

Hüse Lajos – Varga Zita

„Kedves iskolám”

Egy integrációs oktatást támogató program
szociometriai hatásvizsgálata¹

A tanulmány egy szegregált iskola bezárása nyomán kibontakozó integrációs programsozrat egyik elemének megvalósulását, illetve hatásvizsgálatának eredményét mutatja be. A szerzők kitérnek arra is, hogy a hatásvizsgálat eszközeként választott többszemponútú szociometria módszere mennyiben váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

„Minden ember boldogságra születik, mindenki hordozza azokat a belső adottságokat, amelyek a nevelési hatások eredményeként képessé teszik őt a társadalmi életben való boldogulásra.”

A Kedvesház-pedagógia filozófiája

Háttér, relevancia

A nyíregyházi Huszár-telep a nyolcvanas éveket megelőzően középosztálybeliek által lakott, hangulatos kertváros volt, szívében Nyíregyháza egyik legjobb képzést adó iskolájával. Az elmúlt évtizedekben azonban a Huszár-telepen spontán szuburbanizáció zajlott: az alacsony komfortfokozatú, leromlott állapotú önkormányzati bérlakásokba mind szegényebb családok települtek be egyre gyorsuló ütemben, ez kiváltotta a középosztály menekülését, mígnem kialakult a mai, a város többi részétől szigetszerűen elkülönülő nyomortelep. A korabeli huszárlaktanya kaszárnyáiból és istállóiból kialakított korszerűtlen, komfort nélküli vagy félkomfortos lakásokban ma már szinte kizárólag cigány családok élnek, így a szociális leszakadás etnikai kirekesztődéssé vált. A munkanélküliség majdnem minden családot érint, és ez a telepről való kikerülés lehetőségeit rontja. A telep szegregációját erősíti a környezet és az életforma, valamint a telepen élő családokkal szembeni előítélet (Kerülő 2006).

A területi szegregáció oktatási szegregációt vont maga után Nyíregyházán. A telep viszonyok közt is szegényebbnek számító családok egy részének iskoláskorú gyermekei a telep iskolába jártak, ahova a fokozatosan kialakuló slumosodás miatt évek óta egyetlen telepen kí-

vüli gyereket se írtak be a szüleik – azaz a telep általános iskolája a rendszerváltás utáni években gyorsan szegregált cigányiskolává vált, ahová a telep mobilabb cigány családjai sem írták már be a gyerekeiket. Bár az iskola tantestülete rendkívüli erőfeszítéseket tett a társadalmi és iskolai hátrányok ledolgozására, és munkáját több nagy volumenű pályázat is támogatta (Kerülő 2006), a „gettó” közepén erőfeszítéseik nem vezettek eredményre; kiugróan magas lemorzsolódás, a munkanélküliség felé „ívelő” továbbtanulási tendenciák jellemezték a tanulói életpályákat. A veszélyeztetett gyermekek számát növelte – és növeli most is – a deviáns magatartási formák gyakori előfordulása (pl.: bűnözés, alkoholfogyasztás, prostitúció), valamint a sajátos telep életformából adódó problémák, amelyek hatással vannak a gyerekek szocializációjára is. A szegregáció növeli azokat a hátrányokat, amelyek miatt az itt nevelkedő gyermekek sokkal rosszabb helyzetből indulnak a tanulásban, a munkavállalásban és a családalapításban, mint a telepen kívül élő kortársaik.

A Hátrányos Helyzetű Gyerekek Alapítványa által kifejtett nyomás hatására a szegregációs folyamat megfordítása és a mélyszegénység újratermelődésének fékezése érdekében a város önkormányzata 2007-ben úgy döntött, hogy – bár

minden városi érdekcsoport a szegregált iskola fenntartását támogatja –, mégis bezárja a telepi iskolát, és a következő tanévtől a tanulókat a város azon iskoláiba integrálja, ahol korábban igen alacsony volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Kerülő 2008). Ezzel felvállalta annak az ódiumát, hogy a telepi gyerekek olyan iskolákba járnak, amelyek nevelői kollektívája nem rendelkezik megfelelő tapasztalatokkal a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatása terén, hiszen eddigi praxisukat kizárólag a közepes és magas társadalmi státuszú családok gyermekeinek oktatása, ezáltal a teljesítménycentrikusság és a tehetséggondozás jellemezte. A hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásában-nevelésében nagyobb gyakorlattal bíró iskolák szakmai szempontból megfelelőbbek lettek volna, azonban a városi deszegregációs program során a szabad iskolaválasztás „veszélyei” miatt nem fogadhattak be újabb telepi tanulókat. Ahogy azt Kertesi és Kézdi (2004) mélyrehatóan elemezte: amennyiben egy iskolában bizonyos „tűréshatárt” meghalad a hátrányos helyzetű, és főképpen roma származású tanulók aránya, akkor a többségi, főképpen középosztálybeli szülők, akik gyermeküknek a lehető legjobb oktatást szeretnék, nem íratják be gyermekeiket ezekbe az iskolákba – illetve kiveszik onnan őket –, és az ingázási határokon belül fellelhető, jobb kondíciókkal rendelkező iskolákba viszik. A jobb kondíció itt nem csupán a középosztálybeli szülők megítélése szerinti kedvezőbb etnikai arányokat jelenti (az ezzel járó előnyösebb anyagi körülmények között élő, tehát az osztályok anyagi támogatását jobban bíró szülői közösségekkel), de sok esetben valóban jobb tárgyi és infrastrukturális feltételeket, motiváltabb tanárokat is (Kertesi és Kézdi 2004). Márpedig Nyíregyházán a telepi gyerekek integrált oktatása terén tapasztalatokkal bíró iskolákban 2007-ben kivétel nélkül e lélektani határ közelében álltak a statisztikai mutatók, így ezek az intézmények nem fogadhattak be további gyerekeket a telepről. Jól jellemzi az iskolabezárás nyomán kialakult helyzetet az, hogy a döntéssel szemben az integrációra kijelölt iskolákba járó gyerekek szülei minden lehetséges fórumon felléptek, s még a színfalak mögött is bevetették minden lobbijüket azért, hogy a telepi roma tanulók ne kerüljenek azokba az iskolákba, ahová a saját gyerekeik járnak.

A több oldalról szorongatott önkormányzat felismerte, hogy nem lehet a Huszár-telep halmozottan hátrányos helyzetű tanulóit az integrációt támogató programok nélkül átirányítani a belvárosi iskolák osztályaiba. A döntést követően, de még az adminisztratív végrehajtást megelőzően több oktatási, szociális és kulturális intézmény, illetve civil szervezet bevonásával elindult egy komplex deszegregációs projekt, melynek részletes ismertetése szétfeszítené e tanulmány kereteit. Az önkormányzat által támogatott és külső forrásokat is bevonó projekt egyik elemeként valósult meg a „Kedves iskolám” program, amely a már korábban is integrációs gyakorlatot folytató oktatási intézmények egy-egy osztályközösségét támogatta szociális kompetenciáinak fejlesztésében, közösséggé válásuk erősítésében.

Roma gyerekek az iskolában – a leszakadástól a közösségfejlesztésig

Nyíregyházán az oktatás területén kibontakozó deszegregációs törekvéseket támogató kísérleti program, a „Kedves iskolám” az iskolai osztály – mint csoport – közösségét, kapcsolatrendszerét, a szociális kompetenciákat fejlesztő társas terét kívánta fejleszteni, elsősorban az iskolai szegregációból éppen kiszakadó, de a lakóhelyi szegregációban tartósan bennragadni látszó roma gyermekek befogadása érdekében. A befogadó környezet kialakításán túl azonban, középtávú célként az integrált gyermekek tanulási motivációinak megalapozása, fejlesztése állt.

A nyíregyházi Gyermekjóléti Központ módszertani támogatásával a 2009–2010-es tanévben három oktatási intézményben megvalósuló „Kedves iskolám” projekt a Kedvesház-pedagógiára épült, mely a roma vagy hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő pedagógusok mindennapi munkáját hivatott segíteni. A módszerek, gyakorlatok kimunkálása a nyírtelki Kedvesház kollégiumot is megálmódó Bordács Margit és Lázár Péter nevéhez fűződik (Bordács és Lázár 2002). Kidolgozását az a szükséglet hozta létre, hogy a túlkoros, hátrányos helyzetű tanulókkal a hagyományos pedagógia nem tudott mit kezdeni. Nem voltak megfelelő és hatékony módszerek, eszközök a pedagógusok kezében, amelyekkel az ilyen tanulókat fejleszteni vagy egyáltalán a rendszeres iskolába járásra ösztönözni tudták volna.

A részt vevő iskolák pedagógiai programjukban rögzítették a „Kedves iskolám” programelem szakmai tartalmát, mely így az oktatás szerves részévé vált. A foglalkozások heti bontásban, kétszer két órában zajlottak. Az iskolák pedagógusai az előre megtervezett tematika alapján tartották a foglalkozásokat, külön hangsúlyt fektettek a változosságra és az aktualitásokra, ünnepekre. Célként tűzték ki a csoportban végzett tevékenységek közösségformáló erejének kiaknázását, a fegyelem, a munkarend közös kialakítását. A „Kedves iskolám” egyik legfontosabb eleme a közös szabályalkotás és e szabályok betartása volt, mellyel a csoportok működésének belső rendjét segítették. Általában véve törekedtek arra, hogy a Kedvesház-pedagógia alapjait minden alkalommal érvényre juttassák. Ezek, Bordács és Lázár (2002) nyomán:

- szabályok megalkotása, amelyek az együttműködés alapjai a munka és tanulás folyamatában. Az osztályközösség kiépítését szolgálják a szabályok, ún. *kethanok*. (A kethano cigányul azt jelenti, közös. Jelen esetben az értelme: közösség, közösségi.) Minden főszabályt egy-egy maci (kethano-maci) jelenít meg, kezében tartva a főszabályt tartalmazó feliratot, és a hozzá tartozó közösen hozott szabályokat – ezek a program során végig az osztályok falát díszítették. A közösség kiépítésének hét főszabálya van (bővebben az 1. táblázatban):
 - „Figyelmes hallgatás”
 - „Becsüld meg!”
 - „Kölcsönös tisztelet”
 - „Bizalom elve”
 - „Ne értékeld le!”
 - „Én-üzenetek”
 - „Passzolás joga”
- a padok elhelyezése az osztályteremben, a terem otthonossá tétele gyermekmunkákkal, családrajzokkal, „meseország”, mesekuckó kialakításával, bábparaván és bábok elhelyezésével
- a csoportépítés érdekében az összetartozás érzésének erősítése, valamint az egyéni értékek tisztelete (közös játékok, egymás munkájának a csoport előtti értékelése)
- a tanulók jellegzetes nyelvi kifejezéseinek, szóhasználatainak tolerálása, használata, ezzel párhuzamosan aktív és passzív szókincsük bővítése
- a roma kultúra és szokások megismerése, elfogadása
- a tanulóknak rejlő értékek felismerése a családrajzok, álomrajzok, fényképek, „kedves tárgyaik”, cigány népmesék, a zene és a ritmus, tánc, ruhák, saját történetek alapján. Ezen értékek felhasználása, beépítése a tanításba
- a tanulók élettapasztalataiba ágyazott „előzetes tudásuk” felmérése, felszínre hozása, majd erre építve az új ismeretek közvetítése.
- Figyelembe kell venni, hogy az eltérő családi szocializációjukból adódó lemaradásuk miatt egyes képességeik nem fejlődtek olyan szintre, hogy a hazai iskolarendszer követelményeinek meg tudjanak felelni
- a tanulási folyamatba beépített „enerősítő” játékos feladatokkal a gyerekek önbecsülésének növelése, identitásának megerősítése, egymás minél alaposabb megismerése az eredményes együttműködés feltétele
- az alkalmazott munkamódszereknek a tanulók sajátosságaihoz igazítása: páros és csoportos tanulásszervezési formák, kiscsoportos foglalkozások alkalmazása, amelyeknek egyéni megerősítő, közösségépítő és együttműködést szolgáló funkciója van
- az egyéni tanulási problémák egyénenkénti kezelése szükséges a pedagógus részéről
- a tapasztalati úton való tanulástól indulva egyre nagyobb hangsúlyt kell helyezni az absztrakt gondolkodást igénylő képességek fejlesztésére (matematikai, írás-olvasási készségek előkészítése és fejlesztése memória-játékokkal, figyelemlágyító játékokkal, problémamegoldó gondolkodással, a tér- és idő-érzékeléssel kapcsolatos játékokkal)
- a gyermeknek keresztül a szülő elérése olyan feladatokkal, amit a család együtt, otthon tud megoldani
- nagy szerepe van a pozitív megerősítésnek, pozitív üzenetek közvetítésének a tanulóknak és a szülők felé, valamint a szülők bevonásának az ünnepekbe (lehessen büszke gyermekére, amikor énekel vagy verset mond) és az iskola egyéb rendezvényeibe.

1. táblázat

A főszabályok magyarázata – Bordács és Lázár (2002) nyomán

A főszabály	A szabály alkalmazásának előnyei a pedagógus részéről	A szabály alkalmazásának előnyei a tanulók részéről
„Figyelmes hallgatás”: a hatékony kommunikáció és az aktív figyelem szabálya	Alaposabban megismerheti, megértheti tanulóit, bensősegebb kapcsolatot alakíthat ki. Észreveheti az egyes tanulók haladását nehezítő külső és belső okokat. Csökkentheti általa a fegyelmezéssel járó feszültséget. Elősegítheti a kiscsoportok közötti együttműködést.	Képessé válnak a kulturált társas érintkezés szabályainak alkalmazására. Megtanulnak egymásra figyelni, hatékonyan kommunikálni és együttműködni a közös cél érdekében. Fejlődik a tartós figyelmük. Megtapasztalják a másik ember iránti felelősségérzést, nő az önbecsülésük.
„Becsüld meg”: az értékekre irányuló figyelem szabálya (az egyénnek a közösségben elfoglalt szerepe, egymás értékeinek megbecsülése, a másság elfogadása)	Optimális légkört teremthet az együtt-tanuláshoz. Erősítheti a tanulók belső motivációját. Bátorítást adhat, erősítheti a „képes vagyok rá” érzést. Elősegítheti, hogy a gyermekek – egymással és a pedagógussal – nyitnak és őszinték, toleránsak és elfogadók legyenek.	Megtapasztalják az elismerésben és megbecsülésben részesedés és részletetés érzését. Rivalizálás helyett együttműködhetnek, pl. a tanulásban. A pozitív megerősítések révén önmagukat képviselni tudó, egészséges jövőképpel rendelkező személyiséggé válhatnak. Önbizalmuk erősödésével nagyobb teljesítmény elérésére lesznek képesek.
„Kölcsönös tisztelet”: a biztonságot adó társas környezet szabálya, mely lehetővé teszi a szociális és tanulási készségek fejlődését, kiteljesedését	A tanulóktól kapott visszajelzések és a róluk nyert információk alapján az aktuális helyzetnek megfelelően lesz képes szervezni és irányítani az osztály életét. Képes lesz esetleges előítéletességével szembenézni és leküzdeni azt. Képes lesz a kölcsönös elvárásokon alapuló, együttműködő kapcsolat kialakítására és fenntartására a családokkal is.	Megtanulják elfogadni és tiszteletben tartani a kulturális, etnikai és egyéni másságot. Érdeklődők lesznek más kulturális értékek iránt. Együttműködőkké válnak, megtanulnak segítséget adni, kérni és elfogadni. A közös megállapodásokat betartják, és képessé válnak arra, hogy figyelembe vegyék társaik jogait, és képviseljék saját magukat. Erősödik kritikai érzékük, erkölcsi értékrendszerük, konfliktusmegoldó képességük.
„Bizalom elve”: fontos szabály az egyén és a közösség fejlődése terén, a gyermekek nyitottságát, őszinteségét, egymáshoz fordulását segíti elő	Közelebb kerülhet tanítványaihoz, ezáltal fokozhatja a tanulási motivációt. Eredményesebb probléma- és konfliktuskezelést végezhet. Együttműködő és egymásért felelősséget vállaló osztályközösséget tud létrehozni, működtetni.	Megtapasztalják, hogy bizalommal fordulhatnak tanárukhöz és társaikhoz. Megtapasztalják a bizalom kétirányúságát, az ezzel való élés és viszálykülönbségét. Képesek lesznek bizalmasan kezelni bizonyos információkat. Fejlődik a felelősség- és kötelességtudatuk.
„Ne értékeld le!”: alkalmazásával elősegíthető, hogy a gyermekek elkerüljék a minősítő, negatív megjegyzéseket	Kisebb erőfeszítéssel tudja együttműködni bírni tanítványait. Lehetőséget teremthet a hibák belátáson alapuló kijavítására. A szabálynak megfelelő kritikai megjegyzései bátorító, ösztönző hatást gyakorolhatnak a tanulókra. Példája nyomán a tanulók is átveszik ezt a magatartásmintát, kerülni fogják a leértékelő, becsmérlő megnyilvánulásokat. Megelőzheti a konfliktusokat, a szabályra való hivatkozással kezelheti a verbális agressziót. Megalapozza a bizalmi légkör kialakulását.	Képessé válnak arra, hogy a kritikai észrevételeket belátással fogadják, és a hibák kijavítására törekedjenek. Megtanulják elkerülni a bántó, leminősítő megjegyzések alkalmazását. Képesek lesznek uralni indulataikat és kifejezni érzéseiket. Eredményesebben tudják kezelni konfliktusait. Képesek lesznek önmagukat képviselni, kulturáltan, érvekkel vitatkozni, felelősségteljes, önálló döntéseket hozni, magukat értékelni, korrigálni.

A főszabály	A szabály alkalmazásának előnyei a pedagógus részéről	A szabály alkalmazásának előnyei a tanulók részéről
„ Én-üzenetek ”: az eltérő vélemények, indulatok és rossz érzések kinyilvánításának szabálya	Könnyebben tud konfliktusokat kezelni, mert tanítványaival belátáson alapuló megegyezéseket tud kötni, így senki sem érzi magát vesztesnek. Kapcsolata a szülőkkel és a kollégáival hatékonyabbá válik. Munkája sikeresebb lesz, hosszú távon is képes megőrizni jó közérzetét, egészséges mentálhigiénés állapotát.	Konfliktushelyzetekben képesek lesznek uralni indulataikat, megfogalmazni egyet nem értésüket és érzéseiket. Belátással tudják fogadni a feléjük irányuló „kritikákat” (én-üzeneteket), a probléma megoldására törekszenek, nem hátrítják, nem védekeznek. Társas kapcsolataikban és az együtt-tanulásban tapasztalják a belátáson alapuló elfogadás, a segítségadás és -kapás érzését. Biztonságban érzik magukat a csoportban.
„ Passzolás joga ”: véleménynyilvánítási és döntési helyzetben a tanulók önállóan élhetnek a szabad választás lehetőségével, véleményük megtartásával	Képes lesz az autonóm egyénekből álló osztályközösség létrehozására és működtetésére. Eredményesebb pedagógiai munkát tud megvalósítani mind a nevelés, mind az oktatás terén. Képes lesz demokratikus állapotot fenntartani az osztályban, és önmaga képviselésének gyakorlásával modellként szolgálni. Öszinteséget és nyitottságot várhat el tanítványaitól.	Megvédhetik önmagukat, nem érzik magukat kiszolgáltatottnak. Megtapasztalhatják döntéseik felelősségét, „megtanulnak” vitatkozni, érvelni. Tudatos, erős értékrenddel és belső kontrollal rendelkező személyiségekké válnak. A rendszeresen passzoló tanulók a csoporthatások révén aktív szerepbe kerülnek. Együttműködésük külső kényszer helyett az önállóságon és mindenkitől független elhatározáson alapul.

A program során általános tapasztalat volt, hogy ezeken a kötetlenebb légkörű foglalkozásokon kevesebb fegyelmezési probléma fordult elő, mint a tanítási órákon. Öröndetes változásként észlelték a pedagógusok, hogy a „Kedves iskolám” program előrehaladtával a tanítási órákon is észrevehető javulás következett be a gyerekek viselkedésében, figyelmének koncentráltságában. A részt vevő gyermekek az órákon is a közösen felállított szabályokra emlékeztették egymást, figyelmeztették rendbontó társaikat, így a „Kedves iskolám” szabályai, szakmaisága a tanítási órákon is éreztették hatásukat. Ahogy az egyik nevelő fogalmazott: „A közös együttlétek jó alkalmat adtak arra, hogy az egyén és a csapat együttes fejlesztésére koncentráljunk, amelyek során játékos, újszerű gyakorlatokkal érhetjük el az együttműködés és a kommunikáció minőségi javulását. Az osztály a szemünk láttára válik egyre inkább jól működő csapattá.” Ugyancsak a beszámolókból derült ki, hogy a beszélgető-körökben azok a tanulók is feloldódtak, akiknek korábban komoly problémát jelentett a kommunikáció. Miután kiderült, hogy „mindenki tehetséges valamiben”, a félénkebbek önbizalma is megnőtt. A gyerekek – tanáraik szerint – jobban megismerték egymást a program során, ennek következtében jobban elfogadták egymást. Egy, a telepei gyermekek

oktatásában többéves gyakorlattal rendelkező pedagógus erről így számolt be: „...az ügyesebbek boldogan ülnek azokhoz a társaikhoz, akiknek esetleg nem sikerült elkészíteni az éppen aktuális feladatot. Ebben a helyzetben talán nagyobb eredménynek könyvelhetjük el azt, hogy az ügyetlenebb gyerek most már elfogadja társától a segítséget. Régebben előfordult, hogy inkább duzzogott, nem is akarta tovább folytatni a munkát, ha valahol elakadt.”

A pedagógusok beszámolóin túl a „Kedves iskolám” hatását más módon is mértük. A városi deszegregációs projektek közül elsőként a „Kedves iskolám” program végrehajtása során alkalmaztunk előre megtervezett hatékonyságvizsgálatot – a Mérei-féle szociometria-vizsgálat (Martonné, Sallay és Perge 2007) segítségével kívántuk kimutatni a korábbi szegregált oktatásból kikerülő gyermekeket befogadó osztályok társas mezejének változását, a befogadás mértékét.

A hatásvizsgálat anyaga és módszere

A „Kedves iskolám” programban részt vevő osztályok eltérő kondíciókkal rendelkeztek mind az iskola típusát, mind az integrált tanulók lakóhelyét tekintve. A minta megoszlását az 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat**A hatásvizsgálat mintája**

Megnevezés	Évfolyam	Az iskola típusa	Az integrált tanulók lakhelye
1. számú osztály	6. és 7. osztály	Speciális (gyógyped.)	Városi slum (Huszár-telep)
2. számú osztály	2. osztály	Normál tantervű	Városi slum (Huszár-telep)
3. számú osztály	4. osztály	Normál tantervű	Falusias szórvány („cigánysor”)

Az 1. számú osztály valójában egy speciális, délutáni tanulócsoporthoz tartozott, amelyet két osztály tanulóiból verbuváltak, kifejezetten a „Kedves iskolám” program megvalósításához. További sajátosságként jelentkezett az 1. és 2. számú osztály esetében, hogy a tanulók között a tanév folyamán folyamatos volt a fluktuáció, több tanuló az év folyamán érkezett oda a normál tantervű iskolákból, ahonnan magatartási és tanulási problémáik miatt kiutasították. Az 1. számú osztályba több tanuló is érkezett – róluk egyúttal a tanulási képességeket vizsgáló bizottság megállapította, hogy az IQ-juk 70 pont alatt marad –, és magatartási problémáik hangsúlyozottabban jelentkeztek, mint a 2. számú osztályba érkező két új tanuló esetében, akik a városi deszegregációs programban részes iskolákból morzsolódtak le. A 3. számú osztályban – melyet a deszegregációs program vizsgálatának kontrollcsoportjául választottunk – ilyen folyamat nem zajlott, bár a család költözése miatt két (nem roma) tanuló elhagyta az osztályt, ami alaposan átrendezte a tanulók társas viszonyait.

A hatásvizsgálat módszerül választott többszemponú szociometria hármass célkitűzést fogalmaz meg:

1. ne csak a csoporttagok társas helyzetére kapjunk értelmezési támpontot, hanem a vizsgált társas alakzatról mint közösségről, és a kiscsoportokról mint társas egységekről;
2. terjedjen ki a jellemzés a társas mező reális viszonyaira: hierarchiájára, a funkció jellegű tagolódásra, a feladatokból fakadó kontaktusokra, az együttes döntéseket hozó kapcsolatokra;
3. adatokat kell kapnunk a társas mezőben hatékony indítékokról – a választásoknak, a kötődéseknek a társas szinten megnyilvánuló motivációjáról (Mérei 1996).

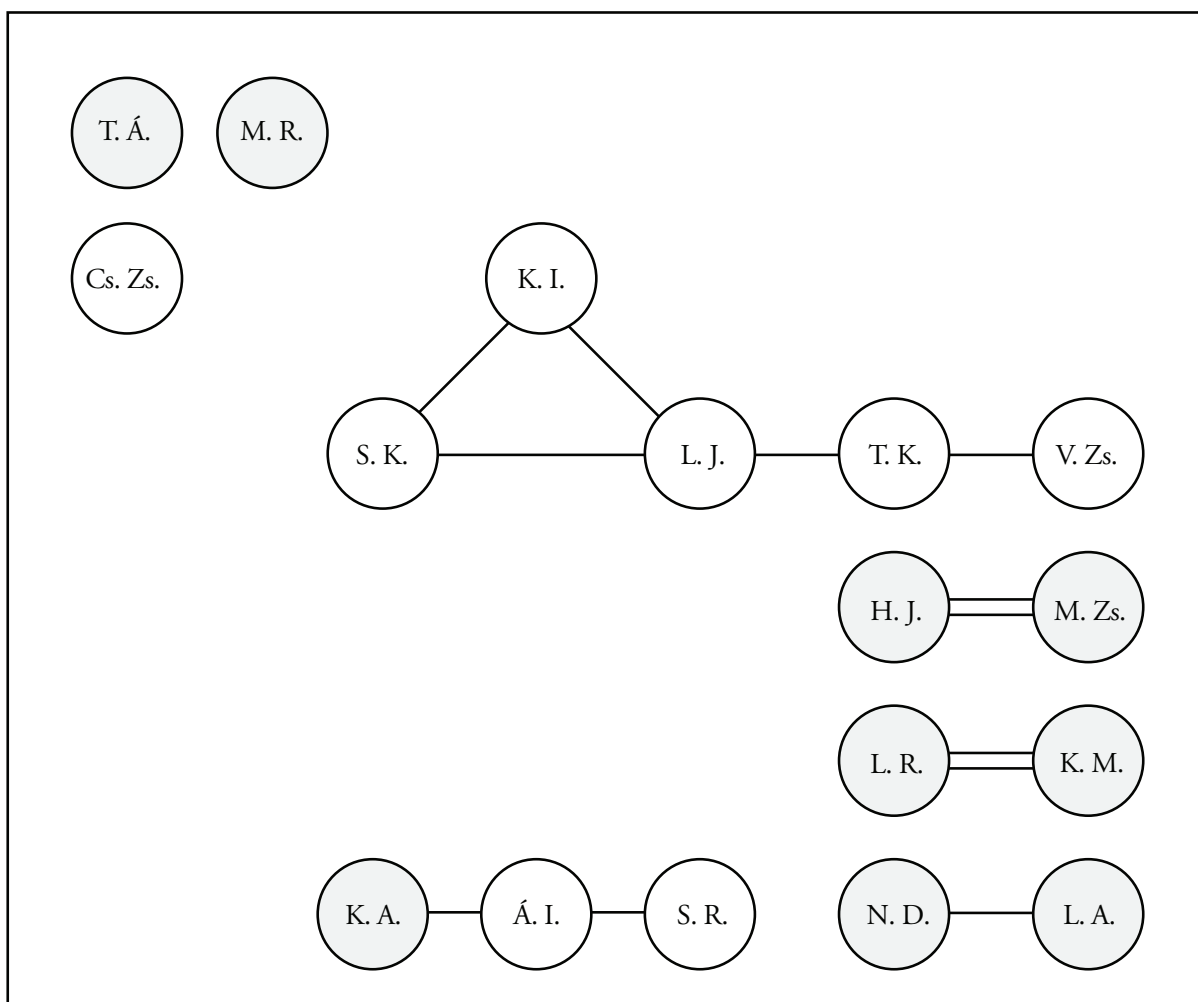
A közösség tanulói szociometriai felmérőlapot töltötték ki a „Kedves iskolám” program elején, valamint a program zárása után. Ezekben ugyanazt a tizenkét kérdést tettük fel a megkérdezett tanuló társas választásaira vonatkozóan: nyolc rokonszenvi, három képességre vonatkozó, valamint egy népszerűségre vonatkozó kérdést.

A *rokonszenvi kérdések* közül például a „Kik azok az osztálytársaid, akikkel az iskola befejezése után szívesen találkozna?” kérdés az együttlét kritériuma alapján fogalmazódott meg. Egy másik kérdés, „Ha egy titkod volna, kinek mondanád el osztálytársaid közül?”, a személyi bizalmat feltételező választásra utalt.

Az *egyéni tulajdonságokra* vonatkozó kérdések egyike a képesség szerinti választás kritériumcsoportjába tartozott: „Ki a legműveltebb osztálytársaid közül, akit beneveznél egy elmebajnokságra?” A választás intellektuális tulajdonság alapján történt. Egy másik a *közösségi funkcióra* fókuszált: A „Ki tudná az osztálybulit a legjobban megszervezni az osztálytársaid közül?” kérdés az aktivitásra vonatkozik.

A társas mező strukturálódásának vizsgálatakor elsősorban az alakzat kohézióját kell megvizsgálni. A kohézió a szociometriában az a csoportdinamikai feszültség, amely által a csoport tagjai átérzik a „mi-tudatot”, a közösségi érzést. A magas kohézió azt mutatja, hogy az adott társas mezőben az együttes élménye a közösségi tudatban és a közös ügyekben való részvételben egyaránt megnyilvánul. Az alacsony szintű kohézió azt mutatja, hogy a csoportban kevés az együttes élmény. Ekkor erőteljes klikkesedés figyelhető meg, és akár a csoport szétesése is bekövetkezhet.

A szociogramokon a lányokat a fehér, a fiúkat a sötétebbre színezett karikák jelölik.

1. ábra**Az 1. számú osztály őszi (kezdő) szociogramja****A hatásvizsgálat eredményei****Az 1. számú osztály**

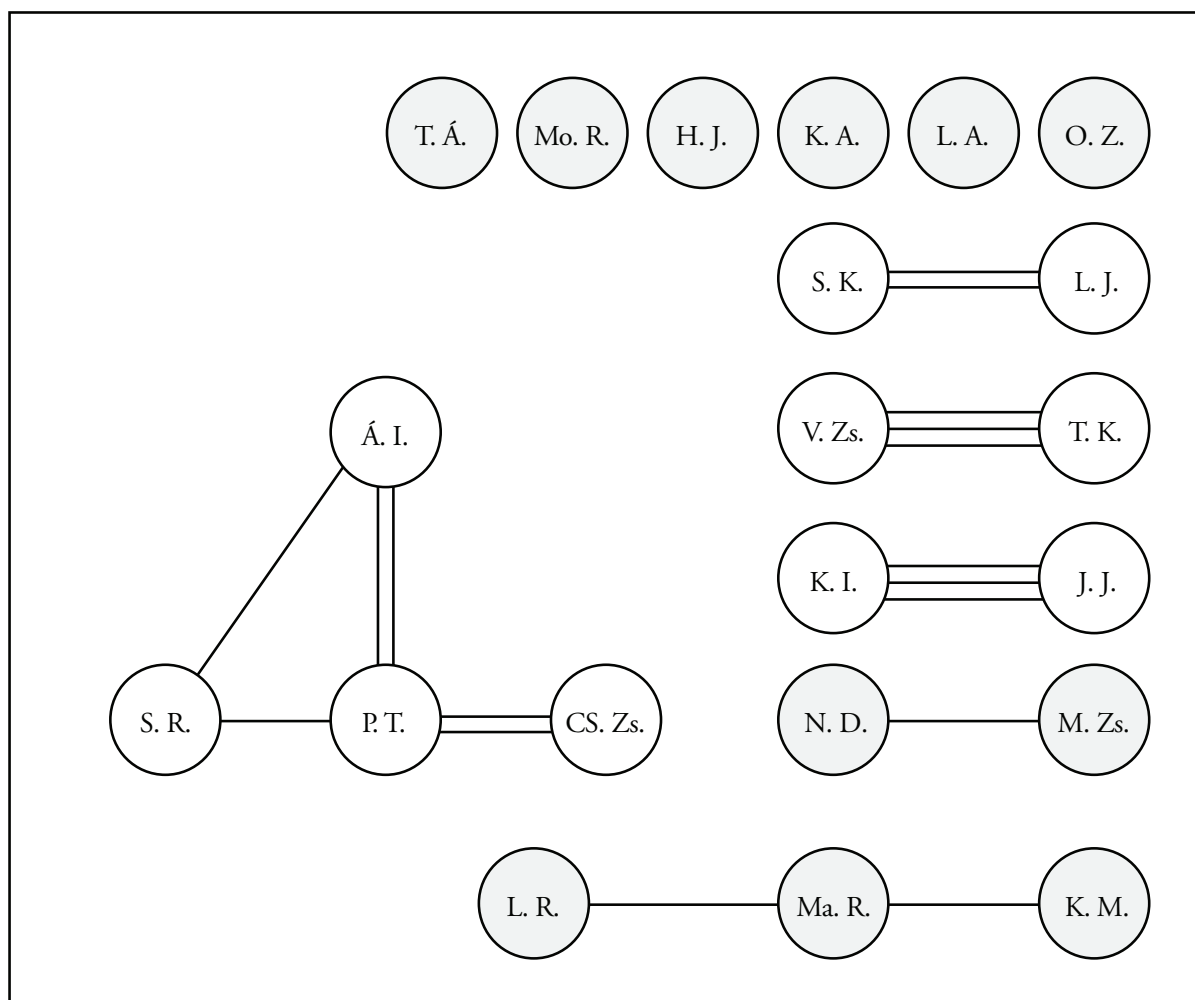
Az első vizsgált osztály – azaz valójában két kis létszámú, gyógypedagógiai osztály időszakos csoportja – csoportszerkezete jellemzően egy központi, széles peremű, sok magányos vagy páros taggal. Ez a struktúra mindkét szociogramra jellemző, amely előrejelzi, hogy a „Kedves iskolám” program ez esetben nem lehetett vajmi hatásos.

Az osztály társas terének vizsgálatakor igen fontos jegyet képvisel a perifériára szorultak aránya. A periférián két csoport tartózkodik: *a magányosok*, akiknek a szociogramban nincsen kapcsolata, valamint a *„nem választottak”*, akiket

a kölcsönösségi táblázatban egyáltalán nem választottak.

Az oktatási migráció veszteségeinek „lerak-tává” váló iskola programban részt vevő osztályában rendkívül magasnak bizonyult a perifériális helyzetű tanulók aránya. Az első felmérés során 17,6% volt magányos – csaknem az osztály ötöde –, majd a program végén arányuk 28,6%-ra növekedett! A közösségben egyértelműen alacsony szintű volt a szolidaritás, a tanulók egymással szemben kíméletlenek voltak. A kudarcos tanulók folyamatos beáramlása a közben zajló „Kedves iskolám” program várható hatásait felülírva még jobban fölerősítette ezt a jellemzőt.

Az egyedülállóknál jobb helyzetben vannak a *párok*, hiszen a csoportban egy másik

2. ábra**Az 1. számú osztály nyári (záró) szociogramja**

személyhez kötődhetnek. A párok értelmezésekor fontos szempont lehet a kapcsolatok intenzitása. Az egyszeres kötődésű párok gyenge párok, valójában akár egymás mellé sodródott magányosoknak is felfoghatók, akik periferiális helyzetüket enyhítik valamelyest ebben a kapcsolódásban. A többszörös kötődésű párok intenzív baráti kapcsolatukat oly mélyen élik meg, hogy másokra már nincs is szükségük – ők, bár külső kapcsolataik nincsenek, nem a csoport társas peremén tartózkodnak, hanem egy „külön világban”.

Az 1. számú osztály esetében a párok aránya rendkívül magas, a Mérei (1996) által mért értékeknek mintegy hétszerese. Az első felmérés során a tanulók 58,8%-a tartozott a párok közé, akiknek egymáson kívül senki más-

sal nincs kapcsolatuk, a második felmérés során az 52,4%-uk. Ez az extrém magas érték valószínűleg arra utal, hogy a közösségben nagyon nagy az intimitásra való igény, ugyanakkor ez az igény nem tud csoportszinten manifesztálódni, kizárólag a diádikus kapcsolatok bizalmi fokán képes erre. A párok csökkenése a csoportban zajló széthullás, a kohéziót folyamatosan „támadó” új tanulók erodáló hatásának számlájára írható. A párokra jellemző továbbá a rövidéletűség – a két felmérés során egyetlen pár tagjai sem maradtak ugyanazok. Az osztályközösség nem kedvezett a tartós barátságoknak.

Akik a szociogramban csupán két emberrel állnak kapcsolatban, azok *láncot* alkotnak. A lánc hossza az abban részt vevő egyének számától függ.

Az első felmérés alkalmával a lánc tagjainak aránya ugyancsak magasabb volt (17,6%), mint a második felmérés idején (14,3 %), de ez nem jelent tényleges csökkenést, ugyanis 3-3 tanuló állt láncban mindkét mérés során – a második mérés időpontjában azonban már magasabb volt az osztály létszáma.

Zárt alakzatban helyezkedik el, akinek minimum két kapcsolata van, és az alakzat, amit így többen alakítanak ki, teljesen összekapcsolt. A vizsgált osztály zárt alakzatában részt vevő gyermekek aránya 17,6%, illetve a második felmérés során 14,3%. Ez 3 tanuló jelent mindkét mérés időpontjában. A zárt alakzatok alulreprezentáltsága minden valószínűség szerint azt is mutatja, hogy a közvélemény nehezen alakul ki, a közösség nehezen mozgósítható, mivel a többség inkább kisebb csoportokra – jelen esetben párokra – bomlik, azon belül alkot véleményt.

A zárt alakzatokban és láncokban álló tanulók arányát egymáshoz viszonyítva egy olyan hányadost kapunk, melynek az optimális értéke 3:1. Az 1. számú osztályban mindkét felmérés során 3:3 arány alakult ki. A közösség kis csoportokra hullott szét, és hiányzik az a megfelelően hosszú lánc mint közeg, amely a zárt alakzatok között tartaná a kapcsolatot. A helyzetet tovább rontja a diádikus kapcsolatok és a magányosok nagy aránya, melyet a „Kedves iskolám” mégoly gyermek- és közösségbarát pedagógiai szemlélete és eszköztára sem tudott enyhíteni a két félév során.

A csoport jellegzetességei közé tartozik a deklarált kapcsolatok alacsony száma is. A *deklarált kapcsolatok* száma a szociometriában azt mutatja, hogy a gyerekek hány társukat jelölték meg választottként összesen a tizenkét kérdésből álló kérdőívben, függetlenül attól, hogy azok a választások kölcsönösök-e. Az 1. számú osztályban a gyerekek deklarált kapcsolatainak a száma 2,53 gyerek/fő átlagosan az első felméréskor, és 2,67 gyerek/fő a második felméréskor.

3. táblázat

Kölcsönös választások az 1. számú osztályban

Választások	Első felmérés (2009. október 1.)	Második felmérés (2010. június 10.)
3x-os kölcsönös választás	-	4 tanuló
2x-es kölcsönös választás	4 tanuló	5 tanuló
1x-es kölcsönös választás	10 tanuló	8 tanuló
Összes kölcsönös választás	12 db	17 db

A *többszörösen kölcsönös választások* a csoport tagjai közötti kapcsolat erősségét jelzik. A vizsgált osztályban a magányosok nagy száma miatt a többszörös választások kisebb körre korlátozódtak, ugyanakkor a diádikus kapcsolatok nagy száma megnövelte annak esélyét, hogy ezen párokon belül a tagok több esetben is kölcsönösen választják egymást. A túlnyomórészt a diádikus kapcsolatokban megjelenő többszörös választások arra utalnak, hogy a támogató közösség hiányában az egymásra találó barátok az átlagosnál jobban számítanak egymásra, és kizárólag egymásra számítanak. Az erős párok védekező válaszként születtek a rideg csoportközegben.

Ugyancsak a közösség kohézióját hivatott jellemezni a *központban lévők* aránya. Azok tartoznak a központba, akik egy zárt alakzat tagjai, vagy közvetlenül ahhoz kapcsolódnak, pl. egy kapcsolt lánc tagjaiként. Egy átlagos csoportban a központban elhelyezkedők aránya 75%. Ezzel szemben a vizsgált osztály esetében mindkét felmérés során ennél jóval alacsonyabb értéket mértünk (29,4%, illetve 19,0%). Szinte nincs is központja a csoportnak, sőt, a csoport többsége a peremen helyezkedik el (70,6%, illetve 81,0%), mely kifejezetten egészségtelen formáció.

Az osztály esetében a *kölcsönösségi index* igen csalóka. Ez a mutató arra vonatkozik, hogy a csoporton belül a tagok hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. A vizsgált osztály esetében ez 82%, ami a tanév végére 71%-ra csökkent. Bár az év eleji felmérés eredménye, tekintetbe véve az osztály összetételét is, nem áll messze az ideális 100%-tól, alapvetően mégiscsak szegényes, a diádikus kapcsolatok elterjedtségén alapuló érték. Az év végi felmérés csökkenő kölcsönösségi indexe – mindamellett, hogy az osztály távolabb került az ideálisnak mondható társas állapottól – a város deszegregációs törekvéseinek vesztesei, az időközben az osztályba került, máshonnan kizárt tanulók kudarcának szimbóluma is.

A kölcsönösségi index értékével párhuzamosan csökkent a *sűrűségi mutató* értéke is, mely a kölcsönös kapcsolatok száma és a csoporttagok számának viszonyára világít rá. Az osztály sűrűségi mutatója 0,82-ről 0,81-re csökkent a tanév folyamán.

A társaságok, barátságok egy év távlatában teljesen átalakulnak, a régi kapcsolatok elhalványulnak, vagy teljesen megszűnnek. Ez kisebb mértékben természetes folyamat, mely önmagában nem feltétlenül negatív dolog – a vizsgált „osztályra”, délutáni tanulócsoportra azonban szélsőségesen nagymértékben jellemző volt ez az átrendeződés. Az is kifejezetten negatív jelenség, hogy a két felmérés között eltelt idő alatt a csoport szinte teljesen szétdarabolódott, megnőtt a magányosok száma. A páros kapcsolatok aránya ugyan stabil maradt egész évben, de a tagok kivétel nélkül ki-

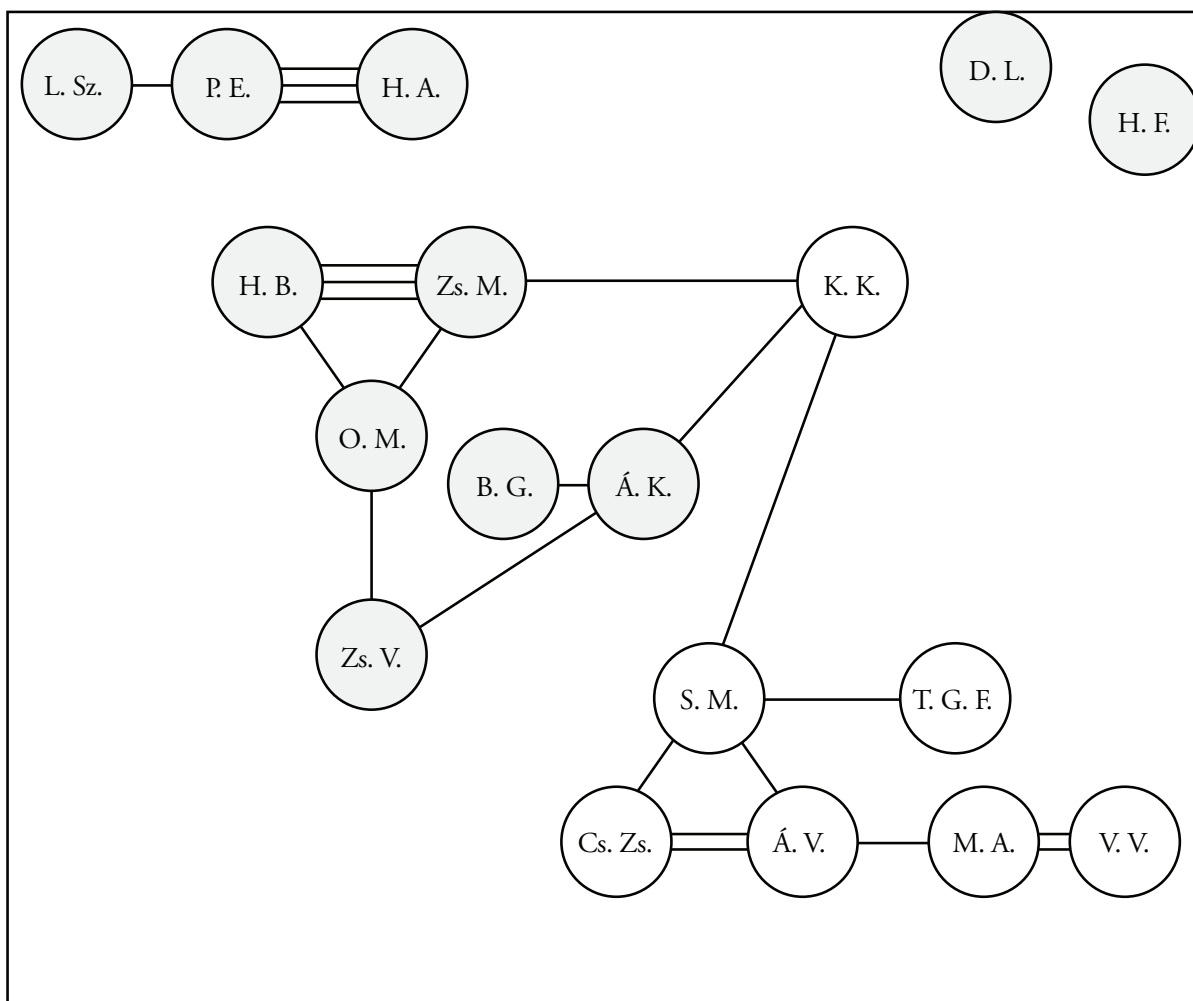
cserélődtek – egyetlen barátság sem maradt fenn a tanév teljes hosszában. A közösség egymással kapcsolatot nem tartó, nem barátkozó klikkek, párok halmazaként működött, melyben a klikkeken belül is gyorsan erodálódtak a kapcsolatok.

A 2. számú osztály

A második vizsgált osztály ugyancsak a huszártelepi szegregátumban élő roma gyermekek befogadójaként vett részt a programban, ahová, az előzőhöz hasonlóan, év közben is került újabb gyerek. A két új osztálytárs azonban egy szervezettebb, közösségként jobban funkcionáló csoportba került. Egy központi szerepet betöltő tanuló időközben távozott a közösségből.

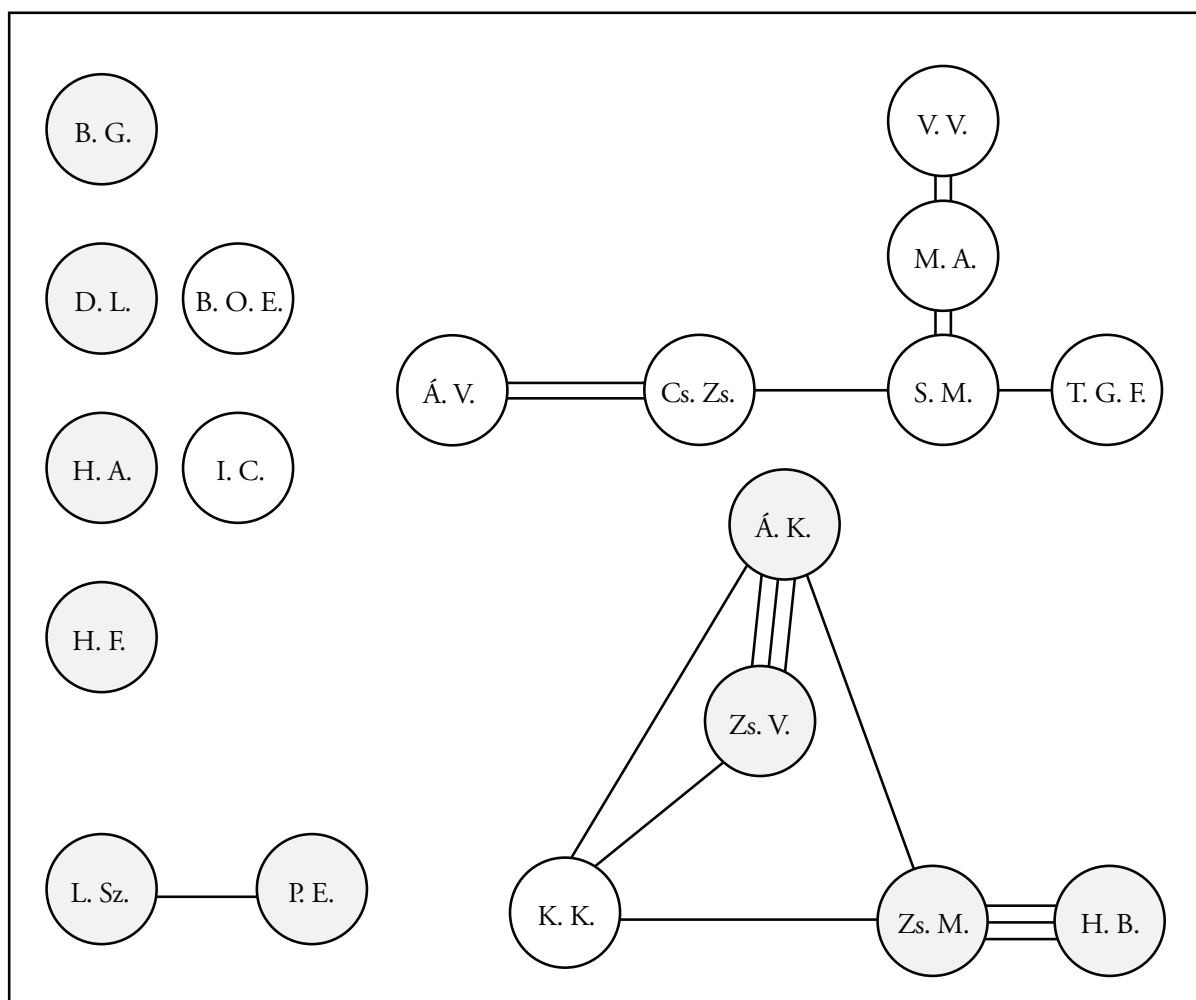
3. ábra

A 2. számú osztály őszi (kezdő) szociogramja



4. ábra

A 2. számú osztály nyári (záró) szociogramja



Az őszi szociogram csoportstruktúrájára jellemző a tömbszerkezet, kevés a magányos, peremhelyzetben lévő fiatal. Ezzel szemben a második adatfelvétel szociogramja jellemzően egy központú, széles peremű, melyben a magányosok száma megnőtt. Több gyermek között felbomlottak a korábbi kapcsolatok, az erősebb kapcsolatok gyengültek, egyes kapcsolatok viszont egy fokkal erősödtek. Több gyengébb, új kapcsolat is kialakult. A korábbi erőteljes, stabil láncot alkotó kapcsolatrendszer felbomlott. A közösségben két láncolatot alkotó kapcsolatrendszer alakult ki.

Ebben az időszakban észrevehető, hogy a nagyon kedvelt csoporttárs (O. M.) távozásának hatására az eredeti csoport egysége felbomlott, több csoportra tagolódott. Ezek a csoportok kevésbé stabil, erős egységet alkotnak, viszont az

előzőekhez képest előny, hogy a kapcsolatok száma nőtt, még ha ezek egyszeres, gyenge kapcsolatok is. A csoport a folyamat során stabilitást mutatott, bár a két új gyermek nem illeszkedett be a közösségbe.

A magányosok aránya ebben az osztályban is viszonylag magas volt az első felmérés idején is (11,1%), bár ez adódhatott az alacsony osztálylétszámból is, hiszen ez két magányos gyereket jelentett, akik közül az egyik a *nem választott* kategóriába is bekerült. Ugyanakkor az év végére a magányosok aránya megháromszorozódott (31,5%), egyúttal mindannyian nem választottak is voltak.

A párok aránya enyhe növekedést mutatott – a program elején 27,8%, a program végén 31,5% –, a láncok aránya erőteljesebb csökkenést – a program elején 27,8%, a program végén 15,0%.

4. táblázat**Kölcsönös választások a 2. számú osztályban**

Választások	Első felmérés (2009. szeptember 25.)	Második felmérés (2010. június 11.)
3x-os kölcsönös választás	4 tanuló	4 tanuló
2x-es kölcsönös választás	4 tanuló	5 tanuló
1x-es kölcsönös választás	14 tanuló	9 tanuló
Összes kölcsönös választás	23 db	19 db

A zárt alakzatokban lévő tanulók aránya is csökkent. A program elején még a gyerekek 50,0%-a állt valamilyen alakzatban, a végére ez az arány lecsökkent 21,1%-ra. A zárt alakzat/lánc hányados ennek megfelelően 9/5, illetve 4/3 lett.

A csoportnak jól körvonalazott központja van, amely a tanév során elvesztette strukturáltságát. A központban lévők aránya 72,2%-ról 26,3%-ra változott, ezzel párhuzamosan a peremre szorult tanulók aránya 27,8%-ról 73,7%-ra nőtt.

A kölcsönösségi index 89%-ról 68 %-ra csökkent, a sűrűségi mutató 1,89 pontról 1,36 pontra.

A szociometriai felmérés tapasztalatai alapján úgy tűnik, hogy ebben az osztályban sem sikerült a „Kedves iskolám” pedagógiai programjának növelnie a csoportkohéziót, illetve támogatni az újonnan bekerülő gyerekek beilleszkedését.

A 3. számú osztály

Ez az osztály Nyíregyháza agglomerációjának egyik településén található iskola alsós osztálya, ahová a beiskolázás óta járnak a falusi szóróványban élő cigány tanulók. Az iskolát nem érintette a város deszegregációs programja, bár a faluban élő, de a városban dolgozó közép- és felsőosztálybeli családok gyermekei esetében érvényesül a város közelségéből eredő szívóhatás, azaz ők a lakossági arányukhoz képest alulreprezentáltak.

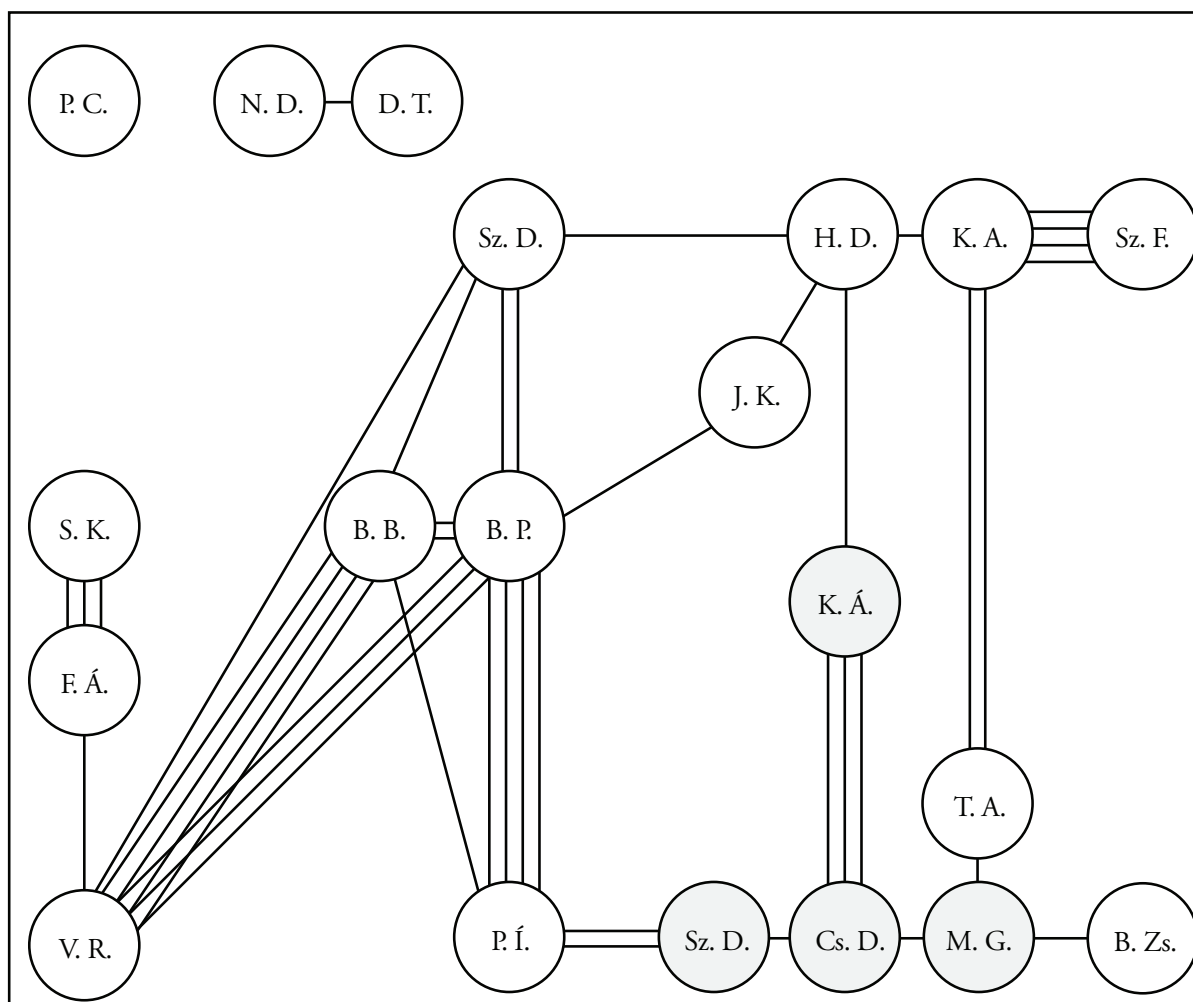
Az első vizsgálat a csoportszerkezetet tekintve egy több központú társaságot mutatott, tagjai több mint 50%-a zárt alakzatban látható. Ez a második felmérés során teljesen átalakult. Az év folyamán két diák elhagyta az intézményt. A két gyermek központi szerepet töltött be, s miután kikerültek az osztályközösségből, felbomlott az az erős kapcsolat, amely addig jellemezte a csoportot. Laza, láncszerű kapcsolatok alakultak ki, nemek

szerint is megoszlanak a kapcsolatok. A fiúk közössége egy csoportot alkot, amelyhez egy lány is kapcsolódik. A többszörös kapcsolatok nagy része megmaradt, de már nem képeznek zárt alakzatot.

A magányosok és nem választottak aránya ebben az osztályban eleve igen alacsony volt (1 fő magányos, 0 fő nem választott), a program végére pedig mindkét kategória „kiürült” – minden tanuló legalább egy kölcsönös választással kötődött egy másik tanulóhoz.

Az első adatfelvétel eredménye több személy kölcsönös kapcsolatát, zárt alakzatát mutatja. Az alakzaton belül a tagok között többszörös kölcsönös kapcsolat alakult ki, ami igen erős kötődést jelez (a csoport 65%-a áll zárt alakzatban). Ebben az esetben központi pozíciók is megjelennek, a háromszög egyik tagja egyszersmind a négytagú csillag alakzat „sztárhelyzetű” egyéne is. A csillag azt jelenti, hogy egy személynek (B. P.) több kölcsönös kapcsolata van, de ahhoz ő kötődik, azok között nincs kapcsolat. Mérei a zárt alakzathoz tapadó csillagot áttételi gócnak nevezi, melynek elágazása több irányba viszi tovább a központi zárt alakzat véleményét, hiedelmeit, így alakítja a közvéleményt (Mérei 1996). A csillag biztosítja a hírek áramlását a centrumból a periféria felé. Ez a csillag a második felmérés idejére felbomlott, ahogy felbomlott a zárt alakzatok zöme is, 16,7%-ra csökkentve a benne részt vevő tanulók arányát.

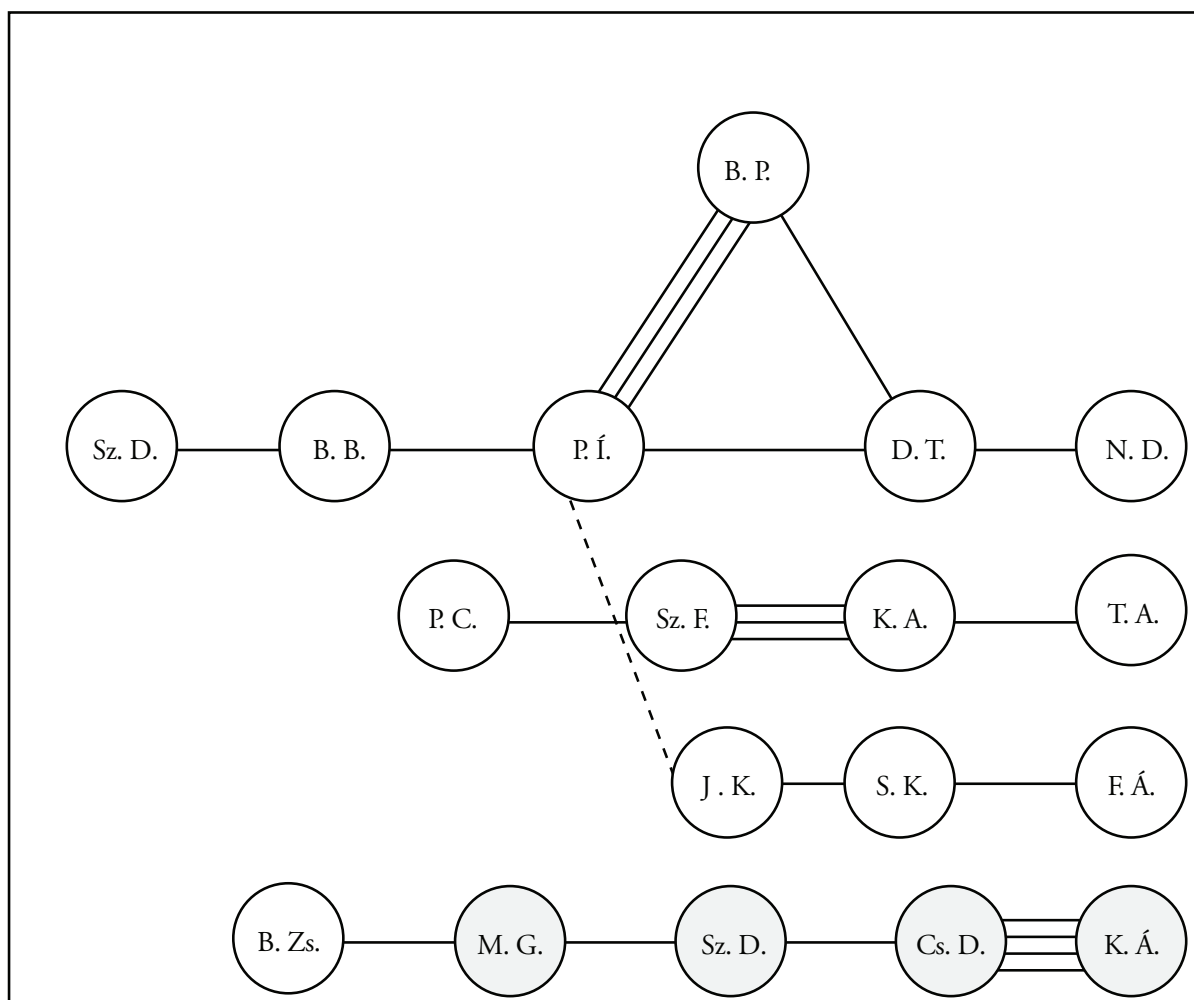
Igen komoly csökkenés tapasztalható a deklarált – nem kölcsönös – választások számában. A kezdeti igen nagy számú jelölés normál mértékűre csökkent, 9,15 gyermek/főről 3,67 gyermek/főre, amely még így is magasabb kapcsolati mutató, mint amit a program másik két osztályában mértünk. Ezzel párhuzamosan csökkent a központban lévők aránya is, 85%-ról 50%-ra. Miután a kezdeti zárt alakzat rövid láncokká töredezett, a peremen lévők aránya kifejezetten megnőtt, 15%-ról 50%-ra.

5. ábra**A 3. számú osztály őszi (kezdő) szociogramja****5. táblázat****Kölcsönös választások a 3. számú osztályban**

Választás	Első felmérés (2009. szeptember 25.)	Második felmérés (2010. június 11.)
4x-es vagy többszörös k.v.	6 tanuló	2 tanuló
3x-os kölcsönös választás	6 tanuló	4 tanuló
2x-es kölcsönös választás	7 tanuló	0 tanuló
1x-es kölcsönös választás	15 tanuló	17 tanuló
Összes kölcsönös választás	45 db	23 db

6. ábra

A 3. számú osztály nyári (záró) szociogramja



A kölcsönösségi kapcsolatok elterjedtségén alapuló kölcsönösségi index a két felmérés között minimális javulást mutatott, 95%-ról a lehetséges maximumra, 100%-ra nőtt, miután a tanév végi felmérés időpontjában egyetlen gyermek sem volt az osztályban, aki legalább egy társához kölcsönösen ne kapcsolódott volna. Az osztály társas kapcsolatainak átstrukturálódása, a kölcsönös kapcsolatok számának csökkenése inkább a sűrűségi mutatóban jelenik meg, amely a kezdeti, kifejezetten magas 4,7-ről az átlagosnak tekinthető 1,6-ra csökkent.

Összegzés

A huszár-telepi szegregált iskola jogutód nélküli megszüntetését követően Nyíregyháza önkormányzata széleskörű, oktatási és szociális intézményeket, valamint civil szervezeteket összefogó deszegregációs programba kezdett, hogy a telepen élő cigány gyermekek sikerrel illeszkedhessenek be a város iskoláiba. E törekvés egyik elemeként valósult meg a „Kedves iskolám” projekt is, amelybe három iskola, illetve azok egy-egy osztálya, csoportja kapcsolódott be. A projekt a részt vevő osztályközösségek erősítését, a gyerekek önismertetének és önértékelésének fejlesztését, a tanulási motiváció támogatását, valamint a szociális készségek és a társas kapcsolatok erősítését tűzte ki célul.



A „Kedves iskolám” projekt kezdetén és végén minden részt vevő osztályban több szempontú szociometria i kérdőívet vettünk fel a program hatásvizsgálata céljából. Feltételeztük, hogy a csoportok belső szerkezetének, a csoporttagok kapcsolatainak feltárására kidolgozott mérési technika kifejezetten alkalmas lehet a befogadást, szociális kohéziót erősíteni kívánó „Kedves iskolám” program hatásának kimutatására is.

A szociometria i felmérések az integrációs program hatékonyságának szempontjából elszomorító eredményeket hoztak. Az 1. számú osztály – valójában két kis létszámú, gyógypedagógiai osztályból alkalmasszerűen összehívott csoport – rendkívül rossz szociometria i állapota a program során nem javult, sőt, bizonyos elemeiben (pl. a párok cserélődése) még romlott is. A csoport ilyen mértékű töredezettségéhez elsősorban a csoport „művisége”, alkalmasszerűsége, másodsorban a magasabb életkor (túlkoros 6. és 7. osztályosok vettek részt a csoportban), és talán az alacsony IQ-jú, tanulásukban akadályozott gyerekek szociális kompetenciáinak kevésbé fejlett volta járult hozzá. A 2. számú osztály átlagosnak tekinthető kapcsolati hálój a két vizsgálat közben eltelt időben gyengült, szétszakadozott. Az eleve az osztályban tanuló huszár-telepi gyere-

kek mellé mindkét esetben év közben is érkeztek tanulók, akik szociometria i helyzetüket tekintve magányosok maradtak a csoportban még a tanév végén is. Az eredeti kohézió gyengülése talán még pozitív eredményként is felfogható lenne, miszerint a szoros kohéziójú csoportok zártabbak a kívülről jövő hatásokkal (illetve tagjelöltekkel) szemben, így szükségszerűen gyengül a kohézió az új tagok befogadása során – ugyanakkor az új tagok a program végére sem kerültek kölcsönös kapcsolatba az osztály régi tagjaival, így a csoportkohézió gyengülése az elvárt eredmény elérése nélkül jött létre. A 3. számú osztály – amely kontrollcsoportként került a programba, miután az oda járó gyerekek egyike sem a Huszár-telep családjából került ki – kimagaslóan erős kapcsolati hálój a tanév során gyengült kissé, egy, a programtól teljesen független esemény miatt: központi helyzetű tanulók távoztak. Ez a gyengülés egy kifejezetten erős csoportkohézióval rendelkező osztály esetében azt jelentette, hogy a szociometria i mutatóik átlagosak lettek.

Ugyanakkor a programban részt vevő pedagógusok beszámoló i alapján a szociometria i vizsgálat tál gyökeresen ellentmondó kép rajzolódott ki. Eszerint a „Kedves iskolám” program nagy

segítséget jelentett a pedagógiai, szakmai munkában. A közös együttlétek jó alkalmat teremtettek arra, hogy az egyén és a csoport együtt fejlesztése párhuzamosan valósuljon meg. A tanulók együttműködésében és kommunikációjában minőségi javulást észleltek tanáraik, akik emellett arról is beszámoltak, hogy a foglalkozások során a csoportok a szemük láttára formálódtak egységes csapattá.

A gyermekek is szerették, élvezték a „Kedves iskolám” foglalkozásait. Mindhárom iskola jelezte, hogy voltak olyan tanulók, akik a közösségben feloldódtak, illetve jelentős fejlődést mutattak a kommunikáció és az együttműködés terén. A diákok türelmesebbek, készségesebbek lettek a társaikkal.

Az ellentmondás feloldása érdekében megvizsgáltuk azt a lehetőséget, hogy a részt vevő szakemberek talán a külső vagy belső elvárásoknak megfelelően módosították véleményüket a programról. Talán mert az önkormányzat deszegregációs törekvéseit támogató programnak az elvárások szerint „sikeresnek kell lennie”, a programot megvalósító pedagógusok hatékonyak és eredményesnek látták azt, ami nem volt az?

Az eredmények torzítására számos empirikus tapasztalat áll rendelkezésünkre, kezdve Aronson és Mills (1959) frappáns kísérletével, amely bizonyította, hogy az egyének hajlamosak felülértékelni azokat az eredményeket, amelyekért nagyobb áldozatot kellett hozniuk, mint azokat, amelyek eléréséért kevésbé kellett megszenvedniük. Ugyanabban az évben Festinger és Carlsmith (1959) kimutatta, hogy a névleges, szimbolikus külső megerősítés hatására jobban felértékelik az egyének az általuk végzett tevékenységet, illetve mélyebb, belső meggyőződés alakul ez a magas érték, ezzel szemben a magasabb, számottevő külső megerősítés – a tevékenység mások által magasabbra szabott „külső ára” – leértékeli a tevékenységet végző személy szemében annak „belső értékét”. Ezt követően az eredménytorzítással kapcsolatos vizsgálatok és kísérletek reneszánsza következett, melyek a legkülönbözőbb helyzetekben vizsgálták ezt az alapvető, emberi sajátosságot.

A „Kedves iskolám” program hatásainak értékelésekor felvetődött bennünk, hogy a pedagógusok beszámolóinak során az utólagos eredménytorzítás jelensége lépett fel. Ezért a program során nyert szociometriai ábrákra alapozva, előre manipulált feltételek mellett eredményértékelési kísérletet végzett el a jelen tanulmány egyik szerzője 205

alapszakos (BA) hallgató bevonásával. Bizonyos, az elvárásokra és az érzelmekre ható előhangolást² követően a kísérletben részt vevő hallgatóknak a 3. számú osztályban zajló program hatásvizsgálataként elkészített két szociogramot tanulmányozva kellett értékelést adniuk arról, hogy szerintük a csoportban lejárolt változás pozitív, illetve negatív volt-e. Az eredménytorzítás szempontjából az elvárások előhangolásának volt nagyobb jelentősége: a kísérleti személyek felének az az információ állt rendelkezésére, hogy a vizsgált ábrák „egy integrációs, fejlesztő program során készültek”, mely azt az elvárást generálhatja, hogy „a fejlesztő programnak fejleszteni kell”; a másik fele úgy tudta, hogy a vizsgált ábrák csupán „egy osztályfőnök kérésére készültek, a tanév során”, ami nem gerjesztett pozitív elvárásokat a program hatékonyságát illetően. Akár az értékelők érzelmeit, akár az elvárásaikat manipuláltuk előzetesen, a kísérleti csoportok eredményértékelése között csupán enyhe, nem szignifikáns különbség jött létre. Azaz az elvárások hatnak ugyan a program eredményének értékelésére, de közel sem olyan mértékben, hogy az 1. és 2. számú osztály szociometriai állapotának szinte tragikusnak mondható, valamint a 3. számú osztály ugyancsak gyengülő kohéziót magába foglaló változásairól a pedagógusok olyan mértékű – ezek szerint indokolatlanul elfogult? – pozitív vélelményt fogalmazzanak meg, mint amilyen a beszámolókból napvilágra került. Ez még azt figyelembe véve is valószínűtlen, hogy a kísérleti személyekhez képest a programban részt vevő pedagógusok érintettsége lényegesen intenzívebb.³

Amennyiben viszont a szélsőséges eredménytorzítás jelenségével nem magyarázhatjuk a „Kedves iskolám” program hatásvizsgálata során felmerült anomáliát, akkor arra a következtetésre kell jutnunk, hogy *a szociometriai felmérés nem azt mérte, mint amire a pedagógusok figyeltek a csoportokkal való munka során*. Miközben a szociometriai elemzés gyengülő csoportkohéziót mutatott, valamint az időközben az osztályba érkező tanulók beilleszkedésének elmaradását, addig a pedagógusok javuló önértékelést, fejlődő kommunikációs készségeket és elmélyülő toleranciát tapasztaltak minden egyes csoportban – bár az 1. számú osztály esetében lényegesen gyengébben, mint a másik két osztálynál. Tény, hogy a szociometria eszköze rendkívül érzékeny az olyan, nem tervezhető, és a program szempontjából egyébként irreleváns

hatásokra, mint a családok költözése, és az ennek nyomán változó csoportösszetétel. A szociometria eszközével pillanatfelvételeket készíthetünk, amelyek kiéleltetik a csoporttagok közötti vonzódások és taszítások spektrumát. A program résztvevőinek benyomásain alapuló beszámolók – módszertanilag interjúk – viszont folyamatosan alakuló, érelődő, a csoport működésének számos spektrumára érzékeny (pl. értékek, normák, moralitás, önkifejezés, együttműködés) képet tárnak elénk.

Úgy véljük, egy iskolai program hatását legalább két, de inkább három szempontból érdemes megvizsgálni. Hogyan látják a tanárok, hogyan látják a diákok, és, harmadikként, hogyan látják a szülők? Elképzelhető, hogy a program mindenki számára „egy nyelvet beszél”, de az is lehet, hogy mást jelent a pedagógus, és mást a diák számára. A „Kedves iskolám” program esetében kevésbé feltételezhető ez a kétarcúság – az eltérő eredmények inkább az alkalmazott módszerek inkompatibilitása vagy inkompetenciája miatt születtek (pillanatfelvétel vs. folyamatos benyomásgyűjtés, illetve más mér, másra érzékeny a szociometria, valamint a résztvevő megfigyelés mint módszer). Talán azt sem túlzás kijelenteni – bár bizonyára érdemes lenne alaposabban megvizsgálni a kérdést –, hogy egy iskolai deszegregációs program hatását a szociometria módszerével kevésbé jól tudjuk mérni, mint más módszerekkel. A két vizsgálati módszer eredményei között feszülő ellentmondásra választ keresve ugyanakkor az is felmerült bennünk – ellentmondva a fentieknek –, hogy hatásvizsgálatunk talán egy régóta axiómaként kezelt tézisére mutatott rá, nevezetesen, hogy az integráció nem csupán az integrált kevesek, hanem a befogadó, befogadóbbá váló többség számára is pozitív hozadékot jelent. Sőt, igazán számukra nyereséges, hiszen egy-egy ilyen program olyan társas közeget alakít ki, amelyből a szociális erőforrásokkal, készségekkel jobban ellátott többségi tagok többet képesek meríteni. Természetesen a korábban kirekesztett, immár többé-kevésbé befogadott tagok is nyernek a folyamaton, ám csoporton kívülségüket inkább a csoporton belüli peremhelyzetek elfoglalására váltják, és nem tudnak – legalábbis rövid időn belül – központi helyzetekbe jutni. Ezek a gondolatok – inkább dilemmák – egyike sem bizonyítható a hatásvizsgálat és az ahhoz kapcsolódó kísérletek adataival úgy, hogy a többi lehetőséget egyúttal kizárjuk, ezért óvakodnánk bármelyiket is valószínűbbnek tekinteni a többinél.

A valóban releváns hatásvizsgálathoz természetesen tisztázni kell azt is, hogy mit várunk el az adott programtól, az integrált gyerektől, a befogadó osztálytól, a tanároktól. Csak az integrált gyerek szempontjából végiggondolva: segítse a beillesztett gyerek szociális készségeinek fejlődését? Támogassa tanulási motivációját? Előzze meg a kirotálódását? Konszolidálja az osztályban elfoglalt helyzetét? Támogassa őt abban, hogy barátokat szerezzen? Ezek – és még sok már hasonló kérdés – megfogalmazása és megválaszolása feltétlenül részét kell hogy képezze a program tervezésének, a megvalósításra való felkészülésnek. Bizonyos célok esetében jó mérési módszer lehet a szociometria (lettek-e barátaik), más célok esetében pedig bizonyosan nem (nőtt-e a tanulási motivációjuk).

Irodalomjegyzék

- Aronson, E. – Mills, J. (1959): The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 58: 177–181. p.
- Bordács M.: A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 2. sz. 70–90. p.
- Bordács M. – Lázár P. (2002): *Kedveskönyv. Módszerek, gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és/vagy hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő pedagógusok számára*. Budapest, Gyermekekért SOS '90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Festinger, L. – Carlsmith, J. M. (1959): Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 58: 203–210.
- Kertesi G. (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest, Osiris.
- Kertesi G. – Kézdi G.: Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 2007/4. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Kerülő J. (2006): Kitörési esélyek egy nyomortelepről. In Fónai M. – Péntes M. – Vitál A. (szerk.): *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? – A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*. Nyíregyháza, Krúdy Könyvkiadó – Szocio East Egyesület.
- Kerülő J.: Az integráció és a szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/2. 12–29. p.
- Martonné T. M. – Sallay H. – Perge J. (2007): Pályaválasztás és szelekció. A szociometria módszer alkalmazása alsó- és középfokú oktatási intézményekben. *Iskolapszichológia* 12. Budapest, ELTE PPK.

Mérei F. (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest, Osiris Kiadó.

efficiency of negotiating benefits and burdens. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 91: 269–279. p.

Okhuysen, G. A. – Galinsky, A. D. – Uptigrove, T. A. (2003): Saving the worst for last: The effect of time horizon on the

Szatmáriné B. M. – Járó K. (2000): *A csoport megismerése és fejlesztése*. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Jegyzetek

- 1 A projekt és annak hatásvizsgálata az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg, a TÁMOP-5.2.5-08/1-2008-0131 számú pályázat keretén belül.
- 2 Az előhangolás – vagy *priming* – során azt vizsgáljuk, hogy egy korábban érzett inger befolyásolja-e a később észlelt inger feldolgozását. A szociálpszichológiai kísérletekben ez az inger lehet bármilyen információ, helyzet, érzelmet kiváltó hatás (akár tudatküszöb alatti is), amely – várhatóan – befolyásolja a kísérleti személyek észlelését, információfeldolgozását, viselkedését stb. A kísérlet során a pozitív, illetve negatív hangulatot, érzelmet pozitív, illetve negatív érzelmi töltetű szavakat alkalmazó szóasszociációs gyakorlattal, az elvárásokat pedig a szociometria helyzetkép háttérére vonatkozó információ átadásával hangoltam elő, kétszer kettes kísérleti elrendezésben.
- 3 Annak megállapítására, hogy az érintettség milyen befolyást gyakorol az utólagos eredménytorzításra, ebben az évben a szociálpszichológiában gyakran alkalmazott kétszemélyes alkuhelyzetek megrendezésével (v.ö.: Okhuysen, Galinsky és Uptigrove 2003) további kísérletre kerítünk sort.

