

# TÁMOGATÓ PROGRAMOK

---

## EGY INTEGRÁCIÓS PROGRAM HATÁSA A TANULÓK FEJLŐDÉSÉRE

**A** 2002-BEN AZ OKTATÁSI MINISZTERIUM ÁLTAL megalapított Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) azzal a céllal jött létre, hogy a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrált és minőségi oktatása elterjedjen a hazai általános iskolákban. A célt komoly anyagi ösztönzőkkel és kiterjedt pedagógiai támogatással kívánták elérni.

A 2003/2004-es tanévben 45 iskola pályázott sikerrel arra a komplex anyagi és pedagógiai támogatásra, amit az OOIH meghirdetett. Az iskolák egy integrációs program bevezetésére vállalkoztak, a program nagyrészt az első és az ötödik évfolyamon indult el, hogy aztán felmenő rendszerben az általános iskola valamennyi évfolyamára kiterjedjen. A programot Szőke Judit vezetésével egy szűk szakmai csoport dolgozta ki. A hatékony és eredményes együttnevelést célzó program elemeit az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) foglalja össze.<sup>1</sup> Az IPR alap gondolata az, hogy az integráció alapvetően oktatásszervezési kérdés, és sikerének kulcsa a minőségi oktatás. A rendszer olyan pedagógiai, illetve oktatásszervezési elemek gyűjteménye, melyek közül néhány kötelezően bevezetendő az integráló iskolákban, más részük alternatív módon választható. Az OOIH tevékenysége jóval szélesebb, kutatásunk keretében azonban csak az integrációs programba 2003-ban bekapcsolódott iskolákkal kapcsolatban végeztünk hatásvizsgálatot. A vizsgálat módszertanát és eredményeit részletesen az Educatio Kht. gondozásában megjelent kutatási összefoglaló dokumentálja (*Kézdi & Surányi 2008*).

### Módszertani kérdések

A hatásvizsgálat keretében azokat az iskolákat tanulmányoztuk, amelyek a kezdetektől fogva részt vettek a programban, és ezeket hasonlítottuk össze olyan, a programban nem részt vevő iskolákkal, amelyek hasonlóak voltak hozzájuk. Előbbieket a program szóhasználatát követve bázisiskoláknak, utóbbiakat kontrolliskoláknak nevezzük. Minden iskolában azokat az évfolyamokat vizsgáltuk, amelyekre a program először terjedt ki.

Vizsgálatunk a gyermekek oldaláról közelít: arra a kérdésre keres választ, hogy a program pozitív hatással van-e a tanulók fejlődésére, és ha igen, milyen módon.

---

<sup>1</sup> Lásd például [http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt\\_menu=1028](http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=1028)



Különösen fontos annak vizsgálata, hogy a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű, illetve a roma és a nem roma tanulók fejlődésére eltérő hatással van-e a program, illetve általában az integráció. A tanulmányi eredmények (olvasáskészség, továbbtanulás) mellett a tanulók önértékelését és egyéb nem-kognitív készségeit is vizsgáltuk. A másik etnikai csoporttal kapcsolatos nézeteket, előítéleteket és távolságtartást szintén elemeztük, ennek eredményeit azonban ez a cikk nem tartalmazza. Ahol lehet, a fejlődésre koncentrálunk, és a kutatás végén mért eredményeket a korábban mért eredményekhez hasonlítjuk.

A program a 2003/2004-es tanévben indult, az akkori első és ötödik évfolyamon. A hatásvizsgálat első adatfelvételére adminisztratív okokból csak 2005 tavaszán kerülhetett sor, az utolsó adatfelvételnek pedig 2007-ben kellett lezárulnia. Az adatfelvétel célja ezért a 2004/2005-ös tanévben második, illetve hatodik osztályosok követése volt a negyedik, illetve nyolcadik osztály végéig. Az évenként megismételt adatfelvételek során a tanulói eredmények vizsgálatán túl a gyerekek családi hátterét és etnikai hovatartozását is felmértük (ez utóbbi az 1992. évi LXIII. törvénynek és az adatvédelmi ombudsman ajánlásainak megfelelően történt). A felmérések részleteit ugyancsak a fent már hivatkozott kutatási összefoglaló tartalmazza.

Egy program hatása – az ún. tényellentétes megközelítést alkalmazva – elsősorban azon mérhető le, hogy milyen eredményt értek el a résztvevők, összehasonlítva azzal az eredménnyel, amelyet akkor értek volna el, ha nem vesznek részt a programban. Kutatásunk 60 iskolában zajlott. A 45 bázisiskolából 30-at választottunk ki, és mindegyikhez egyenként rendeltük hozzá a megfelelő kontrolliskolát. A kontrolliskolák a tanulók tényellentétes eredményeinek a mérésére szolgálnak, ezért fontos, hogy ezek az oktatási intézmények jól reprezentálják azt, hogy mi történt volna a bázisiskolákban tanuló gyermekekkel a program hiányában. A fent említett kutatási összefoglaló a kiválasztás technikai részletei mellett azt is bemutatja, hogy tanulói összetételben a bázisiskolák és a kontrolliskolák között gyakorlatilag nincs különbség, és a két csoportba tartozó iskolák minősége és eredményessége is hasonló volt a program előtt.

Természetesen sosem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy a program be nem vezetése esetén a bázisiskolák valóban olyan eredményeket értek volna el, mint kontrollpárjaik. Ilyen bizonyosságot általában tervezett kísérletek eredményei nyújthatnak, efféle megoldások azonban társadalompolitikai programok esetében nagyon ritkán alkalmazhatók – esetünkben sem erről van szó. Ezért néhány további elemzést is elvégeztünk. Először is a 2005-ös eredményeket is regressziós elemzésnek vetettük alá, hogy ily módon szűrjük ki az események alakulását már akkor is – vagyis a programtól függetlenül – befolyásoló, iskolák közötti eredménykülönbségeket okozó összes tényezőt. Másodsorban, annak érdekében, hogy különválaszthassuk a program hatásától azoknak a különbségeknek a hatását, amelyek esetlegesen a programtól függetlenül is fennálltak a bázisiskolák és a kontrolliskolák között, az iskoláknak egy szűkített mintáján is elvégeztünk minden összehasonlítást. A bázisiskolák igazgatói a 2005-ös interjúban válaszoltak arra a kérdésre, hogy iskolájukban mióta

tanítanak integráltan, az IPR-hez hasonló szemlélet alapján. A válaszok alapján elmondható, a bázisiskolák egyik felében már az OOIH-programhoz való csatlakozás előtt is ilyen szemléletben oktattak, míg a másik felében csak a csatlakozás óta. Ha a bázisiskolák és kontrolliskolák közötti különbségek valóban a program hatását mérik, akkor ezeket a különbségeket a program előtt nem integrált szemléletben oktató iskolákban ugyanúgy ki kell mutatni, mint a többi iskolában. Az eredmények ellenőrzésére ezért a bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket megvizsgáltuk egy szűkített mintán, amely csak a program előtt nem integráltan oktató bázisiskolákat tartalmazza, a hozzájuk párosított kontrolliskolákkal.

A kognitív készségek fejlődését a Csapó Benő szegedi kutatócsoportja által kidolgozott szövegértési tesztekkel mértük. A nem-kognitív készségeket mérő kérdőívek saját fejlesztésűek voltak. Ez utóbbiakkal kapcsolatban felmerülhet az a probléma, hogy a tanulók esetleg a valósnál pozitívabb színben tüntetik fel magukat, jó benyomást akarva kelteni magukról. A hatásvizsgálat szempontjából nem az a fő kérdés, hogy milyen mértékű az ebből fakadó torzítás, hanem az, hogy a különböző iskolákban eltérő-e a torzítás mértéke. Nemzetközi standardokat követve ezért mi is megvizsgáltuk az eredményeket a jó benyomás keltést mérő kérdések esetében is elvégezve az ellenőrzést. Látni fogjuk, hogy a mért hatásokat nem befolyásolja számottevően a probléma. A jó benyomás keltés elemzésének részleteit a hatásvizsgálat összefoglalója tartalmazza.

## Az iskolák működésére gyakorolt hatás

Az Integrált Pedagógiai Rendszer a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált környezetben történő oktatását segíti. A program hatásainak vizsgálatát ezért azzal kezdjük, hogy megvizsgáljuk, mennyiben valósul meg az integráció a bázisiskolákban, illetve mennyiben járul hozzá a program az integráció megvalósulásához. A program középpontjában az iskolán belüli integráció áll. A programban való részvételnek feltétele volt a hátrányos helyzetű és roma tanulók közepesen magas aránya az iskolában, a támogatás feltétele pedig az volt, hogy azokban az iskolákban, ahol több osztály is van egy évfolyamon, nem lehet különbség a tanulók összetételében a párhuzamos osztályok között.

Eredményeink azt mutatják, hogy a bázisiskolákban hangsúlyosan van jelen az integrációra való törekvés, és ez nagymértékben meg is valósul. A bázisiskolák 80 százalékában mondták fontosnak az igazgatók azt, hogy heterogénak legyenek az osztályok, illetve azt, hogy hasonló összetételű párhuzamos osztályok kialakítására törekszenek, szemben a kontrolliskolákkal, ahol az arány alig haladta meg a 20 százalékot. A bázisiskolákban a párhuzamos osztályok közötti, a roma tanulók arányában mutatkozó különbség átlagosan 13 százalék, a kontrolliskolákban viszont ennek több mint a kétszerese, közel 30 százalékpontos, ami szignifikáns különbség. A tipikus bázisiskolában a fentieknek megfelelően az egyik osztályban 25, a másikban 35 százalék körüli a roma tanulók aránya; a tipikus kontrolliskolában az egyik osztályban 15, a másikban 45 százalékos. A bázisiskolák több mint felében a roma



tanulók aránya gyakorlatilag azonos a párhuzamos osztályokban (a különbség 10 százalék alatti), és a különbség sehol sem haladja meg a 40 százalékot. Ezzel szemben a kontrolliskolák alig 20 százalékában azonos az osztályok etnikai összetétele, és néhány esetben gyakorlatilag teljes etnikai szegregáció figyelhető meg. Az adatok azt mutatják, hogy a családi háttér egyéb mérőszámai tekintetében is integráltabbak a bázisiskolák.

A program közvetlenül az iskolák működésére gyakorolható hatást, és a tanulók fejlődését természetesen csak közvetve, ezen keresztül befolyásolhatta. A integrált pedagógiai rendszer talán legfontosabb, de mindenképpen leglátványosabb elemei a modern, személyközpontú, a tanulói heterogenitást kezelő és a tanulói kooperációt erősítő oktatási módszerek. E módszerek gyakorlati megvalósulásáról és az oktatás minőségéről résztvevő osztálytermi megfigyelésekkel gyűjtöttünk információkat (a módszertani kérdésekről és a részletes eredményekről lásd a kutatási összefoglalót).

A megfigyelések során pedagógusok általános kompetenciája tekintetében nem találunk jelentős különbségeket az iskolák két csoportja között, a bázisiskolákban azonban elmozdulás tapasztalható a személyközpontú pedagógia irányába, különösen az alsó tagozaton. Ennek jelei megmutatkoznak a tantervek berendezésében, az óraszervezésben, a tevékenységek jellegében, valamint abban, hogy a pedagógus és a tanulók között valamivel gyakoribbak a személyes kontaktusok.

Talán a személyközpontúbb pedagógiának köszönhetően a bázisiskolákban mind az alsó, mind a felső tagozaton magasabb szintű a tanulói autonómia. Ezekben az iskolákban nagyobb hangsúlyt kap a csoportmunka is, és ha valóban megjelent, ez elsősorban a kooperatív tanulásszervezés elveinek megfelelően történik. Valószínűleg ennek eredményeként a bázisiskolákban jóval elterjedtebb a tanulók közötti együttműködés. Differenciálás a kontrolliskolákban szinte alig figyelhető meg, és bár a bázisiskolákban gyakoribb, itt is inkább kivételnek számít. Ha egyáltalán előfordul, ez általában a lassabban haladó néhány tanulónak adott egyéni feladatok formájában történik.

## Szövegértés és továbbtanulás

A szövegértés olyan alapvető készség, amely a munkaerőpiacon és a modern élet szinte valamennyi területén nagymértékben befolyásolja a sikerességet, a boldogulást. A szövegértési tesztek ezért az általános iskolában elsajátított kompetenciák talán legfontosabb mérőeszközei: az első PISA-felmérés is a szövegértésre, az olvasáskészségre koncentrált.<sup>2</sup> A Magyarországon évenként végzett országos kompetenciamérés egyik tesztje ugyancsak a szövegértést vizsgálja.

Az elméleti pszichológia és pedagógia eredményei, a nemzetközi tapasztalatok és a pedagógusokkal folytatott beszélgetések is azt valószínűsítették, hogy az OOIH-

<sup>2</sup> Lásd például az OECD PISA-jelentéseit (<http://www.pisa.oecd.org>) és IALS-tanulmányát ([http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_2649\\_39263294\\_2670850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00.html))

programnak legfeljebb kismértékű hatása lehet a tanulók szövegértési fejlődésére, különösen a felső tagozaton. A bázisiskolák és a kontrolliskolák tanulóinak a standardizált szövegértés terén elért eredményeit az 1. táblázat mutatja. A standardizálás miatt az átlag 0, a szórás 1, a közölt számok tehát azt mutatják, hogy szórás-egységben mérve milyen messze vannak a teljes minta átlagától az egyes csoportok átlagai. A két véletlenszerűen kiválasztott egyén közötti várható különbség egy szórás-egységnyi, ami meglehetősen nagy eltérést jelent.

1. táblázat: A standardizált szövegértés teszt eredményei

	4. osztály			8. osztály		
	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	0,08	-0,07	+0,15**	0,05	-0,04	+0,09*
Roma tanulók	-0,40	-0,55	+0,15*	-0,28	-0,43	+0,16*
Nem roma tanulók	0,31	0,24	+0,07	0,22	0,17	+0,05
HH tanulók	-0,36	-0,49	+0,13*	-0,28	-0,40	+0,12
Nem HH tanulók	0,46	0,26	+0,20**	0,22	0,12	+0,10*

Megjegyzés: 0 = az adott évfolyam eredményeinek mintabeli átlaga, a mértékegység pedig annak mintabeli szórása. \* statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, \* 5%-os szinten, \*\* 1%-os szinten. HH = e táblázatban és a továbbiak esetében is: hátrányos helyzetű.

Az eredmények azt mutatják, hogy a bázisiskolák tanulói az alsó és a felső tagozaton egyaránt jobban teljesítenek a szövegértési teszteken, mint kontrolliskolába járó társaik. A bázisiskolákra és a kontrolliskolákra is igaz, hogy a roma és a hátrányos helyzetű tanulók esetében az olvasási teszt eredményei mindenütt jelentősen elmaradnak a nem roma, illetve nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeitől, de ez a lemaradás valamivel kisebb a bázisiskolákban. Mindezek mellett azonban a nem roma és a nem hátrányos helyzetű tanulók is jobb eredményeket értek el a bázisiskolákban, mint a kontrolliskolákban.

A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti szövegértési különbségeket összevettük a két évvel korábban felvett induktív gondolkodási teszt eredményeivel, valamint a program előtt nem integráló bázisiskolák (és kontrollpárjaik) szűkített mintájával is. Az eredmények e modellek esetében is hasonlóak a korábbiakhoz. Valószínűsíthetjük tehát, hogy a bázisiskolába járó tanulók szövegértési készségei a program hatására növekedtek jobban a kontrolliskolába járó társaikhoz képest. A hatások pozitívak, nem túl számottevőek, de nincs olyan csoport, amelynek tagjai hátrányt szenvednének az integrációs program következtében.

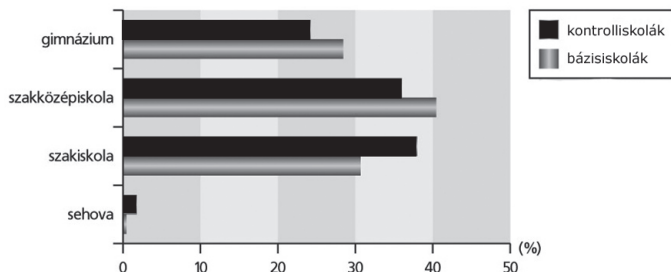
A továbbtanulást a nyolcadikosok körében vizsgáltuk, mégpedig a tanév lezárulakor, így nemcsak a szándékokat és a beadott jelentkezéseket, hanem a felvételi adatokat is elemezn tudtuk. A bázisiskolás és a kontrolliskolás nyolcadikosok felvételi arányait az 1. ábra mutatja.

A bázisiskolákban végzett nyolcadikosok csaknem 30 százaléka gimnáziumban, további csaknem 40 százaléka szakközépiskolában tanul tovább, szemben a kontrolliskolák 25, illetve 35 százalékos arányával. Szakiskolába a bázisiskolákból 30, a



kontrolliskolákból csaknem 40 százalék tanul tovább, a nem továbbtanulók aránya pedig 0 százalék a bázisiskolákban, 2 százalék a kontrolliskolákban.

1. ábra: Továbbtanulás nyolcadik után (felvételi adatok)



A 2. táblázat külön is bemutatja, hogy a roma és a nem roma, valamint a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű nyolcadikosok mekkora hányada tanul tovább érettségit adó középiskolákban.

2. táblázat: Érettségit adó középiskolába bekerült diákok aránya (%)

	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	69	60	+9**
Roma tanulók	49	37	+12*
Nem roma tanulók	77	70	+7*
HH tanulók	44	40	+4
Nem HH tanulók	77	68	+9**

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, \*5%-os szinten, \*\*1%-os szinten.

Érettségit adó középiskolába a bázisiskolák nyolcadikosainak csaknem 70, a kontrolliskolák nyolcadikosainak 60 százalékát vették fel. A roma és hátrányos helyzetű tanulók felvételi arányai mindenütt alacsonyabbak, a bázisiskolák előnye azonban éppen a roma tanulók között a legnagyobb: csaknem 50 százalékuknak sikerül a felvételi, szemben kontrolliskolás társaik 37 százalékos eredményével. A hátrányos helyzetűek eredményei ugyanakkor arra utalnak, hogy a bázisiskolák előnye a roma tanulók esetében is inkább a nem hátrányos helyzetűek eredményeiből ered. A hatodikosok körében végzett kognitív teszt eredményeit is figyelembe véve valamennyit csökken, de továbbra is pozitív marad bázisiskolát végzett nyolcadikosok továbbtanulási előnye kontrolliskolai társaikhoz képest. Ugyanilyen eredményt kapunk, ha a program előtt nem integráló iskolákra korlátozzuk az elemzést.

A továbbtanulás terén felmutatott eredmények pozitívak és jelentősek. Értékelésükkor szem előtt kell tartanunk, hogy a középiskolai felvétel nemcsak az általános iskolákon múlik (az előítéletes környezet a jó általános iskolai teljesítmény esetén is visszafoghatja a roma tanulók továbbtanulását). Ráadásul igazán jelentős hatást csak akkor várhatunk a programtól, ha ez elsőtől kezdve befolyásolja a tanulók teljes iskolai pályafutását, az általunk vizsgált felső tagozatosok fejlődését

azonban csak ötödik osztálytól kezdve befolyásolhatta a program. Mindezek ellenére mutatható ki a pozitív fejlődés valamennyi csoportban.

## Pozitív önértékelés, a saját sors irányítása és a nehéz helyzetekkel való megküzdés

A kognitív készségek nagy része az iskolakezdés előtt kialakul. Részben ennek tudható be, hogy az iskola a kognitív fejlődésre gyakorolt hatás mellett egyéb utakon is jelentős mértékben növeli az egyének munkaerőpiaci értékét (*Bowles et al 2001; Heckam & Rubinstein 2001*). Az iskola a hasznosítható tudás és műveltség mellett olyan más, nem kognitív jellegű készségek elsajátításában is segíthet, amelyeket szintén értékeli a munkaerőpiac. A legújabb munkaerőpiaci tanulmányok egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az olyan, összefoglaló néven „nem kognitív” készségeknek nevezett tulajdonságoknak, mint az önbizalom, a saját sorsunk irányításának képességébe vetett hit, a konfliktusokkal való megküzdés vagy a társas viselkedés készségei. Megbízható kutatások számolnak be arról, hogy a pozitív önértékelés és a sorsirányítás képességébe vetett hit munkaerőpiaci értéke nagyságrendileg hasonló a kognitív készségek és kompetenciák értékével, és e két készség egy sor más szempontból is hozzájárul a sikeresebb élethez (*Carneiro & Heckman 2003; Heckman et al 2006*).

A nem kognitív készségek jelentősége tehát szűk munkaerőpiaci szempontból is összemérhető a kognitív készségekkel. Ráadásul – szemben az utóbbiakkal – az iskolai évek alatt is fejlődnek, így pl. tizenéves korban is fejleszthetők. Az Integrált Pedagógiai Rendszer több elemének is fontos célja volt a tanulói autonómia és interakció elősegítése. A bázisiskolákban valóban jóval nagyobb arányban alkalmazzák ezeket a megoldásokat, és az itt tanulók valóban autonómabb és kooperatívabb módon viselkednek. Mindezek alapján fontos megvizsgálni, hogy van-e a programnak kimutatható hatása a tanulók „nem kognitív készségeire”. A mérést nemzetközi standard eszközökből kiinduló saját fejlesztésű kérdőívvel végeztük. A mérőeszközöket a kutatási összefoglaló dokumentálja részletesebben.

Az első vizsgált készség „a sorsirányítás képességének érzése” elnevezést kapta. Annak érzése, hogy képesek vagyunk irányítani saját sorsunkat, fontos feltétele a megalapozott döntéseknek és így a sikeres életnek. A pszichológiai irodalom e készség kapcsán a kontrollhely fogalmát alkalmazza. A belső kontroll azt a meggyőződést jelenti, hogy saját magunk irányítjuk a sorsunkat. A „külső kontroll”-kategóriába sorolt személyek ezzel szemben az események okaira külső tényezőkként tekintenek, vagyis úgy gondolják, hogy az élet tőlük függetlenül „megtörténik velünk”. A kontrollhely koncepcióját Julian B. Rotter dolgozta ki, egy olyan kérdőívvel együtt, amely azóta is használatos, és amelyen a mi mérésünk is alapul (*Rotter 1996*).

A belső kontroll a viselkedés és annak következménye közötti ok-okozati kapcsolat felismeréséből adódik. Elsajátításához a szabad választásokon, és az ezek következményeiért vállalt felelősségen keresztül vezet az út. Egy fiatal a felelősségteljes vi-



selkedés és a viselkedés számonkérhetősége révén tanulja meg a siker vagy a kudarc okát magában keresni. Ennek pedig jelentős szerepe van az iskolai és a felnőttkori sikerességben, illetve a súlyos sikertelenség elkerülésében. A belső kontrollérzetet a nyolcadikos tanulók körében vizsgáltuk, országosan standardizált kérdőívek segítségével. Az országos standardizálás miatt ez esetben az országos átlag 0 és az országos szórás 1, a közölt számok tehát azt mutatják, hogy szórásegységben mérve milyen messze vannak az országos átlagtól az egyes csoportok átlagai. Az eredményeket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat: A Rotter-féle „belső kontrollhely”-teszt eredményeinek az országosan standardizált értékektől való eltérése a bázisiskolákban és a kontrolliskolákban

	8. osztály		
	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	0,22	0,07	+0,15**
Roma tanulók	0,25	-0,02	+0,27**
Nem roma tanulók	0,22	0,11	+0,12*
HH tanulók	0,23	0,10	+0,13*
Nem HH tanulók	0,23	0,08	+0,15*

+ Statistkailag szignifikáns 10%-os szinten, \*5%-os szinten, \*\*1%-os szinten.

Megjegyzés: 0 = országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás.

Az eredmények tanúsága szerint a bázisiskolák tanulói az országos átlagot 20–25 százaléknyi szórásegységet meghaladó mértékben érezték úgy, hogy saját maguk irányítják a sorsukat. A kontrolliskolák tanulói az országos átlaghoz jóval közelebbi eredményt mutatnak. A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbség átlagosan 15 század szórásegység az előbbieik javára. A különbség statisztikai értelemben szignifikáns. A roma tanulók esetében mért különösen nagy különbség arra vezethető vissza, hogy míg a bázisiskolákban nincs különbség az egyes csoportok eredményei között, addig a kontrolliskolákban a roma tanulók kevésbé érzik úgy, hogy maguk irányítják a sorsukat.

A „jó benyomás keltés”-effektusát kiszűrni hivatott számítások és a korábbi teszt-eredményekkel való összevetés csak elenyésző mértékben csökkentik, gyakorlatilag változatlanul hagyják a bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket (az eredményeket a kutatási összefoglaló tartalmazza). Ez azt jelzi, hogy a bázisiskolák tanulói valóban az iskola miatt érzik inkább úgy, hogy urai saját sorsuknak. Amikor a mintát a program előtt is integrált szellemben oktató iskolák kizárásával szűkítettük, a szűkítés szintén kismértékű változást eredményezett, de a lecsökkent elemszám miatt a kimutatott különbségek statisztikai szignifikanciája gyenge. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a bázisiskolák és a kontrolliskolák különbsége is nullára redukálódik. Mindez azt sugallja, hogy valószínűleg maga az OOIH-program is kedvezően hat a szóban forgó készség alakulására, de a bázisiskolák egy része a programtól függetlenül is erősíti tanulóiban a saját sorsuk feletti kontroll



érzését. Ez utóbbi készség szempontjából a programnak valószínűleg a roma, nem feltétlenül hátrányos helyzetű tanulókra van a legpozitívabb hatása.

A második vizsgált „nem-kognitív” készség a pozitív önértékelés. Az önértékelés modern megközelítésben az énkép értékelő komponense, és kedvező vagy kedvezőtlen attitűdöt jelent az én irányában. A modern önértékelés koncepcióját Morris Rosenberg dolgozta ki, aki ezt az én értékességével kapcsolatos általános érzésként határozta meg (*Rosenberg 1965*). Az önértékelés általános, átfogó dimenziója mellett részterületekkel kapcsolatos vizsgálatokat is szoktak végezni. Mi a Rosenberg-féle általános teszt mellett a Susan Harter által tizenévesek vizsgálatára kidolgozott gyermek-önértékelési tesztet (Self Perception Profile for Children – SPPC) adaptáltuk, amelyet világszerte gyakran alkalmaznak az iskoláskorú gyermekekre irányuló programok hatásvizsgálatakor (*Harter 1983, 1985*). Az SPPC az általános önértékelés mellett az alábbi öt részterületre vonatkozó önértékelést is vizsgálja: iskolai kompetencia, társas elfogadottság, a sportban mutatott kompetencia, külső megjelenés, viselkedésbeli fegyelmezettség. Az SPPC általunk adaptált, rövidített és országosan standardizált verziója segítségével a sportot leszámítva valamennyi területet mérni tudtuk. A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat: A pozitív önértékelés teszt eredményeinek az országosan standardizált értékektől való eltérése a bázisiskolákban és a kontrolliskolákban

	4. osztály			8. osztály		
	Bázis-iskolák	Kontroll-iskolák	Különbség	Bázis-iskolák	Kontroll-iskolák	Különbség
A Rosenberg-teszt eredményei						
általános önértékelés	0,19	0,18	+0,01	0,03	-0,03	+0,06
Az SPPC-teszt eredményei						
általános önértékelés	-0,04	-0,03	-0,01	0,23	0,02	+0,21**
külső megjelenés	0,01	-0,07	+0,08	0,11	-0,10	+0,21**
iskolai kompetencia	0,09	-0,02	+0,11*	0,08	-0,08	+0,16**
jó viselkedés	0,34	0,21	+0,13*	0,21	0,08	+0,13*
társas elfogadottság	0,01	0,01	+0,00	0,06	0,11	-0,05
SPPC összesített	0,09	-0,02	+0,10*	0,25	-0,01	+0,26**

Megjegyzés: 0 = országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás.

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, \*5%-os szinten, \*\* 1%-os szinten.

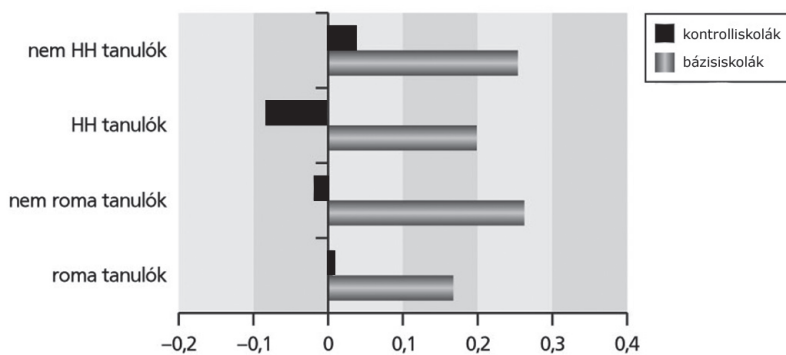
A Rosenberg-féle tesztet alapvetően felnőttekre dolgozták ki, ezért nem meglepő, hogy a legkisebb különbséget ezt alkalmazva tapasztaljuk. A gyermekekre kidolgozott SPPC-tesztek nagyobb eltéréseket mutatnak a bázisiskolák javára. Negyedikben csak az iskolai kompetenciával („jó tanulás”) és a jó magaviselettel kapcsolatos eredmények tekintetében mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség, nyolcadikban azonban a társas önértékelés kivételével valamennyi dimenzióban van különbség. A legnagyobb, pozitív eltérés az általános önértékelés valamint a külső megjelenés önértékelése tekintetében érzékelhető. A általános önértékelés tekin-



tetésben a kontrolliskolák tanulóinál mért érték az országos átlagnak felel meg, a bázisiskolák tanulói esetében viszont ez az érték csaknem egynegyed szórás egységgel magasabb. A külső megjelenés önértékelése tekintetében a kontrolliskolákban egytized szórás egységgel az országos átlag alatti, a bázisiskolákban ugyanennyivel az országos átlag feletti értékeket találunk. Tizennégy év körüli fiatalokról lévén szó, a külső megjelenés önértékelésének jelentősége igen nagy, így fontos a bázisiskolák e téren kimutatott előnye. A nyolcadikosok esetében az iskolához kötődő dimenziók (kompetencia és magaviselet) esetében az eredményei hasonlóak a negyedikesek eredményeihez. A társas önértékelésben nincs szignifikáns különbség a bázisiskolák és a kontrolliskolák között, ami némileg meglepő, de fakadhat a mérőeszköz hiányosságaiból is.

Az összesített SPPC-eredmények esetében a bázisiskolák előnye jelentős, nyolcadikban több, mint egynegyed szórás egységnyi. Az iskolák két csoportja közötti, a roma és nem roma, valamint a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű nyolcadikos tanulók esetében mért különbségeket a 2. ábra mutatja be.

2. ábra: Pozitív önértékelés nyolcadik osztályban. Az országosan standardizált SPPC-tesztek összesített eredménye



Megjegyzés: 0= országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás. HH= hátrányos helyzetű.

Az eredmények azt mutatják, hogy a bázisiskolák tanulóinak az önértékelése pozitívabb, akár romák, akár nem romák, akár hátrányos helyzetűek, akár nem hátrányos helyzetűek. A legnagyobb előnyt a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében tapasztalhatjuk.

A bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket ismét ellenőriztük a jó benyomás keltése-effektust és a két évvel korábbi önértékelés-teszt eredményeit figyelembe véve, a teljes minta esetében és a program bevezetése előtt nem integrált szemléletben oktató iskolák szűkített mintája esetében is. Az így mért különbségek minden esetben a nyers különbségek közelében vannak, esetenként meg is haladják azokat. A program előtt nem integrált szellemben oktató iskolák esetében ráadásul ezek az eredmények még jobbak (a hozzájuk rendelt a kontrolliskolákhoz képest is). Az eredmények tehát azt támasztják alá, hogy a bázisiskolában tanulók pozitívabb önértékelése magának a programnak tulajdonítható.

A nem kognitív készségek harmadik vizsgált dimenziója a stresszes, illetve konfliktusos helyzetekkel való megküzdés készsége. A pszichológiai irodalomban egyszerűen „megküzdésnek” nevezett készség azt a készséget jelöli, amelynek segítségével az egyének fel tudják dolgozni a nehéz vagy konfliktusos helyzeteket, vagyis tartós károsodás, bénultság vagy egyéb negatív következmények nélkül tudnak továbblépni ezeken a helyzeteken akkor is, ha maga a kiváltó ok nem szűnik meg.<sup>3</sup> A megküzdési készségek rendkívül értékesek lehetnek az iskolában és a munkahelyen, de a deviáns és önpusztító viselkedésekbe való menekülés elkerülése szempontjából is igen pozitív a szerepük.

A hatásvizsgálat során a megküzdéssel kapcsolatos irodalom alapján összeállított saját kérdőívünket használtuk, szintén országos standardizálással. A tesztet a nyolcadikosokkal vettük fel, a bázisiskolák és a kontrolliskolák közötti különbségeket az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat: A megküzdési teszt országosan standardizált eredményeitől való eltérés a nyolcadik osztályban

	Bázisiskolák	Kontrolliskolák	Különbség
Összes tanuló	0,45	0,32	+0,13*
Roma tanulók	0,16	-0,14	+0,30**
Nem roma tanulók	0,62	0,51	+0,11
HH tanulók	0,19	-0,01	+0,20
Nem HH tanulók	0,56	0,44	+0,12

Megjegyzés: 0= országos átlag, a mértékegység pedig az országos szórás.

+ Statisztikailag szignifikáns 10%-os szinten, \*5%-os szinten, \*\*1%-os szinten.

Az eredmények azt mutatják, hogy a bázisiskolák tanulói átlagosan jobb megküzdési készségekkel rendelkeznek. A különbség különösen jelentős a roma tanulók esetében: a válaszok alapján a bázisiskolák roma tanulói az országos átlagot meghaladó mértékben tudnak megküzdni a stresszes helyzetekkel, míg a kontrolliskolák roma tanulói elmaradnak az országos átlagtól e készség tekintetében. A megküzdési készsége a nem roma és a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében is valamivel jobban fejlődik a bázisiskolákban.

Az eredmények gyakorlatilag azonosak akkor is, ha megpróbáljuk kiszűrni a „jó benyomás keltése”-effektust, és ha a nyolcadikosok eredményeit összevetjük a két évvel korábban felvett teszt eredményeivel, illetve ha az integrált oktatást csak a programba való belépés után megvalósító bázisiskolák, illetve kontrollpárjaik szűkített mintáját vesszük figyelembe a számítások során. Mindez ismét azt valószínűsíti, hogy magának az OOIH-programnak van pozitív hatása a megküzdési készségekre, méghozzá elsősorban a roma tanulók esetében.

<sup>3</sup> Folkman, Susan (1984) Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personal and Social Psychology*, No. 46. pp. 839–852.



## Következtetések

A tanulmány célja az volt, hogy képet adjon az OOIH-program hatásáról. A hatásvizsgálat kimutatta, hogy a bázisiskolákban az esetek túlnyomó többségében etnikai szempontból, illetve a hátrányos helyzetű tanulók megoszlása szempontjából integráltak az osztályok, a kontrolliskolákban azonban gyakran nem ez a helyzet. A program ezen túlmenően is jelentős mértékben megváltoztatta a résztvevő iskolák működését. Az egyik legfontosabb változás az, hogy a bázisiskolákban elmozdulás tapasztalható a személyközpontú pedagógia irányába, különösen az alsó tagozaton. Vélhetően a személyközpontúbb pedagógiai megoldások alkalmazásának köszönhetően a bázisiskolákban nagyobb fokú a tanulók autonómiája mind az alsó, mind pedig a felső tagozaton. A bázisiskolákban ezen túlmenően nagyobb hangsúlyt kap a csoportmunka, és ha megjelenik, elsősorban a kooperatív tanulásszervezés elveinek megfelelően történik ez. Valószínűleg ennek eredményeként a bázisiskolákban sokkal gyakoribb a tanulók közötti együttműködés.

A tanulók fejlődését tekintve a program hatása – hol kisebb, hol nagyobb mértékben – a gyerekek minden csoportjára nézve pozitív. A különböző családi háttérű diákokra gyakorolt hatás sokszor különböző, de nem találtunk olyan területet, ahol a hatás bárkire nézve is negatív lett volna, és valamilyen területen minden csoport jobb eredményeket ért el. A bázisiskolákban a tanulók olvasáskészsége és továbbtanulási esélyei jobbak, mint kontrolliskolák társaikéi, akár a roma, akár a nem roma gyerekeket, akár a hátrányos helyzetű, akár a nem hátrányos helyzetű tanulókat tekintjük. Mindezek mellett a programnak jelentős pozitív hatása van valamenyny diák önértékelésére, abbéli hitükre, hogy képesek maguk irányítani sorsukat, miként a nehéz helyzetekkel való megküzdés készségére is. Ez pedig jelentős siker, hiszen az utóbbi készségek jelentősége a munkaerőpiacon és az élet más területein is a kognitív készségekéhez és kompetenciákéhoz fogható.

Annak ellenére mutathatók ki a tanulók fejlődésére gyakorolt pozitív hatások, hogy a program sok tekintetben igen tökéletlenül befolyásolja az iskolák működését és az osztálytermi munkát. A siker háttérében valószínűleg több, egymástól nehezen elválasztható mechanizmus áll. Egyrészt úgy tűnik, szükséges feltétel a többségben roma és hátrányos helyzetű osztályok megszüntetése, vagyis maga az integráció. Emellett a személyközpontú és a tanulói autonómiát erősítő pedagógia látszik jelentősen hozzájárulni a jobb tanulói eredményekhez, függetlenül a tanulók családi háttérétől. A tanulói kooperáció és az ezt segítő kooperatív csoportmunka pedig – úgy tűnik – a roma és hátrányos helyzetűeket segíti elsősorban.

Mivel a programban való részvétel nem véletlenszerű kiválasztás eredménye volt, teljes bizonyossággal sosem fogjuk tudni eldönteni, hogy valóban a program hatásáról van-e szó, vagy a résztvevő iskolák a program hiányában is jobb eredményeket értek volna el. Miként ezt tanulmányunkban érzékeltettük, és a kutatási jelentésben részletesen dokumentáltuk, több minden szól amellett, hogy valódi hatást gyakorol a program. De még ha nem is mindig a program hatásáról van szó, az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevő iskolák integráltabb oktatás mellett jobb eredmé-

nyeket hoznak ki az ugyanolyan családi háttérű tanulókból, mint a nem integrált módon működő iskolák.

Ez pedig azt jelzi, hogy lehetséges a mai Magyarországon olyan integrált oktatást folytatni, amelyben nemcsak a kisebbségi, de a többségi tanulók is jobban fejlődnek sok fontos szempontból. Természetesen nem könnyű ilyen tanulási környezetet teremteni: ez jelentős változásokat igényelhet az oktatás szervezésében, új módszerek és szemlélet alkalmazását kívánhatja a pedagógusoktól, és ezek mellett is jelentős többletmunkát jelenthet az iskola valamennyi dolgozója számára. Az iskolák vezetőit és a pedagógusokat valószínűleg nemcsak felkészíteni és erősíteni, hanem ösztönözni is kell minderre. Ha országos léptékben szeretnénk a sikeres integrált oktatás eredményeit élvezni, ezeket a szempontokat nem szabad figyelmen kívül hagynunk.

KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA

#### IRODALOM

- BOWLES, S., GINTIS, H. & OSBORNE, M. (2001) The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature*, 2001/39(4), 1137–1176.
- CARNEIRO, P. & HECKMAN, J. J. (2003) *Human Capital Policy*. IZA Discussion Paper No. 821.
- HARTER, S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. In: HETHERINGTON E. H. (ed) *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley, 275–385.
- HARTER S. (1985) *Manual of the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver: Denver Co.
- HECKMAN, J. J. & RUBINSTEIN, Y. (2001) The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 2001/91(2), 145–149.
- HECKMAN, J. J., STIXRUD, J. & URZUA, S. S. (2006) *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. NBER Working Paper, 12006.
- KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA (2008) *Egysikeres iskolai integrációs program tapasztalatai A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest, 2008.
- ROSENBERG, MORRIS (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ROTTER, JULIAN B. (1996) Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 1996/80 (609).