáns különbséget, és a szórások év eleji és év végi adatainak összevetése nem tanúskodik változásról. Az eredmények szerint az elsajátítási motiváció egyes összetevői megközelítőleg azonos mértékben csökkentek a tanév során a kontrollcsoportban, míg a mentorált tanulók körében sikerült szinten tartani az egyes motívumokat.

7. táblázat. Az értelmi elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	60,4	12,5	58,2	14,8	0,889 (0,38)
Kontroll	61,4	12,0	56,3	12,1	3,276 (0,00)
F-próba (p)	0,01 (0,93)		2,27 (0,14)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,36 (0,72)		0,61 (0,54)		

8. táblázat. Az szociális felnőtt elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	55,6	16,1	55,5	15,8	0,030 (0,98)
Kontroll	57,7	11,0	51,3	13,5	3,247 (0,00)
F-próba (p)	3,07 (0,08)		0,56 (0,46)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,65 (0,52)		1,25 (0,22)		

9. táblázat. Az szociális kortárs elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	69,0	13,8	70,3	14,8	-0,391 (0,70)
Kontroll	71,2	13,2	66,1	11,8	2,391 (0,02)
F-próba (p)	0,14 (0,74)		3,70 (0,06)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,69 (0,50)		1,36 (0,18)		

Olvasás iránti attitűd

Az olvasási attitűd kísérleti időszak alatti változását a 10. táblázat foglalja össze. Míg a kísérleti csoport körében nem történt jelentős változás e motivációs konstruktum esetében, addig a kontrollcsoportban jelentős mértékű, 12 %-ot meghaladó visszaesés tapasztalható az előméréshez viszonyítva. A páros t-próba alapján számottevő a csökkenés az év elején mért szintet figyelembe véve. A kétmintás t-próba eredményei arról tájékoztatnak, hogy a különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között a tanév végén szignifikáns, azaz a szövegértés-fejlesztéssel kiegészített mentorálás hatása az olvasás kedveltségére nézve markáns: míg a kontrollcsoportban nagymértékű a csökkenés, addig a kísérleti csoport tanulói körében sikerült fenntartani az év elején mért olvasási attitűdöt.

10. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	55,9	24,4	56,1	22,4	-0,10 (n.s.)
Kontroll	56,9	23,5	44,5	26,4	4,52 (p<0,01)
F-próba (p)	0,263 (n.s.)		0,173 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,17 (n.s.)		2,02 (p<0,05)		

Számos korábbi kutatás tájékoztat arról, hogy a tanulók neme jelentős hatást gyakorol az olvasás iránti motivációra (pl. *Artelt és mtsai*, 2003; *Kirsch és mtsai*, 2002; *OECD*, 2010). Mivel a kísérleti és a kontrollcsoport a tanulók nem szerinti arányát tekintve megegyezik, az elemzéseket e szerinti bontásban is elvégeztük. Az eredményeket a 11. és a 12. táblázat közli. A páros t-próba eredménye mind a fiúk, mind a lányok esetében csökkenést jelez, azonban ennek mértéke a lányok körében valamivel nagyobb, 14 %-nyi, a fiúk esetében 11 %-p. Bár első olvasatra ez mintha arra utalna, hogy a lányok körében hatékonyabb volt a fejlesztés, a jelentősnek mondható szórást, illetve a magasabb indulószintet figyelembe véve nem tehető ilyen kijelentés.

11. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt a fiúk körében (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti fiú (n=23)	46,1	24,2	49,1	18,1	-0,716 (n.s.)
Kontroll fiú (n=26)	47,4	23,7	36,1	23,9	3,414 (p<0,01)
F-próba (p)	0,138 (n.s.)		0,302 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,165 (n.s.)		1,848 (n.s.)		

12. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt a lányok körében (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti lány (n=14)	68,5	18,8	65,2	24,7	0,765 (n.s.)
Kontroll lány (n=17)	68,9	17,4	55,0	21,8	2,943 (p<0,01)
F-próba (p)	0,137 (n.s.)		0,883 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,065 (n.s.)		1,186 (n.s.)		

Szövegértés

A mentorált tanulók szövegértésének fejlődését a 13. táblázatban hasonlítottuk össze mentorálásban, illetve külön fejlesztésben nem részesülő társaikkal. Az eredmények a szövegértés fejlettségében a tanév végén nem jeleztek különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között, továbbá a tanév elején mért teljesítményhez képest sem mutatnak eltérést az egyes részminták esetében. A fejlődés stagnálása nem meglepő, ismert jelenség, hogy az alsó tagozat befejeződésével az olvasási képesség direkt fejlesztése az iskolában véget ér, így e képesség fejlődése megtorpan, lelassul (pl. *Molnár Gy. és Józsa, 2006; Nagy, 2004*). A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket, valamint a tanév elejéhez képest bekövetkező változást ellenőriztük a folyamatos és a nem folyamatos szövegek esetében is, azonban nem találtunk jelentős eltéréseket a két szövegtípust tekintve az összevont mutatóhoz viszonyítva.

13. táblázat. A szövegértés fejlődése a kísérleti időszak alatt (%p)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	70,6	18,0	74,7	17,7	-1,889 (n.s.)
Kontroll	70,4	19,1	72,9	17,6	-0,806 (n.s.)
F-próba (p)	0,459 (n.s.)		0,10 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,57 (n.s.)		-1,656 (n.s.)		

A szövegértés területén tehát nem sikerült fejlesztő hatást elérni a közös szövegfeldolgozással kombinált mentorálással, melyre főként a fejlesztés rövid időtartama, illetve a feldolgozott szövegek alacsony száma lehet magyarázat. A fejlesztés megközelítőleg két hónapig tartott, 4-6 szöveg közös feldolgozásával, mely láthatóan nem volt elegendő a tanulók fejlődésének elősegítéséhez a szövegek megértése területén. Fontos azt is figyelembe venni, hogy a feldolgozott szövegek számát elsősorban az iskolák által kínált lehetőségek és elvárások határozták meg, a mentorálást végző pedagógusjelöltektől főként a hiányos ismeret jellegű tudás elsajátításának segítségével vártak támogatást a pedagógusok (l. *Bereczky és Fejes, 2010*).

KÖVETKEZTETÉSEK

Munkánk a mentorálás kedvező hatásával kapcsolatban az első hazai kvantitatív bizonyítékot szolgáltatja, de a tanulási motiváció fejlesztése tekintetében is említésre méltóak eredményeink, hiszen alig rendelkezünk empirikusan alátámasztott ismeretekkel e területen. Vizsgálatunk alapján megfogalmazható, hogy a mentori kapcsolat, illetve a szövegértés-fejlesztés bemutatott megoldása pozitívan befolyásolja a tanulási motivációt hátrányos helyzetű tanulók körében. Míg a kontrollcsoport tanulóinál a tanév elejéhez képest a tanulási motivációt jellemző változókban visszaesést tapasztaltunk, addig a mentorálásban részesülő tanulók motivációja nem változott, ami a tanulási motiváció kontextusában fejlődésként értelmezhető. Az elsajátítási motiváció, valamint összetevői tekintetében a tanév elején mért adatokhoz viszonyítva a kontrollcsoport diákjainál a tanév végén 4-5 %-os csökkenést azonosítottunk, míg az olvasás iránti attitűd tekintetében ennél jelentősebb, 11 %-os gyengülést. A szövegértés fejlődése területén nem sikerült fejlődést elérnünk, melynek legfőbb oka vélhetően a kísérleti időszak rövidege. Azonban az elemzések alapján egyértelműen ajánlható a felvázolt megoldás az olvasás iránti attitűd erősítésére, melynek pozitív irányú alakításával feltételezhetően megalapozható, illetve felgyorsítható az olvasási képesség fejlődése. Eredményeink arra is rávilágítanak, hogy a tanulási motiváció hátrányos helyzetű tanulók körében viszonylag rövid idő alatt kedvezően befolyásolható.

A mentorálás mögött meghúzódó hatásmechanizmus részletes feltárására nincs lehetőségünk, így arra a kérdésre nem tudunk válaszolni, hogy a mentori kapcsolat és a szövegek közös feldolgozása külön-külön milyen szerepet töltött be a nem kognitív jellemzők kedvező irányú alakulásában. Feltételezésünk szerint a mentor-mentorált viszonyoknak központi szerep tulajdonítható a tanulók fejlődésében, hiszen a szövegek feldolgozásához az együttműködés keretei a mentori viszony által megalapozottak voltak, illetve a szövegek kiválasztásában is szerepet játszott a tanulók érdeklődésének ismerete a pedagógusjelöltek részéről.

A mentorprogramok mellett számos további szituáció lehetséges, melyben a mentori kapcsolat kialakításához és a bemutatott fejlesztéshez hasonló feltételek rendelkezésre állhatnak. Például a fejlesztő pedagógusi, utazó gyógypedagógusi munkakör ellátása során, a pedagógusjelöltek hosszabb időintervallumot felölelő iskolai gyakorlata közben, valamint különböző hátránykompenzáló pályázatok, kezdeményezések (pl. Útravaló Ösztöndíjprogram, tanoda típusú tevékenységek) megvalósítása esetében.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom a fejlesztés során használt feladatlapok kidolgozásáért a Hallgatói Mentorprogram 2009/2010-es tanévében résztvevő pedagógusjelölteknek. Külön köszönet illeti az olvasásfejlesztést végző mentorokat: *Auvalszky Katalint, Csizmazia Ágnes, Gulyás Noémit, Herédi Anikót, Hős Orsolyát, Imre Katalint, Kiss Gábort, Lukács Lillát, Márton Gábort, Németh Katalint, Pete Erikát, Szabó Ágnes, Szabó Tündét és Szádvári Lászlót.* A kutatást a *Roma Oktatási Alap* támogatta, az adatrögzítés a *Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület* infrastruktúrájának felhasználásával történt. Köszönet illeti *Kelemen Valéria* projektvezetőt a hallgatók koordinálásáért, *Gál Zsuzsanna*

tanító-magyar szakos pedagógust az elkészült szövegek lektorálásáért és az adatfelvétel megszervezésében nyújtott munkájáért, valamint *Tajti Andrea* irodavezetőt az adatrögzítés irányításáért. Köszönöm a kontrolcsoport összeállításában *Marton Lászlóné* és *Szűcs Norbert* segítségét. *Józsa Krisztiánnak* köszönöm az írás korábbi változatához fűzött értékes kritikai megjegyzéseit.

IRODALOM

- Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 2. sz. 287–309.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-Mc-Elvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Baker, D. B. és Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14–29.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, **110**. 4. sz. 329–354.
- Blinn-Pike, L. (2007): The benefits associated with youth mentoring relationships. In: Allen, T.D. és Eby, L.T. (szerk.): *Blackwell handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Blackwell Publishing, Malden. 165–187.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, **96**. 1. sz. 35–57.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csapó Benő (2004): A tudáskonceptió változása: a nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. In: Csapó Benő (szerk.): *Tudás és iskola*. Osiris Kiadó, Budapest. 29–40.
- DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C. és Cooper H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 157–197.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 85–105.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6-7. sz. 83-96.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, **19**. 5-6. sz. 40–54.
- Fejes, J. B. (2012): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.
- Grossman, J. B. és Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 199–219.
- Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio, Budapest. 157–179.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik

- László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. és Monseur, C. (2002): *Reading for Change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Köllő János (2009): Kiszorulás az olvasás- és írásigényes munkahelyekről. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 15–42*.
- Larose, S. és Tarabulsy, G.M. (2005): Academically at-risk students. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 440–453.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Nagy Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító. vizsgálat eredményeiből). *Magyar Pedagógia*, **94**. 3-4. 231–251.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123–142.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Learning to Learn*. OECD, Paris.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.
- Portwood, G. S. és Ayers, P. M. (2005). Schools. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 336–347.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000): Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, **71**. 6. sz. 1662–1671.
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65–80.
- Surányi Éva (2008): A gyermeki fejlődés hatása a felnőttkori munkaerőpiaci sikerességre. Háttér tanulmány a Biztos Kezdet program hatásvizsgálatának kutatási koncepciójához. MATT Humán Tanácsadó Kft. Biztos Kezdet honlap, 2011. 05. 23-i megtekintés, http://www.biztoskezdet.hu/upload/munkaeropiaci_bevalas_es_korai%20fejlodes.pdf
- Surányi Éva és Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*. **13**. 1. sz. MTA

- Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem, 2011. 05. 23-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/kiadvany/bwp.html>
- Szabó Ákosné és Fejes József Balázs (2008): Az olvasásképesség fejlődését befolyásoló szocio-kulturális tényezők tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11-13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 62.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures, Philadelphia.
- Turner, S. és Scherman, A. (1996): Big Brothers: Impact of Little Brothers' self-concepts and behaviors. *Adolescence*, **31**. 124. sz. 875–882.

A KÖTET SZERZŐI

Bereczky Krisztina

A Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal Esélyegyenlőség és Integráció Projektiroda Közép-Magyarországi Regionális Kapcsolati Pontjának irodavezetője. Magyar nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakos diplomáját a Szegedi Tudományegyetemen szerezte. Részt vett a szegedi Móra Ferenc Általános Iskola deszegregációját előkészítő kutatásban, pedagógia szakos szakdolgozatában az intézkedésben érintett pedagógusok nézeteit és tapasztalatait vizsgálta. A Hallgatói Mentorprogram első három tanévében mentorhallgatóként a tanulók támogatása mellett szerepet vállalt a középiskolások mentorálásának megszervezésében, továbbá a szülőkkel való kapcsolattartásban.

Csempe Péter

A Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal Esélyegyenlőség és Integráció Projektiroda Dél-Alföldi Regionális Kapcsolati Pontjának irodavezetője. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett néprajz és pedagógia szakos diplomát. Az utóbbi szakhoz kapcsolódó szakdolgozatában a Hallgatói Mentorprogramban részt vevő pedagógusjelöltek szakmai fejlődésével, nézeteinek változásával foglalkozott. A Hallgatói Mentorprogram második tanévében mentorhallgatóként, majd önkéntesként szakmai anyagok összeállításával segíti a mentorhallgatók felkészítését, valamint a program koordinálását.

Fejes József Balázs

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanársegédje, a Motiváció Oktatási Egyesület elnöke. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett földrajz és pedagógia szakos, valamint munkaügyi szervező diplomát, majd ugyanitt végezte el a Neveléstudományi Doktori Iskolát. Kutatásai a társas környezet hatásának motivációs szempontú megközelítéséhez, valamint a különleges bánásmódot igénylő diákok tanulási problémáinak megoldásához kötődnek. A Hallgatói Mentorprogram egyik alapítója, melynek működését az első két tanévben projektvezetőként, ezt követően önkéntes alapon a program egyik szakmai vezetőjeként segíti.

Kasik László

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, a Szociális Kompetencia Kutatócsoport titkára. Magyar nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakon végzett a Szegedi Tudományegyetemen, ezt követően annak Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerzett PhD-fokozatot. Kutatási területe az érdekérvényesítő és a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlődése és fejlesztési lehetőségei 4–18 évesek körében.

Kelemen Valéria

A Motiváció Oktatási Egyesület egyik alelnöke. Az oktatás területéhez kötődő hátránykompenzáló projektek koordinálásában, megvalósításában vesz részt. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett angol és pedagógia szakos diplomát. Az utóbbi szakhoz kapcsolódó szakdolgozatában az Amerikai Egyesült Államok deszegregációs törekvéseinek tapasztalatait dolgozta fel. A Hallgatói Mentorprogram első két tanévében mentorhallgatóként segítette a bezárt iskola tanulóit, ezt követően a program projektvezetője.

Kinyó László

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanársegédje. Történelem és pedagógia szakos bölcsészi és tanári diplomáját a Szegedi Tudományegyetemen szerezte, majd ugyanitt a Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas hallgatója volt. Kutatásaiban főként az állampolgári kompetencia összetevőinek empirikus vizsgálatával foglalkozik. Publikációi elsősorban a terület mérésének elméleti megalapozásával foglalkoznak, valamint a kompetencia egyes összetevőinek empirikus vizsgálata során elért eredményeket összegzik.

Molnár Gyöngyvér

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének docense, az MTA SZAB Oktatáselméleti Munkabizottság elnöke. Matematika, illetve német nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomáját a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerezte 1999-ben, előtte a heidelbergi Ruprecht-Karls-Universitát, majd a münsteri Westfälische Wilhelms-Universitát akadémiai ösztöndíjasa. 2005–2008 és 2009–2012 között az MTA Bolyai János Kutatási ösztöndíjasa, 2007-ben Akadémiai Ifjúsági Díjban részesült. Fontosabb kutatási területei: információs és kommunikációs technológiák az oktatásban, technológiaalapú tesztelés, a problémamegoldó gondolkodás fejlődése és fejlesztése.

Németh Katalin

Jelenleg a Nyílt Társadalom Intézet és a Közép-Európai Egyetem Intenzív Angol Nyelvi Program Romáknak elnevezésű ösztöndíjprogram hallgatója. A Shero – Dél-alföldi Roma Fiatalok Közhasznú Egyesület elnöke. Elvégezte a Szegedi Tudományegyetem pedagógia alapszakát, majd közösségi-civil szervező szakképesítést szerzett. Pedagógia szakos szakdolgozatában a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok problémáit, valamint a nehézségeiket enyhítő kezdeményezéseket tekinti át. A Hallgatói Mentorprogramhoz annak harmadik tanévében csatlakozott, kezdetben mentorhallgatóként, majd a szülői kapcsolattartás felelőseként támogatva a programot.

Szűcs Norbert

A Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének adjunktusa, a Motiváció Oktatási Egyesület egyik alelnöke, a Pontus Közhasznú Egyesület elnöke. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett szociológia, néprajz és művelődésszervező szakos diplomát, majd a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg doktori disszertációját. Kutatási területei: esélyegyenlőség, integráció és innováció társadalmi, oktatási és munkaerő-piaci aspektusból. A Hallgatói Mentorprogram egyik alapítója, a program indulásától kezdve önkéntes alapon annak egyik szakmai vezetője.

Tóth Edit

Az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport tudományos segédmunkatársa, a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának és Szociális Kompetencia Kutatócsoportjának tagja, a Neveléstudományi Intézet, valamint a Pénzügyek és Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Intézet óraadó oktatója. Közgazdász és történelemtanár szakos diplomáit a Szegedi Tudományegyetemen szerezte, jelenleg a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje. Kutatásai a közoktatás elszámoltathatóságához, a gazdasági műveltséghez, valamint a tanulói teljesítményt és a szociális kompetencia fejlődését meghatározó iskolai, családi háttértényezők vizsgálatához kötődnek.

Kiadta: Belvedere Meridionale
6725 Szeged, Hattyas sor 10.
szerk@belvedere.meridionale.hu
www.belvedere.meridionale.hu
Felelős kiadó: Dr. Szegfű László
Kiadóvezető: Jancsák Csaba
Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila
Nyomta: S-Paw Bt., Üllés