

Kapcsolatok és választások

*Közösségi integráció vegyes és kettős etnikai összetételű
iskolákban*

„BTZ 394”

I. BEVEZETÉS	4
I.1. Elméleti bevezető	5
I.1.1. Kisebbségek a magyar oktatási rendszerben	5
I.1.2. A módszertan és a mintavétel kérdései	12
II. AZ EGYES OSZTÁLYOK JELLEMZÉSE	18
II.1. Bába... ..	18
II.1.1. A bábai negyedik osztály jellemzése	18
II.1.2. A bábai nyolcadik osztály jellemzése.....	20
II.2. Hejőkeresztúr ..	22
II.2.1. A hejőkeresztúri negyedik osztály jellemzése .	22
II.2.2. A hejőkeresztúri nyolcadik osztály jellemzése ..	24
II.3. Szalánta.....	28
II.3.1. A szalántai negyedik osztály jellemzése.	28
II.3.2. A szalántai nyolcadik osztály jellemzése	30
II.4. Tiszaroff.....	32
II.4.1. A tiszaroffi negyedik osztály jellemzése	32
II.4.2. A tiszaroffi nyolcadik osztály jellemzése	34
II.5. Véménd.....	36
II.5.1. A véméendi negyedik osztály jellemzése .	36
II.5.2. A véméendi nyolcadik osztály jellemzése	38
III. ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS.....	40
III.1. A két vegyes etnikai megoszlású település IPR rendszert használó általános iskolával – Véménd és Szalánta.....	40
III.2. A két kettős etnikai megoszlású település IPR rendszert használó általános iskolával – Hejőkeresztúr és Bába	41
III.3. A két kettős etnikai megoszlású település IPR rendszert használó általános iskolával – Hejőkeresztúr és Bába, illetve a kettős etnikumú település, IPR rendszert nem használóáltalános iskolával – Tiszaroff	42

III.4. A vegyes etnikai megoszlású települések – Véménd és Szalánta, illetve a kettős etnikai megoszlású települések –Báta, Hejőkeresztúr és Tiszaroff.....	43
IV. KÖVETKEZTETÉSEK .	45
V. FORRÁSJEGYZÉK.....	51
V.1. Szakirodalom ..	51
V.2. Felhasznált jogszabályok	52
V.3. Internetes források.....	53
<i>Köszönetnyilvánítás</i>	55
VI. FÜGGELÉK	56
VI.1. 1. sz. melléklet – Az egyes települések jellemzése	56
VI.2. 2. sz. melléklet – Táblázatok és diagramok jegyzéke	62
VI.3. 3. sz. melléklet – Szociogramok jegyzéke	70
VI.4. 4. sz. melléklet – Kérdőív-minta.....	81

I. BEVEZETÉS

Kutatásunkhoz az ötletet a 2012 tavaszán, Véménden, a kisebbségpolitika mesterszak keretében szervezett terepgyakorlati munka adta. A májusi terepgyakorlat során lehetőségünk volt a helyi általános iskolában szociometriai módszerrel kutatást végezni. Az intézmény különlegessége, hogy integrált oktatási programot valósít meg. Ez azért rendkívül fontos, mert a település nagyon vegyes nemzetiségi-etnikai összetételű, svábok, szlovákok, székelyek és cigányok is lakják. Az egymás iránt toleráns, a másságot elfogadó és a hatékony együttélésre képes közösség kialakításának pedig sarokköve a megfelelő oktatási módszer alkalmazása, amit a véméendi iskola sikeresen meg is valósít. Célunk volt annak vizsgálata, hogy a valóságban teljesül-e az integrált oktatás, és milyen pozitív hozadékaik vannak a tanulóknak (és ilyenformán a falu lakosainak) egymással kialakított kapcsolataiban. Az iskolán belül két korcsoport (egy alsó és egy felső tagozatos osztály) kapcsolati struktúráját vizsgáltuk. Hipotézisünk az volt, hogy az életkor előrehaladtával egyre nagyobb szerepet játszik az egymás közti rokonszenvi választások kialakulásában az etnikai hovatartozás kérdése. Arra is számítottunk továbbá, hogy minél színesebb egy település, illetve egy iskola etnikai palettája, annál toleránsabb és integráltabb közösségekre fogunk találni. Ezt a két hipotézist szeretnénk tehát tovább tesztelni négy, kontrollként választott intézményben.

Megvizsgáltunk egy Véméndhez hasonló nagyságú, gazdasági státusú és etnikai megoszlású települést, ahol integrált programú általános iskola működik; egy tisztántúli, kettős etnikumú, magyar-cigány összetételű községet, ahol az iskolának nem szerepel az integráció a pedagógiai programjában; illetve két olyan cigányok – magyarok lakta települést is, ahol integrált program szerint működő általános iskolát találunk. Az általunk kiválasztott települések a Baranya megyében található Szalánta (integrált-vegyes), a Tolna megyei Bába (integrált-kettős), illetve a Jász-Nagykun-Szolnok megyei Tiszaroff (nem integrált-kettős) és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Hejőkeresztúr (integrált-kettős). Valamint úgy terveztük, hogy Véménden is végzünk egy ismételt adatfelvételt az eredmények frissítése érdekében.

A továbbiakban a dolgozat elméleti bevezetőjének keretei között taglaljuk az etnikai, nemzetiségi kisebbségek és az oktatási rendszer kapcsolatát, különös tekintettel a roma kisebbség helyzetére. Mindez közvetett módon kapcsolódik a konkrét kutatási tevékenységünkhöz, mégis fontosnak gondoljuk, mert itt tisztázásra kerülnek olyan kulcsfogalmak, melyek a munkánk során rendre megjelennek. Ezt követően pedig részletezzük a szociometriai vizsgálat módszertani hátterét; majd kitérünk az egyes osztályok esetében kapott eredmények elemzésére. Az utolsó nagyobb fejezetben teszünk kísérletet az intézmények kategorikus összehasonlítására; végül a konklúzió levonására.

I.1. Elméleti bevezető

I.1.1. Kisebbségek a magyar oktatási rendszerben

A magyar oktatási rendszer szereplőire hasonló jellemzők igazak, mint a társadalom egészére: az elszegényedett társadalmi rétegekbe tartozó szülők gyermekeinek nagy többsége örökli azokat a viselkedési mintákat, kulturális sajátosságokat, amelyek az iskolai életük folyamán megnehezíti az érvényesülésüket, és kevés sikerélménnyel kecsegtet számukra. A közoktatásban résztvevő tanulók helyzetét, eredményességét, a rendszerbe történő beilleszkedési képességét több, egymással általában szorosan összefüggő dimenzió mentén is vizsgálhatjuk. Jelen kutatásunk szempontjából ezek közül az etnikai dimenziót tekintjük relevánsnak, a vegyes etnikumú iskolákat, osztályokat középpontba helyezve.

A különböző etnikumokhoz tartozó gyermekek közoktatása – részben - a nemzetiségi oktatás keretei között valósul(hat) meg. A nemzetiségi oktatás a magyarországi autochton kisebbségi közösségek számára biztosított közoktatási forma. Ezek közül elsősorban a nagyobb lélekszámmal bíró közösségek rendelkeznek olyan szintű erőforrásokkal, hogy ezeket a lehetőségeket képesek legyenek kihasználni: a német, horvát, román, szlovák, szerb és szlovén nemzetiségűek. A nemzetiségi oktatásban résztvevő diákok és pedagógusok létszámának 2001 és 2010 közötti alakulását az 1. sz. táblázatban olvashatjuk. 2006 és 2010 között a tanulói létszámok stagnáltak, illetve csökkenésnek indultak – szemben a korábban tapasztalható fokozatos emelkedéssel.¹ Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy minden, az adott nemzetiséghez tartozó gyerek

¹ Fehérvári – Imre – Tomasz 2011.

részesül nemzetiségi oktatásban. A nemzetiségi oktatásnak központi elemeit adják a nemzetiségi nyelvoktató iskolák. Tavalyi adatok alapján több mint háromezer osztályban valósul meg nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás, amelynek döntő többségét a hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás képezi. Legnagyobb, kb. kétharmados arányban a német kisebbségi oktatás van jelen.² (Részletesebb adatokról ld. a 2. sz. táblázatot.)

Laikusként kérdezhetnénk, hogy miért nem a cigány kisebbségi oktatás tölt be vezető pozíciót ezen a téren? Hiába alkotják ugyanis a legnagyobb létszámú kisebbséget hazánkban a romák, kisebb arányban részesülnek nemzetiségi oktatásban. Más szempontból azonban az elmúlt évtized közepétől megnőtt a cigány kisebbségi programokban tanulók száma, amely meg is közelítette a nemzetiségi tanulók létszámát. (Erről összesített adatokat ld. a 3. sz. táblázatban.) Mindez a megállapítás azzal magyarázható, hogy a cigányok számára külön kisebbségi oktatási programokat alkottak.³ A kisebbségi (nemzetiségi) oktatásban részesülő tanulók és iskoláik számát és arányát a közoktatás-statisztikai adatgyűjtés eredményei mutatják (ld. 4. sz. táblázat). Az ebből leszűrhető talán legfontosabb megállapítás szerint az összes hazai oktatási intézmény 27%-ának az oktató-nevelő programjában szerepel kisebbségi oktatás is, ám ehhez képest a tanulók összességének csupán 14%-a jár kisebbségi oktatási programmal rendelkező osztályba. Nem véletlenül Baranya megyében találkozhatunk a legnagyobb arányban nemzetiségi iskolával – erről meggyőződhattunk kutatásunk folyamán is. Számunkra az egyik legérdekesebb kérdés, hogy az adott megyékben a nemzetiségi lakosság arányához képest milyen arányban vannak a nemzetiségi oktatásban részesülők (1. sz. diagram). Ebből leszűrhetjük, hogy a kisebbségi lakossághoz viszonyítva a tanulók többszörös arányban vesznek részt a nemzetiségi oktatásban. A 300 fő fölötti tanulói létszámmal rendelkező iskolákban csak a cigány kulturális kisebbségi és a német nemzetiségi oktatási formával találkozhatunk; a 200 és 300 tanuló közötti kategóriában azonban már horvát, román és szlovák nemzetiségi oktatás is megjelenik.⁴

Integráció és szegregáció

Következő kérdésünk az lehet, hogy mindezek a speciális közoktatási formák hogyan valósulnak meg a mindennapi gyakorlat során? Itt már jelentősebb eltéréseket tapasztalhatunk a cigány és a többi nemzetiségű tanulók helyzete között. Ebben a

² Szakmai beszámoló 2011.

³ Vágó – Simon – Vass 2011.

⁴ További részletes adatokkal, elemzésekkel: Jelentés 2011.

kérdésben a - számunkra is – legfontosabb területet az integráció-szegregáció fogalmi kerete jelenti. Ennek rövid meghatározására teszünk kísérletet.

Bizonyos tekintetben az integráció és a szegregáció fogalmi értékekkel súlyosan terheltek, így tudományos diskurzusokban fenntartásokkal kezelendők.⁵ Természetesen az integráció fogalmát is többen próbálták már meghatározni. Tágabb elméleti megközelítésben azt mondhatjuk, hogy „az integráció [...] olyan normatív kategória, amit a nemzetállamok egy számukra kezelhető, adminisztrálható állampolgári közösség megalkotásának reményében operacionalizálnak, illetve alkalmaznak”.⁶ Ehhez hozzátartozik az egyenlőség kiterjesztése és a kulturális különbségek menedzselése, amelynek megvalósulása függ mind az államtól és annak intézményrendszerétől, mind pedig a társadalmi közegtől. Ezen belül az oktatáspolitikai integrációnak két fő – a társadalmi illetve kulturális különbségekhez való - viszonyulási módja ismert: a *különbség-vak* integráció egyformának tekinti a tanulókat; míg a *különbségtudatos* verzió szerint figyelembe kell venni a tanulók eltérő identitását, kulturális kötődéseit.⁷ Az integráció gyakran a szegregációra adott válaszként manifesztálódik, amely általában a társadalmi hátrányok felhalmozódását jelenti. Az oktatáspolitikai területén ez a leggyakrabban alacsony minőségű oktatást; az átlagosnál alacsonyabb iskolai végzettséget; valamint szisztematikus szegregációt, vagyis elkülönítést jelent az iskolákban.⁸ A fenti gondolatok szerzői a kérdés kapcsán három fő iskolatípust rajzoltak meg, amely kategorizáció számunkra is releváns lehet. A leggyakoribb „a társadalmi konfliktusokat kerülő, a különbségeket tagadó, de a különbségtétel rejtett formáit alkalmazó iskola”.⁹ A másik fő típus a „különbségtudatos, [...] ezek alapján az elkülönítés különböző módjait alkalmazó, konfliktusgeneráló iskola.”¹⁰ Míg a harmadik a „deszegregációhoz pozitívan viszonyuló, a kisebbségi és hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatban emancipatorikus, de a szelekció iskolaszpecifikus tradícióihoz is ragaszkodó iskola” típusa.¹¹ Az iskolai integrációnak (fogadás) egy magasabb minőséget jelentő, továbbfejlesztett formája az inklúzió (befogadás).¹²

⁵ Ladányi 2011.

⁶ Adrian Favell nyomán: Feischmidt – Vidra 2011. p. 58.

⁷ Uo. p. 58-59.

⁸ Uo. p. 61.

⁹ Uo. p. 86.

¹⁰ Uo. p. 87.

¹¹ Uo. p. 87.

¹² Vargáné Mező 2006.

Az oktatási rendszeren belül tapasztalható szegregációs tendenciáknak négy fő típusát különböztethetjük meg. Az iskolák közötti szegregáció folyamán az adott iskolában a cigány tanulók növekvő aránya következtében a helyben lakó nem-roma családok is kiveszik a gyermekeiket az iskolából. Az iskolán belüli szegregációval az iskolák ezt próbálják valamilyen szinten meggátolni, méghozzá úgy, hogy a cigány tanulók szegregálását eredményező osztálystruktúrát alakítanak ki. A kisegítő iskolákban – osztályokban az iskoláskorú gyerekek arányához viszonyítva felülreprezentáltak a roma tanulók, amely általában alacsony színvonalú oktatást és alacsony szintű elvárásokat „biztosít” számukra. A magántanulóvá nyilvánítással a legproblematicusabb – általában cigány – gyermekeket próbálják kezelni úgy, hogy felmentik a tanórák látogatása alól.¹³

Témánk szempontjából releváns fogalmak még a multikulturalizmus és az interkulturalizmus, illetve a multikulturális- és az interkulturális nevelés. A multikulturális oktatás-nevelés egyrészt egy külön tantárgyat, diszciplínát jelenthet; más megközelítésben azonban egy meghatározott szemléletet takar, amelyet az iskolák alkalmazhatnak mindennapi munkájuk során. Az interkulturális nevelésen sok esetben a különböző célcsoportokra (köztük a nyelvi és kulturális kisebbségekre, így a cigányokra is) irányuló programokat érthetjük. Más szinten jelentheti a nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást; illetve olyan szemléletmódon alapuló tantervi elemeket, amelyek részei a nemzeti kurrikulumoknak. Az oktatáspolitikai szemszögéből az interkulturális nevelés magába foglalja a kitűzött célokat (pl. a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének és önértékelésének növelése) és az ezek eléréséhez segítő módszereket a kulturális sokféleség iskolai menedzselése terén.¹⁴

Integráció – jogszabályi háttér

A közoktatásban alkalmazott integrációs gyakorlatnak két fő területét különböztethetjük meg: a sajátos nevelési igényű (SNI), illetve a halmozottan hátrányos helyzetű, és ezen a kategórián belül nagy arányban jelen lévő roma gyerekek „normális” társaikkal történő együttnevelését.¹⁵ Számunkra ez utóbbi kategória tart számot elsősorban érdeklődésre.

¹³ Integráció kontra szegregáció 2009.

¹⁴ Forray – Hegedűs 2003. p. 26-32.

¹⁵ Kálmán 2010.

A közoktatásban végrehajtandó integrációs törekvések alapvető szabályait a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény fektette le. Ezt váltotta fel a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Fontos eleme volt még a szabályrendszernek a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. A hátrányos helyzetű tanulók integrációs nevelését segítheti az integrációs felkészítés, valamint a képesség-kibontakoztató felkészítés, amelyek a szociális helyzetből és fejlettségből eredő hátrányok ellensúlyozását célozzák.¹⁶ Az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének (továbbiakban: IPR) központi eleme, lényegi pontja, hogy egyénre szabott nevelést biztosítson az érintett tanulók számára, a gyermekek komplex személyiségstruktúrájának megfelelően differenciálva.¹⁷

Az IPR-t alkalmazó iskoláknak meg kell felelniük néhány alkalmazási feltételnek: integrációs stratégiát kell kialakítaniuk; az iskolába való bekerülést elő kell készíteniük; valamint partnerségi-együtműködési kapcsolatokat kell kialakítaniuk a releváns intézményekkel, illetve a gyermekek szüleivel. A rendszer alkalmazása folyamán a tanítást-tanulást segítő eszközrendszer elemeit kell beépíteni a pedagógiai programba. Ennek a következő összetevői adóttak: kulcskompetenciákat fejlesztő programok, programelemek, úgy mint az önálló tanulást segítő fejlesztés, az eszközjellegű és a szociális kompetenciák fejlesztése. Ezek mellett a tanórán kívüli programok, szabadidős tevékenységek; az integrációt elősegítő módszertani elemek; a műhelymunka képezik a rendszer fókuszát. Mindezekhez kapcsolódnak továbbá a kompetencia alapú értékelési rendszer eszközei; multikulturális tartalmak; valamint a továbbhaladás feltételeinek biztosítása.¹⁸

Az IPR alkalmazása pozitív hatással van az osztályok integráltságára, és csökkenti az osztályközösségekben megjelenő, elsősorban a nem roma gyerekek részéről a roma tanulók irányába tapasztalható előítéleteket. Mindezek mellett a tanulók fejlődését is jobban elősegítik a program elemei (pl. az olvasáskészség és a továbbtanulási esélyek terén), ami nagyban köszönhető a személyközpontú és a tanulói autonómiát erősítő pedagógiai eszközök alkalmazásának. A programnak a tanulók önértékelésére és a nehézségekkel való megküzdésük készségére is pozitív hatása van.¹⁹

¹⁶ Uo.

¹⁷ Uo.

¹⁸ Magyar 2003

¹⁹ Kézdi – Surányi 2008.

Romák az iskolában

A magyarországi cigányok iskolázottsága nagy változásokon ment keresztül az elmúlt század folyamán. Míg az első világháborút megelőzően csak a cigány gyerekek töredéke jutott el egyáltalán a közoktatásba, napjainkban ez a probléma nagyrészt megoldódott, ám mégsem mondhatjuk, hogy a roma gyerekek iskolázottsága megközelítené a nem-roma gyerekek iskolai teljesítményét.²⁰

A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének okai között az elsők között szokták említeni az etnikai és szociális (így szocializációs) hátrányokat, valamint az oktatási rendszer nem megfelelő működését. A cigány gyerekek esetében általánosnak mondhatók az iskolaérettség hiányosságai és a tanulási motiváció hiánya, amelyek szintén a kulturális háttérükre vezethetők vissza. Az őket oktató nem megfelelő minőségű iskolák csak fokozzák a gyerekek sikertelenségét.²¹ Hangsúlyos az óvodai nevelés megszervezése is, méghozzá oly módon, hogy a magyar hagyományok jól ötvöződjének a cigány gyerekek kulturális örökségével.²² Azonban sok esetben már itt jelentkeznek az esélyegyenlőtlenségek, ugyanis az óvodai férőhelyek hiánya (és a pénzhiány) következtében általában a cigány származású gyermekek nem részesülnek megfelelő iskola-előkészítő nevelésben. Így gyakran előfordul, hogy csak hét évesen, vagy még később kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat.²³ Összefoglalva a cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai a következő tényezőkkel hozhatóak elsősorban összefüggésbe: a családi szocializáció, a család és az iskola kapcsolata, a rossz szociális helyzet, a nyelvi hátrányok, az óvodai képzés, az iskolák és a pedagógiai gyakorlat minősége, a gyerekek tanulási motivációja (vagyis ennek hiánya), valamint a velük szembeni előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés.²⁴

A legtöbb esetben a cigány szülők a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába íratják gyermekeiket (bár a jellemző lakóhelyükül szolgáló kistelepüléseken nincs is valójában választási lehetőségük), tájékozatlanságuk miatt nem foglalkoznak alternatívákkal, így ők maguk is hozzájárulnak az iskolai szegregációs folyamatokhoz. A tapasztalatok alapján pedig a 90-es években növekedett a cigány tanulók általános iskolában történő elkülönítésének tendenciája. A lakóhelyi folyamatokhoz hasonlóan amennyiben a nem

²⁰ Kemény – Janky – Lengyel 2004. További érdekes statisztikai adatok (a 2003-as cigányvizsgálat eredményeiből): Uo. p. 91-95.

²¹ Kende 2001.

²² Szemán 2001.

²³ Havas-Kemény-Liskó 2002.

²⁴ Fiáth 2000.

cigány szülők a cigány tanulók arányának „vészes” növekedését észlelik, elviszik másik iskolába gyermekeiket, így még nagyobb arányúra növelve a hátrányos helyzetűek jelenlétét. Több esetben azonban a cigány gyerekeket íratják át, vagy helyezik külön osztályokba, így elkülönítve őket a nem cigány származásúaktól. Ennek eszköze lehet a felzárkóztató, vagy kisegítő osztályokban történő „felhalmozásuk”, amely lépések ellen hiába léphetnének fel a szülők, ezt a legtöbb esetben megakadályozza a tájékozatlanságuk. Az pedig kérdéses, hogy mennyiben folyik valóban felzárkóztató, minőségi oktatás ezekben az osztályokban. (Jellemző még a problémás gyerekek magántanulóvá nyilvánítása is.) A szegregáció talán legenyhébb változata az osztályon belül az ültetéssel megvalósuló elkülönítés.²⁵

A tapasztalatok alapján hazánkban az iskolák közötti szegregáció erősebben jelentkezik, mint az iskolán belül történő elkülönítés. A kistérségeken belül általában nagyobbak az iskolák közötti különbségek, mint a városokban; az etnikai szegregáció pedig jelentékenyebb a „pusztán” hátrányos helyzet szerinti elkülönülésnél.²⁶ Az iskolák közötti szelekció következtében a cigány származású gyerekek nagy hányada meghatározott iskolákban koncentrálódik, ahol pedig gyakran tovább folytatódik a szegregálásuk. Kutatási tapasztalatok alapján elmondható, hogy minél magasabb egy osztályban a cigány tanulók aránya, annál kisebb az adott osztály létszáma, tehát így is összesűrűsödnek a roma származású gyerekek.²⁷

A cigány gyerekeket nagyobb arányban oktató iskolák pedagógusainak képzettsége elmarad az átlagost szinttől, tehát éppen ott nincsenek megfelelő személyi feltételek, ahol a legnagyobb szükség lenne a szakértelemre. A tanárok nem képesek arra, hogy megfelelő segítséget nyújtsanak a cigány gyerekeknek a hátrányok leküzdésében és a sok esetben előítéletes környezetbe történő beilleszkedésükben.²⁸

Összefoglalásképpen a következő lényeges tényezőket említhetjük az iskolai esélykülönbségek növekvő tendenciájával összefüggésben: a szabad iskolaválasztás joga, és ennek gyakorlati megvalósulása; a tanárok minőségellenőrzésének és az iskolák szakmai felügyeletének rendszere megszűnt (1985-ben); a tagozatos iskolák és osztályok; a fogyatékos, sajátos nevelési igényű (SNI) minősítés rendszerének hiányosságai; valamint a magántanulóvá minősítés gyakorlata.²⁹

²⁵ Havas-Kemény-Liskó 2002.

²⁶ Kertesi-Kézdi 2009.

²⁷ Havas-Liskó 2005.

²⁸ Havas-Kemény-Liskó 2002.

²⁹ Daróczi 2007.

I.1.2. A módszertan³⁰ és a mintavétel kérdései

Az emberi viselkedésnek van egy olyan tartománya, ahol az egyéni és a társas hatások ötvöződnek, és elválaszthatatlanul egymásra épülnek. Ez nem más, mint a mikroszociológia világa, ahol a társas történések csakis az adott kiscsoportban játszódhatnak le. Bár a mikroszociológia nem a társadalmat vizsgálja „lombikban”, ennek ellenére itt is érvényesülnek a társas kapcsolati háló és a társadalmi státus hatásai. Mérei Ferenc szerint „a mikroszociológiában a valóságnak az a sui generis tartománya tárul fel, amelyben a rokonszenvi és ellenszenvi feszültség közvetlenül áttevődik társas aktusba.”³¹ Ez a mikromilió tehát az a közeg, ahol az egyén magára ölti azokat a sztereotípiákat, amelyek megfelelnek tapasztalatainak, szokásrendszerének. A mikroszociológiai tartomány tehát tulajdonképpen az a közvetítő szféra, amelyben az autonóm egyén a társadalom által sugárzott előítéleteket, sztereotípiákat és értékrendszereket elsajátítja, átveszi saját életébe, és mint ilyen, elengedhetetlen fontossággal bír.

A kutatás lefolytatásához a többszemponútú szociometria módszerét alkalmaztuk. A J. L. Moreno nevéhez fűződő eljárást hazánkban Mérei Ferenc és munkatársai vezették be, és fejlesztették tovább. Mérei olyan szociometriát igyekezett kialakítani, amely nemcsak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem magát a közösséget is jellemzi, és lehetővé teszi egy társas mezőnek mint szociálpszichológiai egységnek a meghatározását. A szociometriai felmérés ennek a célnak csak akkor felel meg, ha sokoldalúan tudja jellemezni a vizsgált társas alakzatokat. Mindenképpen szükségesek tehát olyan mutatók, amelyekből következtetni lehet arra, hogy képes-e a csoport, a közösség együttes erőfeszítést igénylő feladatmegoldásra, teljesítményre.

A Mérei-féle többszemponútú szociometria mutatói a következők:

I. Szerkezeti mutatók:

1. A központ és a perem viszonyát kifejező centrális-marginális mutató: ez a mutató három adat viszonyítását tartalmazza: a társas mező központi alakzatának kiterjedését, az ennek befolyása alá vont társas övezetet, illetve az ettől elkülöníthető peremet.

³⁰ Az alfejezet Mérei 1988 alapján íródott.

³¹ Mérei 1988, 7.o.

2. Az alakzatok arányai a társas mezőben: Mérei megkülönbözteti a zárt alakzatot, a csillagot, a láncot, a párokból álló és a magányos helyzetet.
3. Kohéziós mutatók: a kölcsönösségi index (a társas mezőben lévő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata), a sűrűségi mutató (a társas mezőben egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut), a kohéziós index (hány százaléka realizálódott a lehetséges kölcsönös kapcsolatoknak) és a viszonzottság (a deklarált kapcsolatoknak hány százaléka kölcsönös).
4. A kapcsolatok erőssége: ezt Mérei a választások többszörösségével is jelöli. Az egyszeres összeköttetés gyengébb, míg a háromszoros a legerősebb kölcsönös kapcsolatot jelöli két egyén között. Utóbbi értelemszerűen azt jelenti, hogy a két személy egymást három kérdésben is kölcsönösen jelölte.

Mérei megkülönböztet még egyéb mutatókat is (csoportléggör-mutató, választási koincidenciák és a tagolódási mutatók koincidenciái). Ezeket azonban mi e kutatásban nem használtuk. A fentebb kifejtett mutatószámokat pedig kiszámoltuk ugyan, de az egyes osztályok elemzéséhez nem írtuk le őket számszerűen, mert ilyen kis létszámú osztályközösségek esetében a mutatók értékei egyrészt félrevezetőek lehetnek, másrészt pedig önmagukban nem magyaráznak kielégítően. Ezért célszerűbbnek találtuk az osztálystruktúrák szöveges értelmezését, amely sokkal árnyaltabb és részletesebb elemzésre ad lehetőséget, és sokkal érthetőbb is.

A több szempontú szociogram is a választások és a rokonszeri kapcsolatok hálózatszerű grafikus rögzítésének az elvén nyugszik. Ebben az értelemben tartozik a Moreno-féle szociometria körébe. A több szempontú szociometria három legfőbb célkitűzése a következő:

1. Ne csak a csoport tagjainak társas helyzetére vonatkozóan kapjunk értelmezési támpontot, hanem a vizsgált társas alakzatról mint közösségről, és kiscsoportokról mint társas egységekről is.
2. Terjedjen ki a jellemzés a társas alakzat reális viszonyaira: hierarchiájára, funkció jellegű tagolódására.
3. Adatokat kell kapnunk a társas mezőben hatékony indítékokról; a választásoknak, a kötődéseknek a társas szinten megnyilvánuló motivációjáról.

A vizsgálati eszköz tulajdonképpen egy 15–20 (bizonyos esetekben ennél több) kérdésből álló kérdőív, melynek kérdései választásra szólítanak fel: hipotetikus (de a csoport szempontjából valós) helyzeteket idéznek fel, melyekben meg kell nevezni egy vagy több csoporttársat. (Az, hogy mennyit, a vizsgálatvezető döntésén múlik, aki maximalizálhatja a megnevezendő létszámát, de ez nem kötelező.) A csoporttagok a választásaikkal megjelenítik, hogy hogyan érznek és gondolkodnak a társaikról, összességében pedig elmondható, hogy a csoport nyilatkozik saját magáról – mindezt annyi tekintetben, ahány kérdést tartalmaz a kérdőív. Az összesített eredmények a csoportnak négy aspektusáról nyújtanak információt: a kapcsolatok struktúrájáról (ezt képezi le a szociogram, a kapcsolatok „térképe”), a csoport légköréről, a csoportban uralkodó norma- és értékrendszerről, illetve a csoport szereprendszeréről és hierarchiájáról. A megjelenő négyféle kritérium pedig a következő: rokonszenvi, funkció jellegű, képességi és népszerűségi.

A mintavétel és az adatfelvételek körülményei

Mint ahogy azt már említettük a bevezetésben, Véménden kívül még négy települést, négy iskolát választottunk ki az alábbi szempontok alapján:

1. Településnagyság: Véménd lakosainak száma 1511 fő körülire tehető.³² Így olyan községeket kerestünk, amelyek lakosságszáma minimum 1000, maximum 1800 főt számlál.
 - Bába: 1729 fő³³
 - Hejőkeresztúr: 1002 fő³⁴
 - Szalánta: 1228 fő³⁵
 - Tiszaroff: 1624 fő³⁶
2. Etnikai megoszlás: Véménden a magyarok mellett cigányok, svábok, székelyek és szlovákok élnek. Így a kontrollként választott települések a következő elv szerint oszlanak meg:

³² Helységnévkönyv adattár 2010.

³³ u.o.

³⁴ u.o.

³⁵ u.o.

³⁶ u.o.

- Vegyes etnikumú település: Szalánta (cigányok, horvátok és magyarok lakják)³⁷
- Kettős (cigány-nem cigány) etnikumú település: Báta, Hejőkeresztúr és Tiszaroff

3. Iskolatípus: Véménden az IPR szerint integráló általános iskola működik. Ennek megfelelően a kontrolltelepülések:

- Vegyes etnikai megoszlás – IPR rendszert használó iskola: Szalánta
- Kettős etnikai megoszlás – IPR rendszert használó iskola: Báta és Hejőkeresztúr
- Kettős etnikai megoszlás – IPR rendszert nem használó iskola: Tiszaroff

4. Földrajzi elhelyezkedés: Véménd Baranya megye északkeleti részén, majdnem Tolna megye határán helyezkedik el, a mohácsi kistérségben. Kontrollcsoportként szerettünk volna közeli, illetve más országrészben elhelyezkedő településeket is megvizsgálni:

- Báta: Tolna megye délkeleti csücskében helyezkedik el, Tolna és Baranya megyék határán, a szekszárdi kistérségben.
- Hejőkeresztúr: Borsod-Abaúj-Zemplén megye középső részén, Miskolctól délre, Nyékládháza szomszédságában található a Tiszaújvárosi kistérségben.
- Szalánta: Baranya megyében, Pécshez közel, a pécsi kistérségben helyezkedik el.
- Tiszaroff: Jász-Nagykun-Szolnok megye északi részén található, Tiszafüredtől délnyugatra, a tiszafüredi kistérségben.

Úgy gondoltuk, hogy Báta és Hejőkeresztúr önmagában is érdekes elemzésre adhat majd okot, hiszen mindkét település kettős etnikumú és IPR-t használó általános iskolát működtet, de amíg Báta a Dunántúlon, addig Hejőkeresztúr a Tiszántúlon helyezkedik el. Reméltük, hogy különbségeket fogunk találni a két iskola összehasonlításakor a földrajzi fekvés miatt.

A konkrét adatfelvételekre 2012. október 10 – 19. között került sor. 2012. október 10-én Bátán, 11-én Véménden, 12-én Szalántán, 18-án Tiszaroffon, 19-én pedig Hejőkeresztúron végeztük el a vizsgálatot. Az adatfelvételek során mindegyik iskolában a negyedik, és a

³⁷ KSH 2001.

nyolcadik osztályos tanulókkal töltöttük ki a kérdőíveket. A bátai általános iskolában a negyedik osztályban 17 tanuló volt, ebből 8 lány és 9 fiú. Hiányzó nem volt. A nyolcadik osztályban 13-an tanultak, ebből 9 lány és 4 fiú. Itt sem hiányzott senki. A véméndi negyedik osztályban 14 tanuló volt, ebből 8 lány, 6 pedig fiú. Hiányzó nem volt. A nyolcadik osztály létszáma 17 fő, 7 lány és 10 fiú. Hiányzó itt sem volt. A szalántai iskola negyedik osztályában 16 tanuló volt, ebből 6 lány, 10 fiú. Hiányzó nem volt. A nyolcadik osztály tanulójának létszáma 19 fő, 10 lány és 9 fiú. Hiányzó itt sem volt. Tiszaroffon a negyedik osztály létszáma 17 fő, ebből 10 lány, 7 fiú. Hiányzó nem volt. A nyolcadik osztályban 11-en tanultak, 5 lány és 6 fiú. Hiányzó itt sem volt. A hejőkeresztúri negyedik osztályban 23 tanuló volt, ebből 12 lány, 11 fiú. Hiányzó nem volt. A nyolcadik osztályban 27 diák tanult, ebből 14 lány, 13 pedig fiú. Az adatfelvétel napján egy lány hiányzott.

Összesen tehát 173 tanulóval végeztük el a vizsgálatot. Ebből 87-en negyedikesek, 86-an pedig nyolcadikosok voltak. A mintában a lányok létszáma 88, a fiúké pedig 85 fő volt.

Kutatásunk szempontjából döntő fontosságú volt a tanulók etnikai származásának vizsgálata. Az öt iskolában előzetes várakozásainknak megfelelően a következő etnikumokkal, nemzetiségekkel találkoztunk: bosnyákok, cigányok, horvátok, svábok, székelyek és természetesen magyarok. A 174 főből 69 fő volt cigány származású (ebből 35 lány és 34 fiú), 11 fő sváb származású (5 lány és 6 fiú), 2 fő székely származású (1 lány és 1 fiú), egy lány sváb-székely származású, egy lány és egy fiú sváb-cigány származású, egy lány bosnyák-cigány származású, 3 horvát származású (2 lány és 1 fiú) és 85 fő magyar származású (44 lány és 41 fiú). A származások ismerete az osztályfőnököktől és az iskolaigazgatóktól származik, akik a kis létszámú közösségek révén jól ismerik a tanulókat és családjaikat, és minden esetben azt a származási adatot ismertették velünk, amit a tanuló és családja saját magára nézve érvényesnek érez, bevall. (Ezek az adatok egyébként az osztálynaplókban is rögzítésre kerülnek, a tanulók szüleinek megkérdezése, beleegyezése alapján.)

A származások meghatározása esetében mindig a tanulók kisebbségi vonatkozásait helyeztük előtérbe. Tehát például egy sváb anyával és magyar apával rendelkező tanulót svábként definiáltunk. Minden más kisebbségi-többségi szülőpár gyermekénél is így jártunk el. Kétnemzetiségűnek csak akkor kódoltunk egy diákot, ha mindkét szülője valamely kisebbséghez tartozónak vallotta magát. Mindezekre azért volt szükség, mert

számunkra csak a kisebbségi lét hordoz olyan többlettartalmat, amely magyarázatként szolgálhat az osztályokban tapasztalható kapcsolati hálók elrendeződésére. A tanárokkal készített interjúk és a tanulókkal folytatott beszélgetések alapján fény derült arra, hogy a tanulók is minden esetben tisztában vannak egymás származásával. Ezekben a közösségekben azonban ez a kérdés egyáltalán nincs tabusítva, valószínűleg azért, mert a nagyon vegyes etnikai megoszlás miatt a gyerekek számára teljesen természetes ez a fajta sokszínűség; illetve egyes településeken több olyan nemzetiség is van, amely kulturálisan is őrzi különállását, a kisebbségek léte tehát abszolút köztudatban van. (Például többféle nemzetiségi önkormányzattal és hagyományörző egyesülettel is találkoztunk.)

Az elemzésben néhány helyen a „gádzsó” származású (tehát nem cigány) tanulókra szinonimaként használtuk a „magyar” megjelölést, azért, hogy megkülönböztethetők legyenek a többi nem cigány nemzetiségtől. A „magyar” származás alatt pedig ebben az esetben azt értjük, hogy sem a tanuló, sem pedig a szülei nem tartoznak egyik kisebbséghez sem. (Ezzel természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy a valamely kisebbséghez tartozók ne lennének „magyarok”, magyar állampolgárok.)

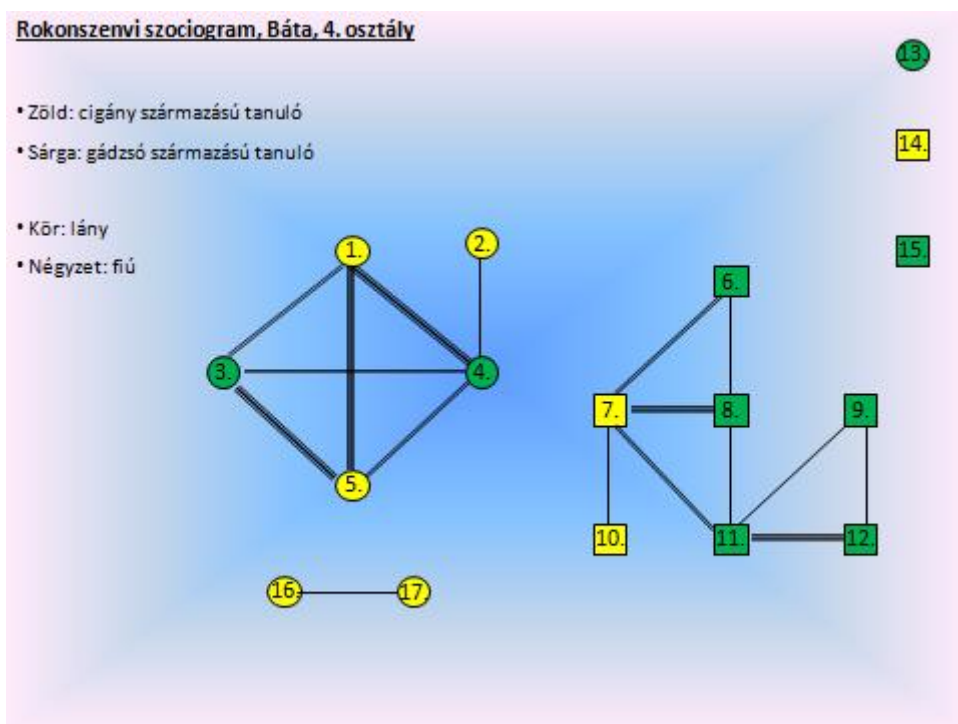
Szeretnénk kiemelni, hogy a kutatás nem reprezentatív, csupán egy esettanulmány, amely egyfajta láttelepet nyújthat a különböző etnikumok együttélési, együttműködési képességéről, és az egymással kialakított kapcsolataik elrendeződéséről. A kis létszámú osztályközösségek nem engednek messzemenő következtetéseket levonni, azonban az adott mikrocsoportra érvényeseket mindenképpen, főleg annak fényében, hogy a makrotársadalmi hatások – mint ezt már említettük – e mikromilió közegén keresztül épülnek be az egyéni percepciókba, így alapvető fontosságú hatással bírhatnak az etnikumközi kapcsolatok alakulására is.

II. AZ EGYES OSZTÁLYOK JELLEMZÉSE

II.1. Báta³⁸

II.1.1. A bátai negyedik osztály jellemzése

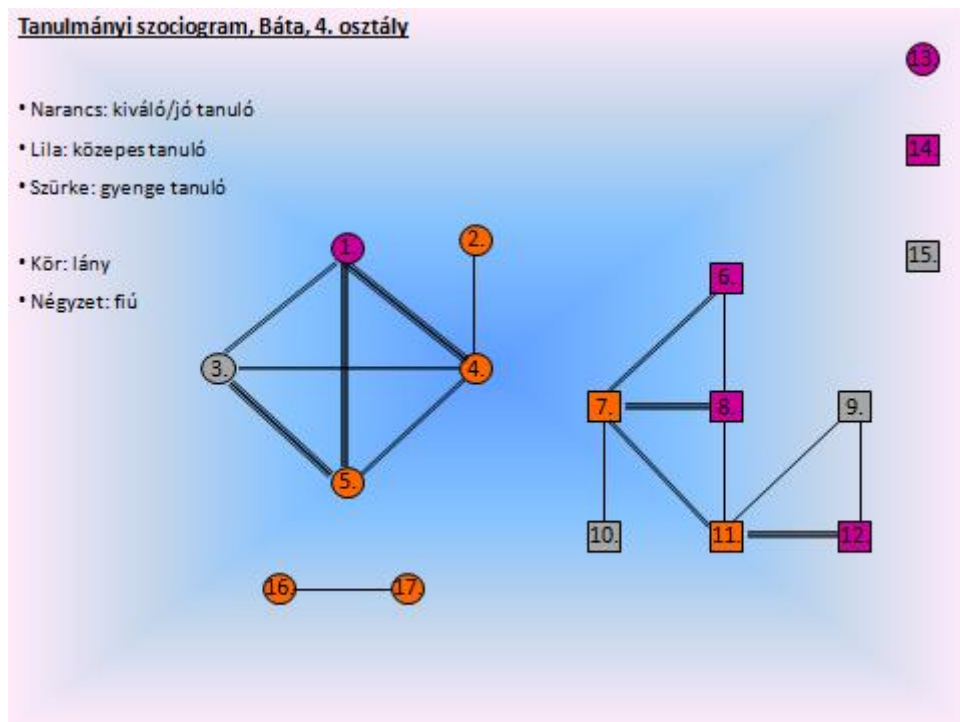
A bátai iskola negyedik osztályának létszáma 17 fő, melyből 9 fiú és 8 lány. A szociogramon is jól látható, hogy az osztályban – a várakozásoknak megfelelően – az elsődleges csoportszervező tényezőnek a nem tekinthető:



Két nagyobb közösség fedezhető fel az osztályon belül: egy lányokból és egy fiúkból álló. A közösségben a kölcsönös rokonszenvi kapcsolatok alapján három tanuló szorult a perifériára. Érdekes, hogy közöttük egy cigány lány, egy cigány fiú és egy magyar fiú található. A két nagy csoporttól különállva helyezkedik egy pár, amelyet két magyar lány

³⁸ A település jellemzését ld. a Függelékben (57.o.).

alkot. A tanulmányi helyzetüket figyelembe véve ők mindketten jó tanulónak számítanak, amely lehet „csoportszervező” erő esetükben:



Ez azonban nem determináló, ugyanis az öt lány alkotta, egy kivételével szoros kapcsolatokat rejtő lány csoport tagjai között is van három jó tanuló. Az osztály ezen felének integráltságát mutatja, hogy köztük éppen egy cigány származású lány az, aki központi szerepet tölt be, mivel csak neki van négy másikkal is kapcsolata – és nem mellesleg jó tanulmányi eredményekkel is büszkélkedhet. Az öt lány között még egy cigány háttérrel rendelkező található, akinek szintén szoros kapcsolatai vannak a kiscsoport tagjaival. Szintén az integráltságot demonstrálja az a megállapítás, miszerint az öt lány között találunk közepes és gyengébb tanulmányi eredményeket mutató tanulót is, akik ezek alapján gond nélkül integrálódtak a közösségbe.

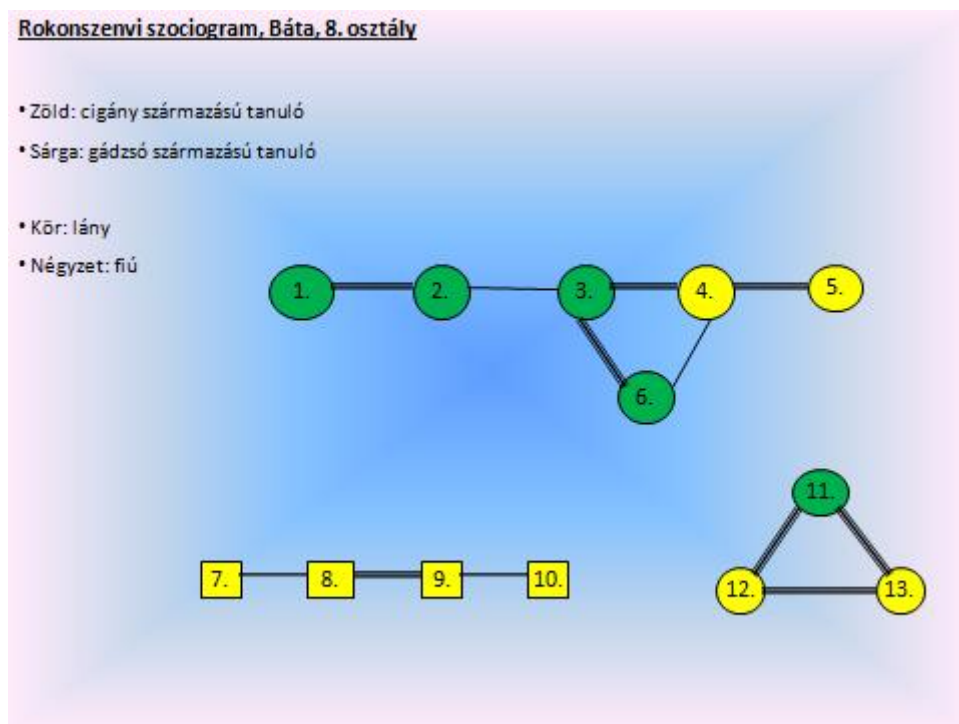
A fiú csoportnak hét képviselője van, igen komplex alakzatot alkotva. Szintén integráltnak tekinthetjük, annak ellenére, hogy csak két magyar fiú található közöttük, és egyikőjüknek csupán a másik magyar fiúval van kapcsolata. Azonban a másik magyar fiú van az egyik kulcspozícióban, aki ugyanúgy jó tanuló, mint az a cigány fiú, aki a másik, talán még fontosabb kulcspozícióban található a fiúk csoportján belül. A hét érintett fiúról

elmondhatjuk, hogy tanulmányi eredmények alapján szintén integráltnak tekinthetők, hiszen vegyesen vannak közöttük a gyengébb, közepes, illetve a jó képességű tanulók.

Az osztályfőnök elmondása szerint összetartó, jó közösséget alkotnak a gyerekek, bár meglehetősen nyüzsgősek; a bajban azonban képesek az összefogásra. Az etnikai különbségtétel nem jellemző az osztályban, amire következtethettünk a szociogram alapján is. A hierarchiát inkább a külsőségek, az anyagiak determinálják, ami alapján ugyanaz a központi figurája van az osztálynak, mint a viselkedés alapján – ez a szociometriai vizsgálat gyakorisági táblázatából is egyértelműen leszűrhető.³⁹

II.1.2. A bátai nyolcadik osztály jellemzése

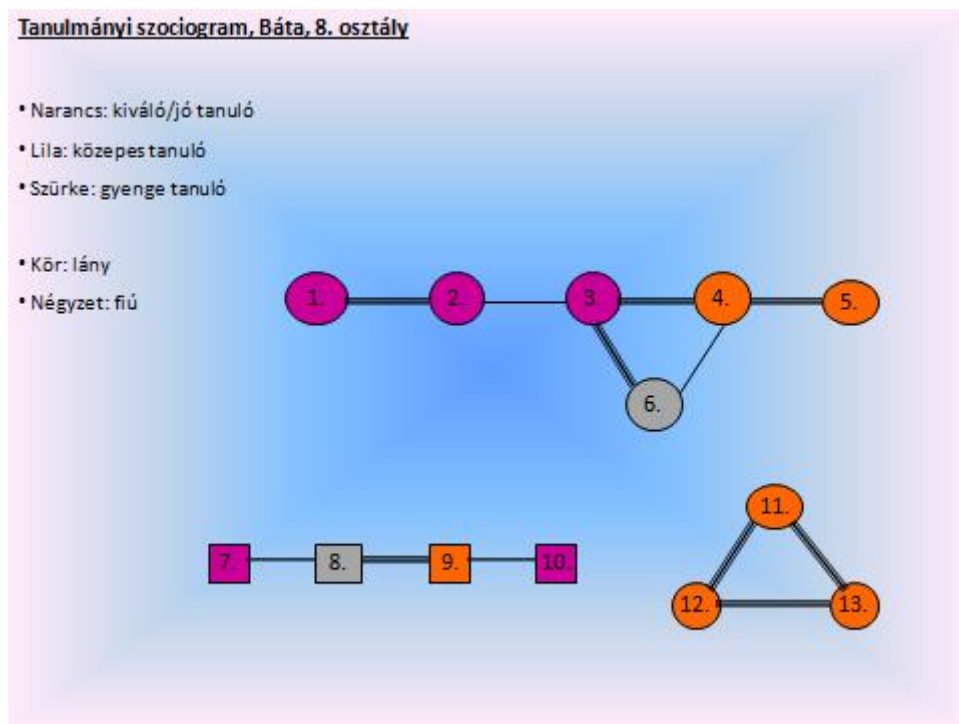
A bátai nyolcadik osztályban 13 tanuló folytatja tanulmányait, közülük 9 lány és 4 fiú. Az osztály szociogramja az előzőekkel szemben nem mutat olyan szinten komplex képet:



Pozitívum azonban, hogy nincsen marginalizálódott tagja az osztálynak, többé-kevésbé mindenki be van vonva a közösségbe. Csupán négy fiú található az osztályban, ráadásul mindegyikük magyar származású, így adódott, hogy ők egymással ápolnak közelebbi kapcsolatokat. Azonban érdekes lehet, hogy kis létszámuk ellenére „csak” egy láncot alkotnak, tehát nincsen mindegyiküknek kölcsönös rokonszervi kapcsolata egymással. Bár

³⁹ Az osztályfőnökkel készített interjú hanganyaga alapján.

ők egymással vannak jobb kapcsolatban, érdemes megjegyezni, hogy tanulmányi eredményeiket figyelembe véve vegyes társaságot alkotnak:



A szociogram alapján a lányok két alakzatba rendeződnek. Van egy háromszög, amelynek egy cigány és két magyar származású tagja van, viszont mindhárman jó tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, ami okozhatta „különállásukat” a másik lányok alkotta csoporttól. Ezt a másik csoportot hat lány alkotja, köztük két magyar és négy cigány származású lánnyal. Egy cigány lányt leszámítva láncba rendeződtek, a kulcspozícióban egy jó tanuló magyar lánnyal, aki a többiekhez kapcsolja a másik, szintén jó tanuló magyar lányt. Integráltság tekintetében tehát itt felfedezhetőek pozitív vonások, bár nincsen annyi tanuló között kölcsönös kapcsolat, mint azt a negyedik osztályban tapasztalhattuk.

Leszűrhetjük tehát a következtetést, miszerint nincsen meghatározó csoportösszetartó erő, aminek következtében nehezen mozgósítható a közösség. Amellett, hogy stabil közvélemény nehezen alakulhat ki hasonló közösségben, ahol több kisebb csoportra oszlik az osztály, könnyen befolyásolhatóakká is válhatnak.⁴⁰

Mindezekkel szemben az osztályfőnök véleménye szerint jó érzés az osztályban tanítani, jó közösséget alkotnak a gyerekek. Középponti figurának két olyan lányt említett, akik a

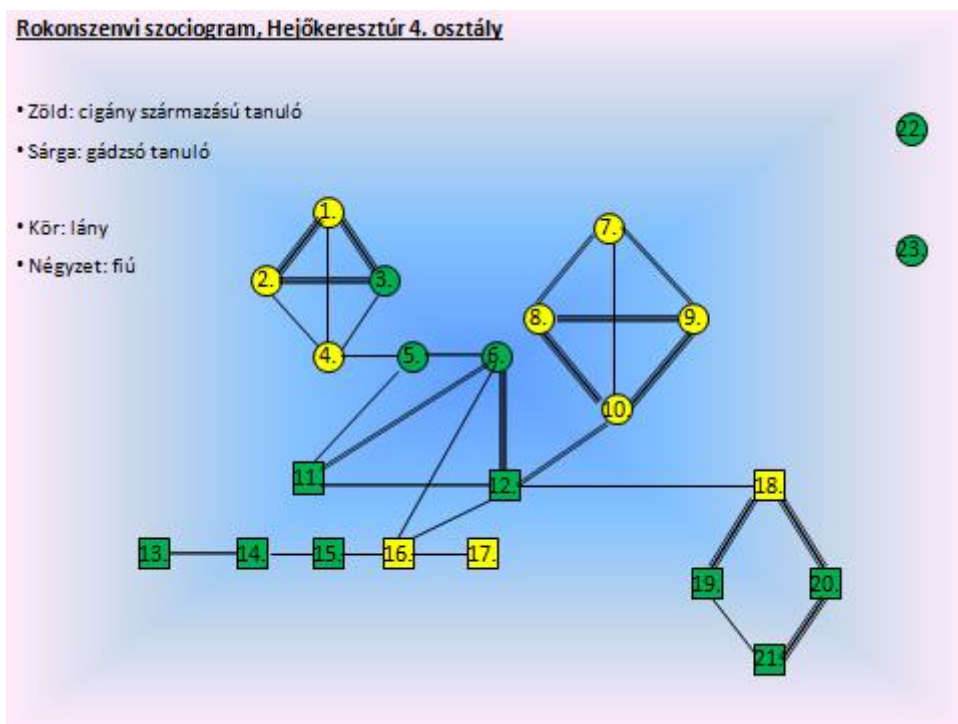
⁴⁰ Mérei 1988.

szociogram alapján inkább a periférián helyezkednek el. Az osztálybeli hierarchiát a közösség többségét alkotó lányok körében a kinézettel, dekoratív megjelenéssel szoros összefüggésben álló tanulmányi eredmény is befolyásolja. Egyikőjük törekszik arra, hogy hangadóvá váljon, de ez nem jár igazi sikerrel számára (ezt leszűrhetjük a szociogramból is).⁴¹

II.2. Hejőkeresztúr⁴²

II.2.1. A hejőkeresztúri negyedik osztály jellemzése

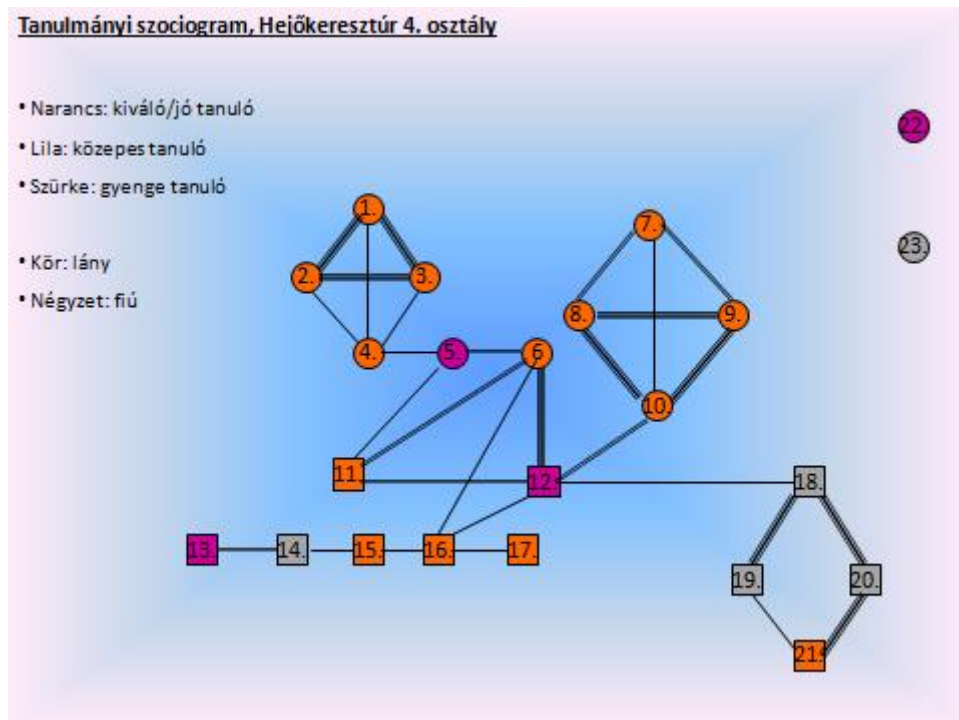
A hejőkeresztúri negyedik osztály létszáma 23 fő, amiből 12-en lányok, 11-en pedig fiúk. Az osztály szociogramjának elemzése alapján etnikai elkülönülésről nem igazán beszélhetünk:



⁴¹ Az osztályfőnökkel készített interjú hanganyaga alapján.

⁴² A külön nem hivatkozott adatok a település honlapjáról származnak: <http://www.hejokeresztur.hu/> A település jellemzését ld. a Függelékben (59.o.).

Első ránézésre tapasztalható lenne valamiféle elválás, klikkesedés a származás mentén, hiszen két nem cigány, lányokból álló csoportot, valamint egy többségében cigány, fiúk alkotta négyszöget is látunk, ezt azonban a tanulmányi szociogram sokkal inkább megmagyarázza, mint a rokonszenvi. A két lányok alkotta csoport ugyanis egységesen jó tanulók, míg a fiúk perifériára tolódott négyese három gyenge tanulót és egy jó tanulót egyesít:



Az osztályfőnökkkel folytatott beszélgetés alapján kiderült, hogy a fiúk e négyszöge kizárólag az osztály leghátrányosabb helyzetű tagjaiból áll össze. Ezt a klikket tehát valószínűleg nem a származás, és nem is a tanulmányi eredmény sodorta egybe, hanem inkább a közös tapasztalatok, a hasonló családi háttér, és – valószínűleg – az osztálytársak elhatárolódó viselkedése, ami ebben az esetben egyáltalán nem etnikai, mint inkább státuszbeli alapon történhetett.

A lányok klikkjeinél kicsit más a helyzet: náluk a hierarchia abszolút a tanulmányi eredmény alapján alakul, amit az osztályfőnökük is megerősített. Mint az látható, a két perifériára szorult lány közepes, illetve gyenge tanulmányi eredményű, ami sokkal jobban magyarázza helyzetüket, mint a származásuk. Ráadásul az osztályfőnök elmondása alapján a bal oldali lány négyszög egyik olyan tagjának, akinek a négyszög cigány származású tagjával van kapcsolata, a családja erős előítéletekkel viseltet a cigánysággal kapcsolatban, olyannyira, hogy emiatt a faluból való elköltözést tervezik. Ezeket az otthonról hozott

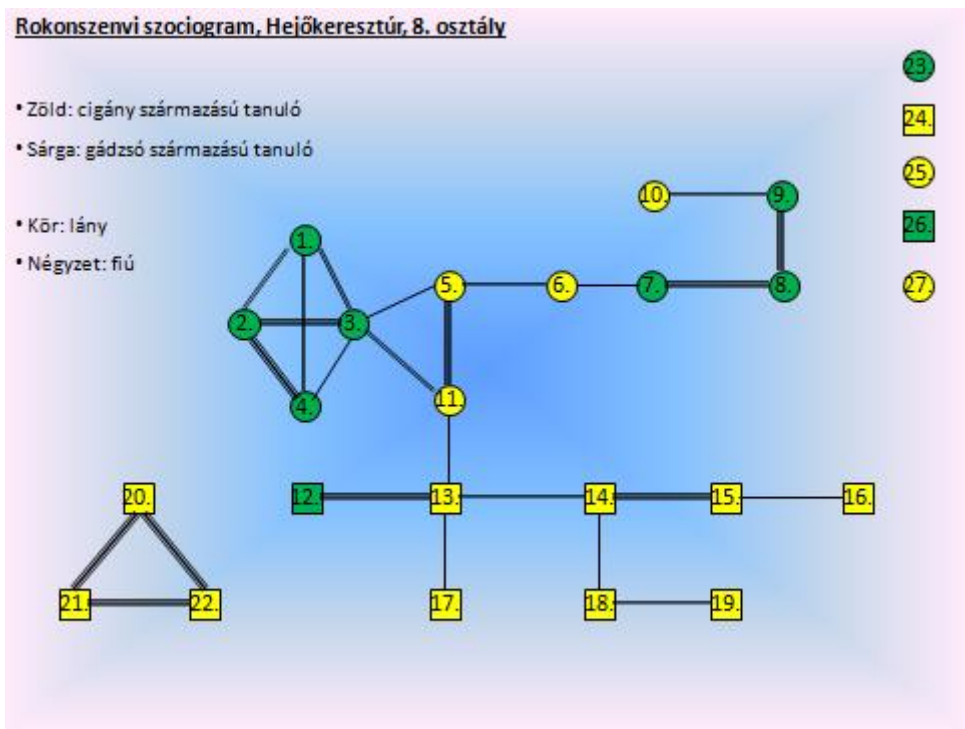
előítéleteket azonban a lány osztálybéli baráti kapcsolatai felülírják, hiszen a cigány származású társával háromszoros erősségű kapcsolat fűzi össze. Ebben valószínűleg nagy szerepe van annak, hogy mindkét lány jó tanuló, így hasonló státuszt foglal el az osztályközösségen belül.

A fiúk négyszögén kívül látható még egy öt fiúból álló láncalakzat is. Ez jellemzően egy kevésbé összetartó kapcsolat meglétét valószínűsíti e fiúk között, amelyben csupán két tagnak van erősebb, kettős kapcsolata egymással, a többi kapcsolat mind egyszeres. Első ránézésre itt is azt gondolhatnánk, hogy a cigányok és a gádzsók némileg különállnak, de a tanulmányi eredmény itt is erősebben magyaráz, ráadásul a láncalakzat nem is integrálja egybe a fiúkat a lehető legjobban, így nem lenne sok értelme bármiféle elkülönülésről beszélni ebben az esetben.

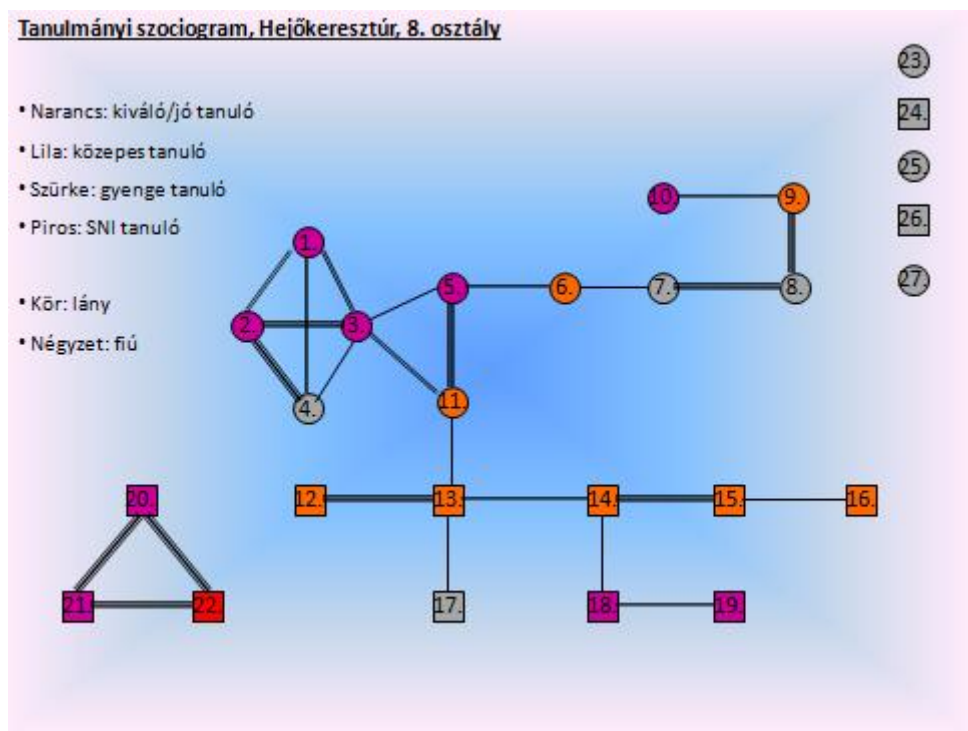
Az egyik legérdekesebb elrendeződést ezen a szociogramon azonban nem a szélső helyzetben elhelyezkedő klikkek jelentik, hanem a központban található két lányból és két fiúból álló, etnikailag ugyan homogén, de tanulmányilag vegyes centrum. Ez valójában a szociogram tengelyének is tekinthető, hiszen ez a négyes tartja össze a két lány-, és a két fiúcsoporthoz tartozókat. Ha ez a központ nem lenne, akkor az osztály valószínűleg kisebb klikkekre töredezne szét. Így tehát elmondható, hogy ebben az osztályban ez a négy központi tanuló, akik mind cigány származásúak, egyfajta „közvetítő”, összetartó szerepet, és mint ilyen, kulcspozíciót töltenek be.

II.2.2. A hejőkeresztúri nyolcadik osztály jellemzése

A nyolcadik osztály tanulóinak létszáma 27 fő, ebből 14 lány, 13 pedig fiú. Szociogramjuk első ránézésre is más képet mutat. Ez kicsit letisztultabb, kapcsolataiban kevésbé bonyolult, mint a negyediké:

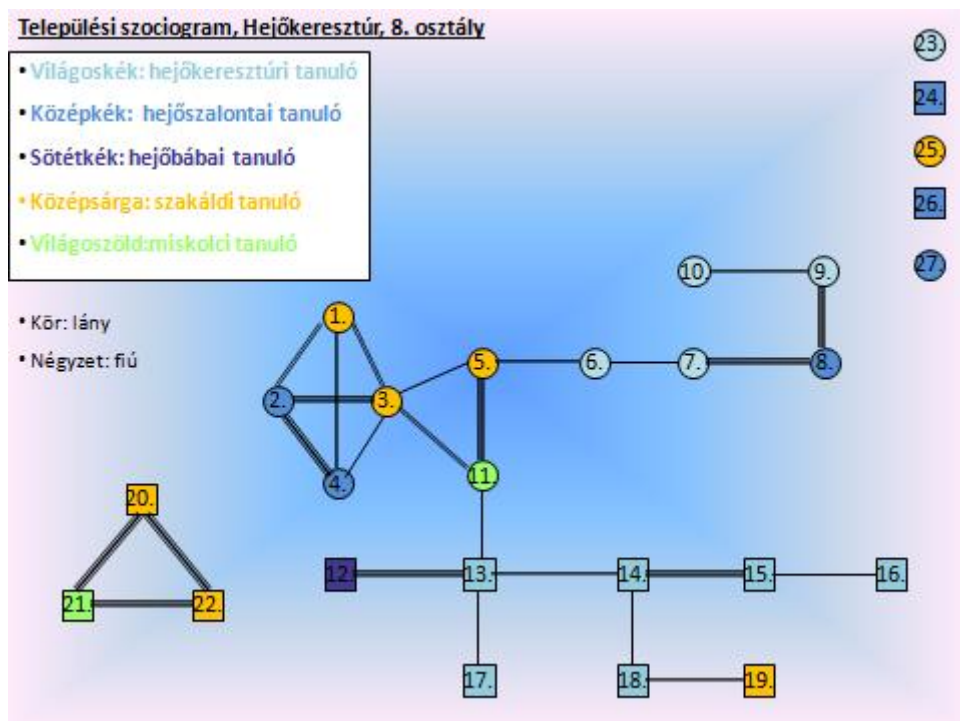


Itt is láthatunk némi származási elkülönülést, és ami elsőre is feltűnik, az, hogy amíg a negyedik osztályban a cigány származásúak többé-kevésbé a központban helyezkedtek el, addig nyolcadikra „kitolódtak” a kapcsolati háló széleire. Ez főként a lányoknál érzékelhető. Ha megnézzük a tanulmányi szociogramot, akkor látható, hogy az csak részben magyaráz: a klikkek tagjai – legalábbis a lányoknál – vegyes eredményekkel rendelkeznek:



Mi indokolhatja tehát mégis az elkülönülést? Ezen osztály esetében készítettünk egy harmadik szociogramot is, egy olyan adatból, amely más osztályokban nem volt releváns, vagy nem is lett volna értelmezhető. Ez pedig nem más, mint a tanulók települési származása, lakóhelye. Mint ahogy azt a község ismertetőjében is leírtuk, Hejőkeresztúr esetében az intézményt három település társulása tartja fenn: Hejőkeresztúr, Hejőszalonta és Szakáld. Sok diák ezekből a falvakból jár be, de az osztályban van hejőbábai és miskolci tanuló is. Az osztályfőnök elmondása alapján a lakóhely, a földrajzi közelség, a „szomszédság” és a családok esetleges ismeretségei fontos szervező- és csoportképző erőt jelentenek ebben az osztályközösségben.

Ha megnézzük a lakóhelyi szociogramot, a jobb oldali lányklikk (ami egyébként egy lánckapcsolat, ez szokatlan a lányok között, hiszen általában szövevényesebb szálak fűzik őket egymáshoz) máris homogénebbnek tűnik: négyen közülük helyiek, és csak egy „idegen” van, aki hejőszalontai. (A települések közül egyébként ez van a legközelebb Hejőkeresztúrhoz: csupán 3 km választja el a két települést, ami akár még gyalog is könnyedén lesétálható.)



A fiúk láncát szintén elég jól magyarázhatja a lakóhely egyezése, itt is csak egy hejőszalontai tanulót találunk, és őt is csak a lánc szélén. A fiúk esetében azonban a tanulmányi eredmény is jobban meghatározó, mint a lányoknál: nagy részük jó tanulónak számít, aki pedig nem, az nem is tagja a fő láncnak: egy erőteljes hármas kötésekkel összekapcsolódó háromszög, amelynek tagja közül ketten szakáldiak, egyikük pedig miskolci, és csak közepes tanulmányi eredménnyel rendelkeznek és az osztályközösségtől teljesen elszeparálódnak; illetve két helyi és egy szakáldi fiú, akik kapcsolódnak ugyan a lánchoz, de mégis csak a periférián foglalnak helyet. (Egyébként a viszonzott kapcsolatokkal nem rendelkező, a perifériára szorult tanulók is mind gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkeznek.)

Visszatérve a lányokhoz, itt két érdekes csoportosulást is találunk: az egyik a szociogram bal szélén elhelyezkedő csillagalakzat, amelynek egyúttal egy négyszög is szerves részét alkotja. Ebben az esetben a két hejőszalontai lány erős hármas kapcsolatát kezelhetjük kicsit külön, és magyarázhatjuk a lakóhelyi egyezéssel. Ugyan mindkettejüknek erős kölcsönös kapcsolatai vannak még két szakáldi lánnyal is, de azt nem szabad elfelejtenünk, hogy közülük az egyik lány az, aki a csillag középpontját alkotja, vagyis valószínűleg mind a származástól, mind a lakóhelytől, mind pedig a tanulmányi eredménytől eltekintve önmagában olyan erős a „vonzása”, hogy a többi, hozzá kapcsolódó tagot benntartsa a csillaghelyzetben. Az osztályfőnökkel való beszélgetésből kiderült, hogy ő az egyik legjobb szervező az osztályban, aki „anyáskodik” a többiek felett és némileg irányítja is őket (legalábbis a lányokat). Emellett szép és közkedvelt is, bár a kérdőív releváns kérdéseire adott válaszokból kiderül, hogy mégsem ő az, aki az osztály legfőbb hangadója. Így tehát az a megállapítás tehető, hogy olyan esetekben, ahol a hangsúly ilyen egyértelműen egy tanuló felé tolódik el egy alakzatban, minden bizonnyal a kérdéses ember személyisége legalább annyira irányadó és magyarázó erővel bíró tényező, mint bármi más. A tanulók személyiségeinek elemzésére azonban, megfelelő kompetencia hiányában nem vállalkozhatunk, csupán feltételezésekkel élhetünk, mint ahogy azt ebben az esetben is tesszük.

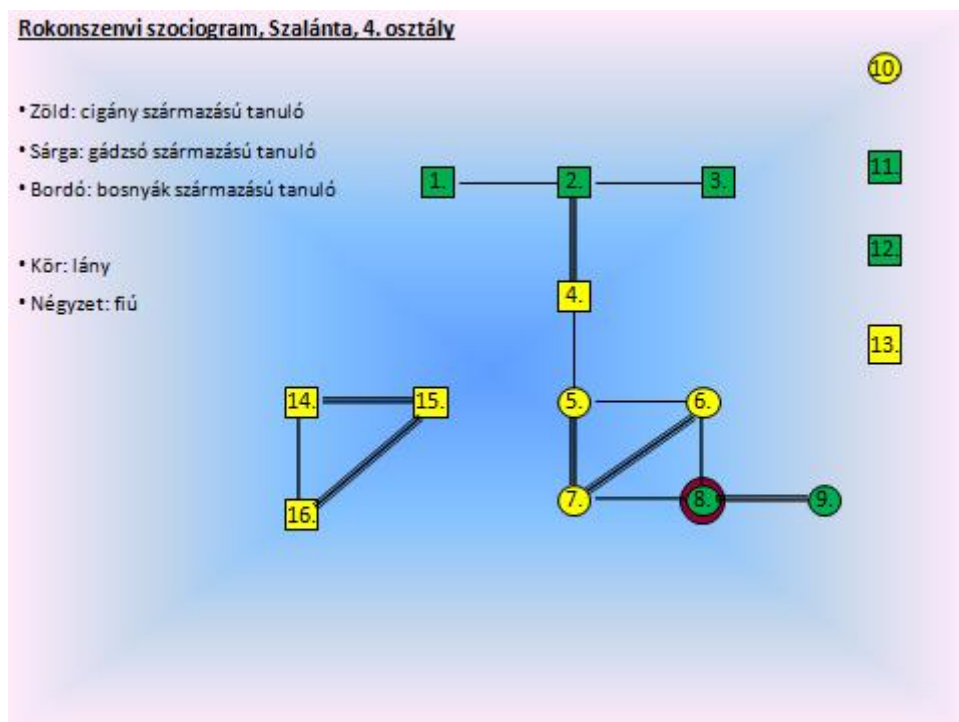
A szociogram utolsó izgalmas pontja a centrum: a negyedikesek esetében – mint láttuk - a központban, összekötőként cigány származású tanulók állnak. Itt ez megfordulni látszik: a cigány származású tanulók inkább szélső helyzetben vannak, míg a közvetítő szerepet a gádzsó származásúak veszik át. Ez nem azt jelenti, hogy a cigányok szegregálva lennének, hanem sokkal inkább azt, hogy egy kiegyenlítetten többetnikumú közösségben spontán

alakulnak ki olyan szerepek, amelyek képesek fenntartani azt az egyensúlyi helyzetet, ami a közösség integráltságának biztosítékaként szolgál.

II.3. Szalánta⁴³

II.3.1. A szalántai negyedik osztály jellemzése

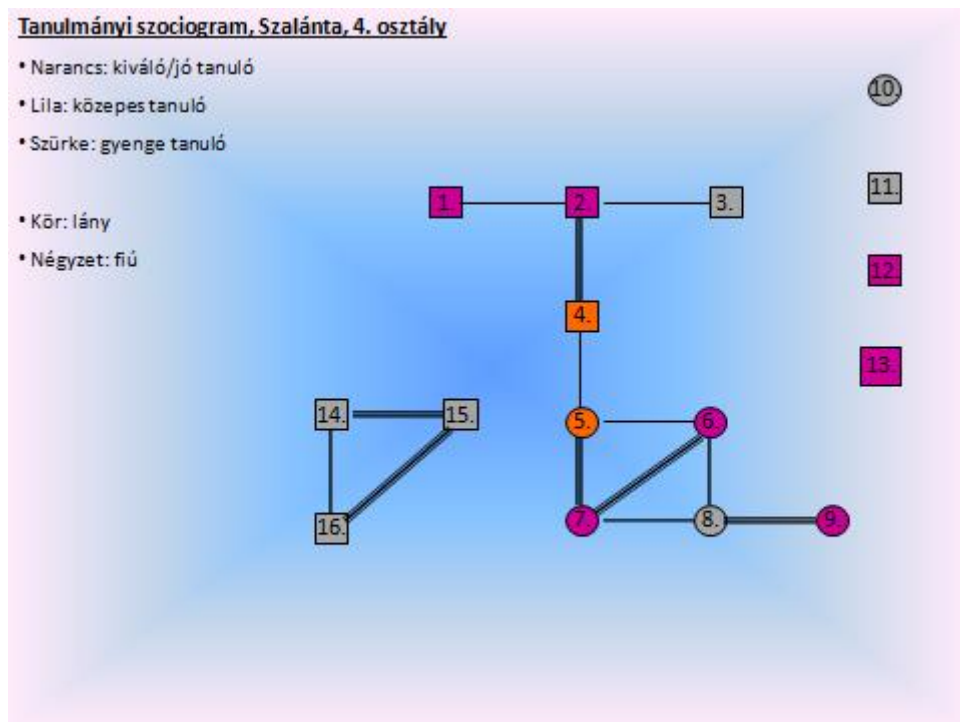
A 16 tanulóbból álló osztály létszámát tekintve közepes nagyságúnak számít. A csoport kilenc magyar (gádzsó) és hét cigány diákból tevődik össze; emellett tíz fiúból és hat lányból. Első pillantásra a közösség etnikailag nem túl integrált, három magyar fiú erős kapcsolatokkal alkot egy zárt háromszöget; a cigány tanulók pedig a másik nagyobb alakzat periferiáján helyezkednek el:



A két nem halmazát egy gyengébb kapcsolat köti össze, és ez is két gádzsó tanuló között húzódik a központi tengely mentén. A fiúk esetében gyakoribb lánc itt is megjelenik egy kisebb formában, míg a lányok zárt négyzete, egy kereszt kapcsolattal ettől eltér. Négy gyereknek, akik az ábrában nem vesznek részt, nincs kölcsönös kötésük senkivel: két roma és két magyar diák, ami önmagában nem magyarázható. Az árnyaltabb elemzéshez ez

⁴³ A település jellemzését ld. a Függelékben (59.o.).

esetben is létrehoztuk a tanulmányi szociogramot, ami segít megérteni a csoport strukturálódását:



Így már láthatóvá válik, hogy a háromfős roma klikk mind gyenge tanulókat tömörít, míg a közepes tanulók jelentenek egy láncot, akik pedig az egyetlen jó tanuló fiúhoz kötődnek. A két nemet összekötő kapcsolódás pedig a két legjobb tanuló miatt jöhet létre. A négy leszakadó gyerekről az interjúk során kiderült, hogy vagy gyenge tanulók, vagy magatartási problémákkal küzdenek, így kevésbé kedvelik őket - margóra szorulásukat ez magyarázhatja. Az osztályfőnök elmondása alapján a lányok táborában a hierarchiát főleg a gazdasági helyzet és külsőségek határozzák meg. Kiemelt szerepet tölt be, aki jobb módú családból származik. A szociogramon is látható, hogy a két legtöbb kapcsolattal rendelkező lány közepes és gyenge tanuló. A tanulmányi eredmény a csoport életében nem egy pozitív szervezőerő. A fiúknál az számít, ki a vagányabb és hangosabb, nincs is jól szituált családi háttér az ő esetükben. Rengeteg a gyenge képességű gyerek, sok a durvább hangadó, aki meghatározó is az osztály életében.

Tanulmányi szociogram, Szalánta, 8. osztály

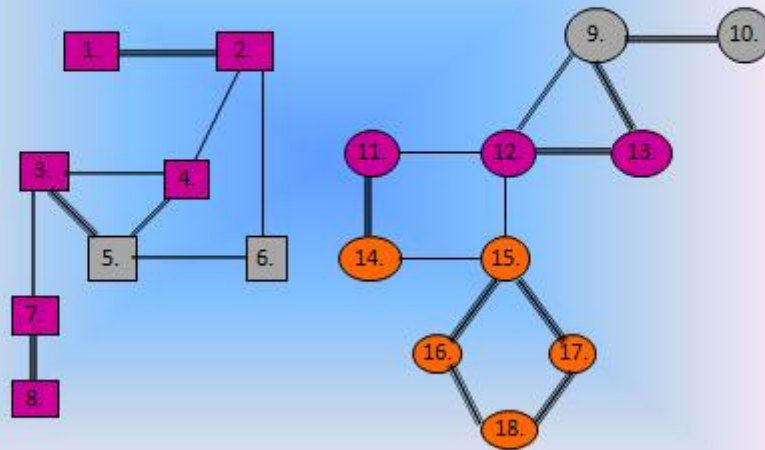
• Narancs: kiváló/jó tanuló

• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Itt is tisztán kivehető a tanulmányi teljesítmény magyarázóereje. Mind a fiúknál, mind a lányoknál erősen befolyásolja a kapcsolatok alakulását. A korábban említett négyzet alakú klikknél is valószínűleg fontos hatása van a tanulmányi teljesítménynek; illetve a két horvát lány esetében is a kapcsolatot nem csak az azonos nemzetiségi háttér, de a gyenge teljesítmény is magyarázhatja. A negyedikesektől eltérően itt már nincs közvetlen kölcsönös kapcsolat a két nem csoportja között, viszont különálló klikk sincs.

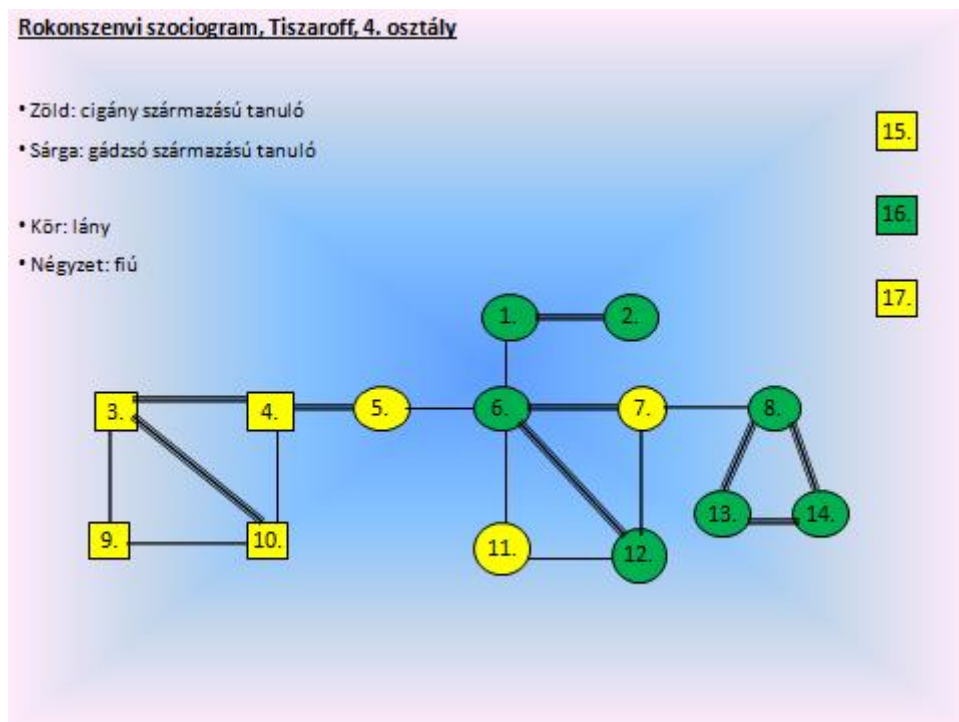
Az igazgatónő (nem volt lehetőségünk az osztályfőnökkel interjúzni) elmondása szerint a lányok kettéválása érzékelhető: egyik klikkbe a jó tanulók, a másikba a gyengébbek tartoznak. Észrevételét alátámasztja a szociogram is, de mindenképpen pozitív, hogy a két csoport is kötődik egymáshoz. Továbbá elbeszélése szerint az etnikai származás itt nem játszik túl nagy szerepet (ezt az iskola egészére jellemzővé tette); a lányoknál még a szülői kapcsolatoknak van erős befolyása, illetve a falvaknak: „...a falu is befolyásolja, a gazdasági jó mód az nem annyira. A gyerekeknek hatalmas toleranciája van, itt nincs olyan, hogy cigány, magyar, horvát”.⁴⁴

⁴⁴ Részlet az igazgatóval készített interjú hanganyagából.

II.4. Tiszaroff⁴⁵

II.4.1. A tiszaroffi negyedik osztály jellemzése

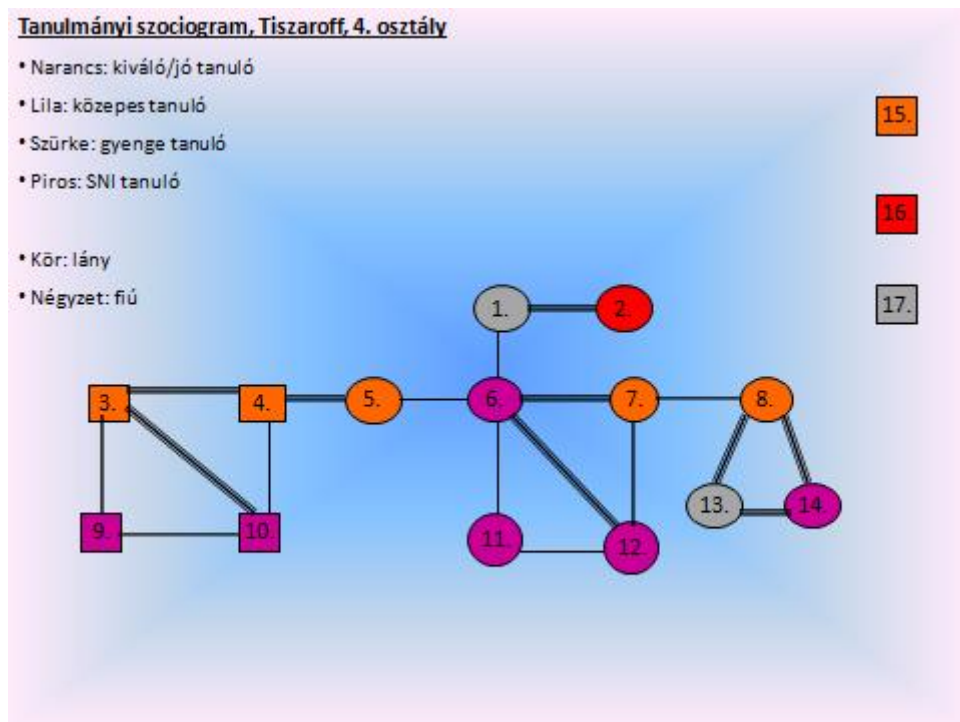
A tiszaroffi negyedik összesen 17 főből áll, ebből nyolc cigány és kilenc magyar tanuló jár az osztályba; közülük hét fiú és tíz lány. A fiúknál nem releváns etnikai kapcsolatokról beszélni, hiszen egy kivétellel mind magyarok. A perifériára szoruló egy kivétel roma fiú pedig SNI tanuló, aki a pedagógus szerint gyenge értelmi fogyatékos, és ebből fakadóan nehezebben érvényesül. Érdekes azonban a zárt négyzet alakzatuk, ami erős kapcsolatokkal köti össze őket, illetve erős kötésük egy lány tanulóval. A lányok esetében a gádzsó diákok vannak kisebbségben, ám helyzetük integrációt mutat, a három magyar lánynak egymással nincs is közvetlen kapcsolata. Csoportjuk kulcsfigurája pedig egy magyar lány, aki egy erősen zárt roma klikket is a fő alakzathoz csatol:



A tanulmányi szociogram kevésbé magyaráz egyértelműen, de itt is az látható, hogy a jó tanulók kötik össze az egyes klikkeket: a fiú-lány kapcsolatban is szerepet játszik; míg a központi magyar lány és a háromszöget formáló roma lány klikk esetében is befolyásoló

⁴⁵ A település jellemzését ld. a Függelékben (61.o.).

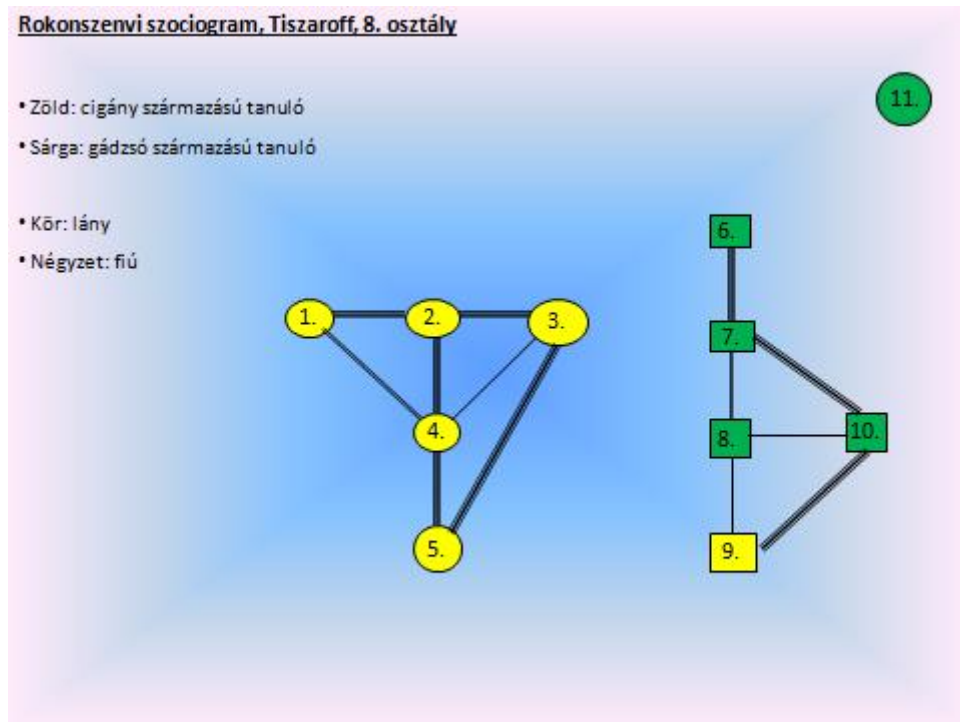
hatása van. A három kölcsönös kapcsolat nélküli diák közül egy SNI-s tanuló, kettő pedig elég visszahúzódó, valószínűleg ez is magyarázza különállásukat:



Az osztályfőnök szerint az osztály hierarchiáját a versenyszellem, a tanulmányi eredmény határozza meg, a pénz vagy a származás nem játszik nagy szerepet. Emellett azonban sok a magatartási problémás gyerek, a csoportmunka sem működik igazán, mert nagyok a különbségek a tanulmányi teljesítményekben.

II.4.2. A tiszaroffi nyolcadik osztály jellemzése

A csoport viszonylag alacsony létszámú, mindössze 11 fő, amelyből öten cigányok és hatan magyarok; valamint hatan lányok és öten fiúk:

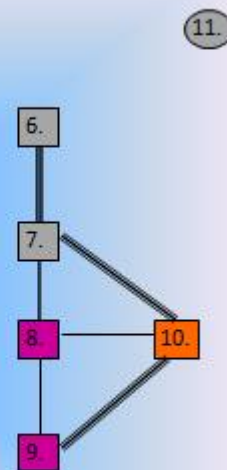
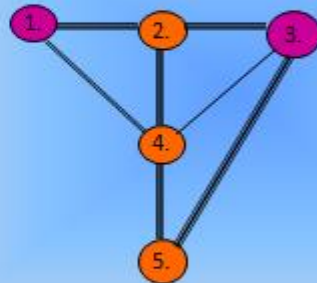


Itt is megfigyelhető a nyolcadikosokra jellemző nemi kettéválás, a lányok és a fiúk halmaza nem kötődik kölcsönös kapcsolat által. A fiúk klikkje mutatja a lánc alakzatot is, de egy háromszöget is erős kapcsolatokkal; itt látható, hogy a kulcsfigura egy cigány fiú. A lányok egységes csoportot alkotnak szilárd hármas kapcsolatokkal, egy cigány lány szorul a közösség szélére. Helyzetét azonban családi háttere (halmozottan hátrányos helyzet, családon belüli erőszak gyanúja, visszahúzódó természet) és tanulmányi teljesítménye is magyarázza.

A lányok esetében a jó tanulók alkotják a csoport gerincét, míg a fiúknál is a központi figura a legjobb tanuló. Utóbbinak erős kapcsolata van egy gyengébb és egy közepes tanulóval is:

Tanulmányi szociogram, Tiszaroff, 8. osztály

- Narancs: kiváló/jó tanuló
- Lila: közepes tanuló
- Szürke: gyenge tanuló
- Kör: lány
- Négyzet: fiú

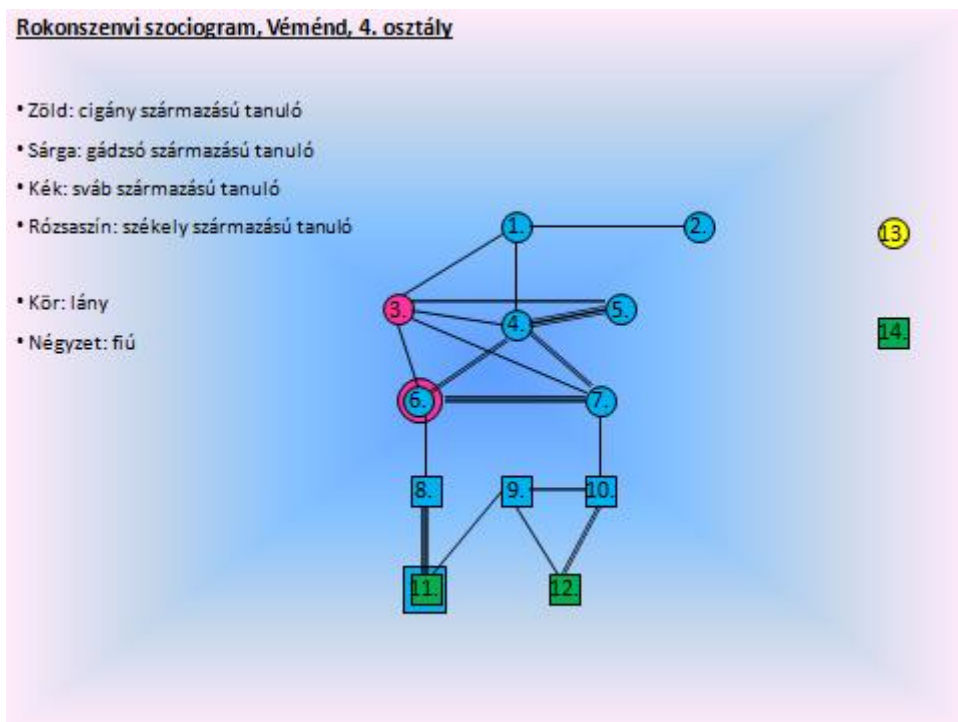


Az osztályfőnök elmondása szerint első osztályban 26-an kezdték, de sok bukás volt, vagy a túlkorosak kimentek, tehát többször változott a csoport összetétele. A lányoknál a tanulmányi eredmények, a fiúknál inkább a rosszság szervezi a csoportot. Sok a konfliktus, fiúk esetében egész durva verekedések is kialakulhatnak, de ezek nem etnikai alapon robbannak ki. Lányoknál viszont előfordul némi etnikai színezetű feszültség, de ezt sem a származás indukálja, hanem az irigység, akinek szebb ruhái vannak vagy nyaralni volt, abba belekötnek.

II.5. Véménd⁴⁶

II.5.1. A véméendi negyedik osztály jellemzése

A negyedik osztály létszáma 12 fő, amiből heten lányok, öten pedig fiúk. Az osztály szociogramja első ránézésre is vegyes képet mutat. Ebben az osztályban a cigány, illetve a gádzsó tanulók mellett sváb és székely származású diákokat, valamint egy sváb-székely, és egy sváb-cigány származású tanulót is találunk. Az osztály tehát etnikailag elég heterogén, bár a sváb származású diákok vannak többségben:

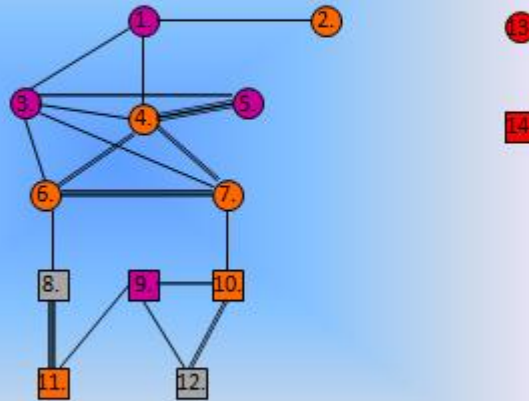


A lányok esetében feltűnő a komplex csillagalakzat, amely egy lány kivételével az osztály összes lánytanulóját integrálja. Központját az osztály egyik legjobb tanulója alkotja, amely abszolút alátámasztja az osztályfőnök azon kijelentését, miszerint a lányoknál a hierarchia fő alakítója a tanulmányi eredmény. Ha tovább vizsgáljuk ezt az alakzatot, akkor csak még jobban megerősödik ez a feltételezésünk: a csillag ugyanis nem teljesen nyitott, hiszen alulról szorosan hozzátapad egy háromszögalakzat is, amely erős kötéseivel az osztály három legjobb lánytanulóját fűzi egybe:

⁴⁶ A külön nem hivatkozott adatok a település honlapjáról származnak: <http://www.vemend.hu/> A település jellemzését ld. a Függelékben (62.o.).

Tanulmányi szociogram, Véménd, 4. osztály

- Narancs: kiváló/jó tanuló
- Lila: közepes tanuló
- Szürke: gyenge tanuló
- Piros: SNI tanuló
- Kör: lány
- Négyzet: fiú

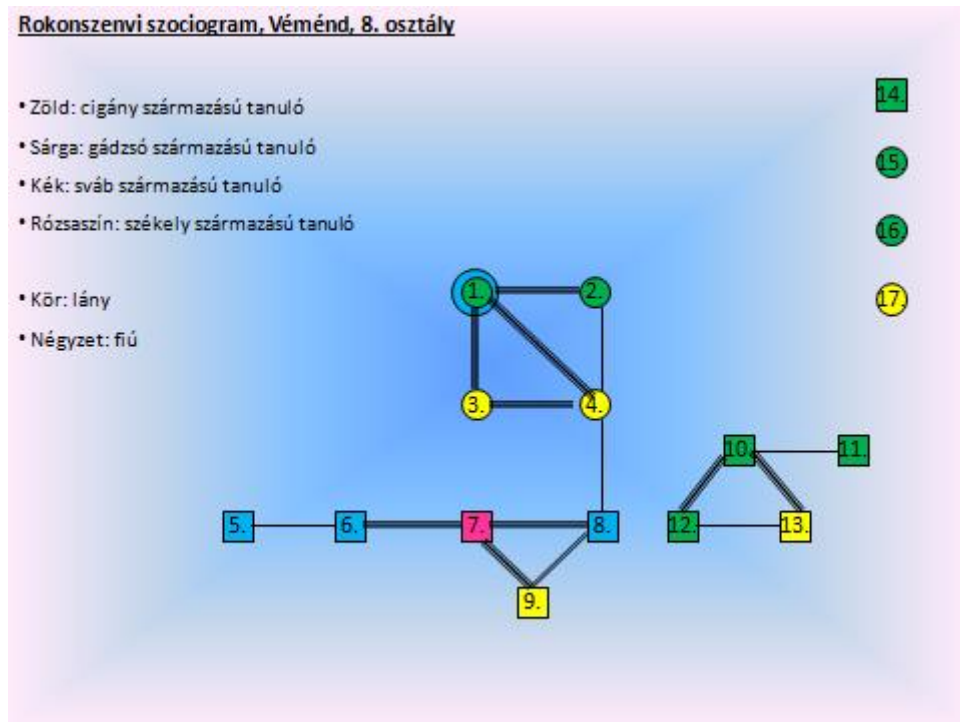


A fiúknál már más a helyzet. Az ő alakzatuk eleve kevésbé bonyolult, ami jellemző is a mintánkban található fiúalakzatokra. A lányokkal való kapcsolatuk nem túl erős, de mégis jónak mondható, hogy a két nem nincs elszakadva egymástól. Az is elég beszédes, hogy a fiúk és a lányok klikkje két-két jó tanuló fiún és lányon keresztül kapcsolódik össze. A fiúk kapcsolataiban azonban kevésbé magyaráz a tanulmányi eredmény: a legerősebb kapcsolat például egy gyenge diák, és az osztály legjobb fiútanulója között áll fenn. Valamint a fiúk háromszögalakzata is nagyon vegyes: egy gyenge, egy közepes és egy jó tanuló, két sváb és egy cigány származású diák alkotja. Valószínűbbnek tűnik tehát, hogy a fiúkapcsolatok kialakulásában valami más játssza a főszerepet. Az osztályfőnök elmondása alapján ez ennek az osztálynak az esetében a sportteljesítmény. Így feltehető, hogy a fiúk esetében azok között van erősebb kapcsolat, akik ebben a tárgykörben is egymásra találhatnak.

Az osztály egyébként jól integrált, két tanulónak nincs kölcsönös baráti kapcsolata, ők azonban mindketten SNI tanulók, így a különállásuk valószínűleg ennek tudható be.

II.5.2. A véméendi nyolcadik osztály jellemzése

A nyolcadik osztály tanulóinak létszáma 17 fő, ebből hét lány, tíz pedig fiú. Ennek az osztálynak az esetében sokkal egyértelműbb a helyzet. Itt a szociogram eleve átláthatóbb:



A lányok esetében egy erős kapcsolatokkal rendelkező négyszöget találunk, a fiúknál pedig a már megszokottnak mondható láncot, egy háromszög-leágazással, és egy elszeparálódott négyfős klikket. A fiúk és a lányok klikkje egy kötéssel kapcsolódik a legnépszerűbb lány és fiú által. A szociogram származásilag teljesen vegyes, ha azonban megnézzük a tanulmányi ábrát, akkor kiderül, hogy ennél az osztálynál a tanulmányi eredmény mindent megmagyaráz:

Tanulmányi szociogram, Véménd, 8. osztály

• Narancs: kiváló/jó tanuló

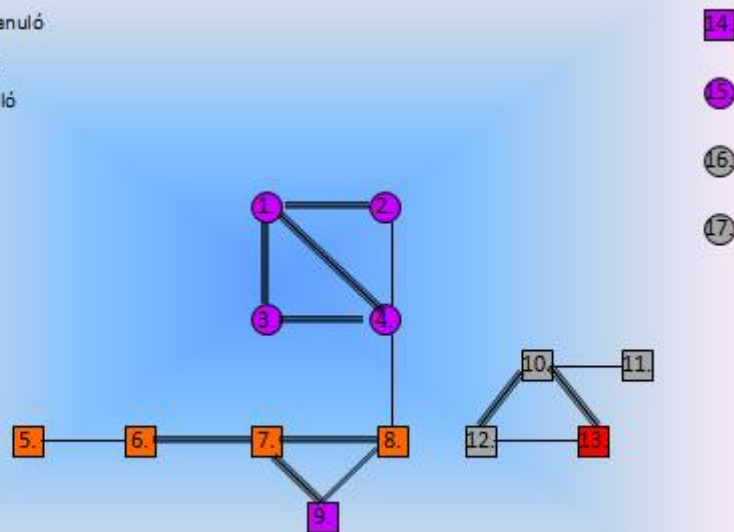
• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Piros: SNI tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



A lányok klikkje homogén, és közepes tanulókból áll. A fiúk láncá szintén homogén, ezt jó tanulók alkotják. Egyedül a háromszög szélső tagja lóg ki a maga közepes tanulmányi eredményével, de annak a hármasnak, amelyben ő is szerepel, minden tagja hangadónak számít a fiúk között, így valószínűleg ez tartja őket össze. A különálló fiúháromszög is egyértelmű: az osztály leggyengébbjei alkotják, három rossz tanulmányi eredményű és egy SNI tanuló. A kölcsönös kapcsolat nélkül maradtak is maximum közepes teljesítményűek. Ezen kívül egyiküket családi vonatkozásain keresztül főleg egy másik osztályhoz kötik erős baráti szálak, egyikük a közeli Szébenyből jár be az iskolába, így kicsit „idegen” a közösségben, egyikük pedig olyan mélyszegénységből jön (nem cigány származású tanuló), hogy a HHH-s helyzete és a nem megfelelő családi háttere is magyarázhatja különállását.

A szociogram által mutatott kép abszolút egybevág azzal, amit az osztályfőnök mondott az osztályról. Toleráns, jól integrálódott, etnikai alapon különbséget nem tévő közösségként jellemezte őket, ahol a fő szervezőerő a tanulmányi eredmény. Ez a minta egyik olyan osztálya, ahol a tanulmányi eredmény és a nemek általános elkülönülése ilyen egyértelműen és szinte maradéktalanul magyarázzák a közösség kapcsolati struktúráját.

III. ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS

III.1. A két vegyes etnikai megoszlású település IPR rendszert használó általános iskolával – Véménd és Szalánta

Az összehasonlító elemzések körében elsőként a két vegyes etnikai összetétellel rendelkező település iskoláiban mért eredményeket vetjük össze. A negyedik osztályokat figyelve azt mondhatjuk, hogy a véméendi iskolában integráltabb közösséget alkotnak a gyerekek. Ezt azzal támaszthatjuk alá, hogy Véménden a két sajátos nevelési igényű gyermek kivételével – a szociogram alapján - mindenki szerves részét képezi az osztálynak, míg a szalántai negyedikben négy tanuló is perifériára szorult. Emellett Véménden a fiúk és a lányok kapcsolathálói is összekapcsolódnak komplex hálózatot alkotva, míg Szalántán kevésbé összetett képet mutat a szociogram, inkább láncszerű kapcsolódásokat fedezhetünk fel. Összességében tehát – a negyedik évfolyamok alapján – a véméendi iskolában integráltabb közösséget találtunk, ám ez nem azt jelenti, hogy Szalántán nincs kapcsolat a különböző etnikumhoz tartozó gyerekek között. Az eltérésekre több magyarázat is adható, eleve adott, hogy Véménden a sváb kisebbséghez tartozók alkotják az osztály gerincét, míg Szalántán lényegében cigány-magyar kettős etnikai képpel találkozhatunk.

A nyolcadik évfolyamokat tekintve Véménden ugyanúgy viszonylag jól integrált osztályról beszélhetünk, ahol egy gyenge teljesítményt nyújtó fiú klikk, valamint négy periférián helyezkedő tanuló nem része az osztály központjának. Ebben a centrumban pedig vegyesen találhatók a különböző etnikumhoz tartozó gyerekek, és a nemek alapján elkülönülő kiscsoportok között is van kapcsolódási pont. A szalántai nyolcadik osztály érthető okokból kissé más képet mutat, ugyanis itt a magyar etnikumhoz tartozók vannak abszolút többségben, és bár vannak kapcsolataik a cigány illetve horvát származású gyerekekkel is, ők – egy kivételtől eltekintve – nem foglalnak el kulcspozíciót, és első ránézésre peremhelyzetben vannak. A negyedik osztályokhoz hasonlóan tehát Véménden nagyobb fokú etnikai keveredést tapasztalhatunk a kölcsönös rokonszerző kérdésekre alapozott szociogramok alapján, ám Szalántán ugyanúgy tagjai az osztályközösségnek, csak valamivel kevésbé foglalnak el domináns pozíciókat.

Összességében tehát a két vegyes integráló iskolát összevetve azt mondhatjuk, hogy bizonyos fókig mindkét intézménynek jól sikerült a gyerekek integrációja, ám különbségeket is felfedezhetünk, amelyek azonban könnyen adódhatnak az eltérő etnikai háttérrel bíró osztályközösségek voltából, valamint pusztán a véletlenszerűségből is.

III.2. A két kettős etnikai megoszlású település IPR rendszert használó általános iskolával – Hejőkeresztúr és Bába

A két azon kettős, cigány-magyar etnikumú település általános iskolájának összehasonlítása a következő lépés, amelyek direkt integrációs pedagógiai program alapján folytatják oktató-nevelő munkájukat. A negyedik évfolyamok összevetésére fókuszálva elmondható, hogy a bátai negyedik osztály döntően integráltnak tekinthető, ugyanis nem jelenthetjük ki, hogy a cigány és a nem cigány tanulók különválnának egymástól. Bár hárman is marginalizált helyzetben vannak, és egy lányokból álló pár is elkülönül a két nagyobb, egy fiúkból és egy lányokból álló kiscsoporttól, mégis összetartó közösségnek minősíthetjük. A kulcspozíciókban cigány és gádzsó tanulókat is találhatunk. A hejőkeresztúri negyedik osztály már létszámából adódóan is differenciáltabb képet mutat, amelyet egyben fokozottabban integráltnak is tekinthetünk, még hozzá cigány származású tanulókkal a középpontban, akik olyan nem cigányokhoz kötődnek, akik a klikkeket kapcsolják be az osztályközösségbe. Meghatározó különbség még, hogy Hejőkeresztúron a nemek között is felfedezhetünk összekapcsolódásokat, ami Bátán nem jellemző.

A nyolcadik évfolyam nehezen összevethető a komoly létszámbeli különbségből fakadóan. A bátai nyolcadikosoknál gyengébb közösséget vélhetünk felfedezni, ahol azonban ugyanúgy nem elsődleges „rendezőelv” az etnikai hovatartozás, mint a negyedik osztályban. Ezzel szemben a hejőkeresztúri nyolcadikban komplexebb hálóval találkozhatunk, ahol azonban többen is marginalizált helyzetben vannak. Itt azonban már nem olyan vegyes a kép az etnikai származást figyelembe véve; inkább beigazolódni látszik azon hipotézisünk, miszerint idősebb korban jobban érzékelhetővé válik az etnikai háttér szerinti kapcsolatválasztás. Azonban itt sem beszélhetünk kimondottan szegregációról, hiszen több kölcsönös kapcsolat is van a két etnikumhoz tartozók között.

Összességében tehát a nehéz összehasonlítás ellenére megállapíthatjuk, hogy bizonyos fókig mindkét iskolában igaz az, hogy az életkor előrehaladtával jellemzőbb, bár közel sem

kizárólagos az etnikai háttér szerinti kapcsolatválasztás; valamint mindkét iskolára elmondható, hogy összességében sikerül integrálnia a különböző etnikai háttérrel rendelkező tanulókat.

III.3. A két kettős etnikai megoszlású település IPR rendszert használó általános iskolával – Hejőkeresztúr és Báta, illetve a kettős etnikumú település, IPR rendszert nem használó általános iskolával – Tiszaroff

A következő részben a három kettős etnikai összetételű települést vesszük nagyító alá. Báta és Hejőkeresztúr általános iskoláiban IPR rendszert használnak, míg a harmadik település, Tiszaroff alapfokú oktatási intézményében nem alkalmazzák az IPR nyújtotta lehetőségeket.

A bátai negyedikről összességében elmondható, hogy egy jól integrált közösség, a lányoknál a romák vannak kisebbségben, de a két cigány lány sok kapcsolattal rendelkező, szilárd helyet tölt be. A fiúknál a magyar tanulók alkotnak kisebbséget, azonban ők sem szakadnak le a csoportról, egyikük központi szerepet élvez egyes etnikai kapcsolatai révén. A tanulmányi eredmények részben magyaráznak (például a lány pár esetében), de több kapcsolat átíveli ezt a tényezőt. A hejőkeresztúri csoport valamivel komplexebb képet mutat, az egyes kialakult klikk jellegű alakzatokat a tanulmányi eredmény erősen magyarázza, a csoport összekötő központjában cigány tanulók helyezkednek el, így szintén közepesen integrált osztálynak tekintjük. A tiszaroffi osztály azonban integráltnak tekinthető, de a kisebbséget ebben az esetben a magyarok jelentik (a lányoknál, mert a fiúk etnikailag homogének). A három magyar lány viszont jól illeszkedik a csoportba, erős kötésekkel, egymással nincs is kapcsolatuk. Itt is megfigyelhető, hogy az elkülönülés nemi alapon a legszembetűnőbb. A tiszaroffi és a hejőkeresztúri szociogramokban van kapcsolat a két nem között, de csak utóbbiban jelent ez több kötést is.

A bátai nyolcadik egy gyenge kohézióval rendelkező, kis létszámú csoport. A tanulmányi eredmény itt is magyarázhatja a kapcsolatok alakulását, de lényegében itt egy gyengén összetartó osztályközösséget látunk. A hejőkeresztúri nyolcadik osztály egy közepesen integrált csoport, az esetleges klikkesedést a tanulmányi teljesítmény mellett a települési származás befolyásolja. Tiszaroff ismét problémás az etnikai megoszlás szempontjából: a lányok csak magyarok, a fiúk egy kivétellel csak romák. Ez viszont még jobban kiemeli az

itt is meghatározó nemi szétválást, a nyolcadik osztályok közül egyedül a hejőkeresztúriban van kölcsönös rokonszenvi kapcsolat a lányok és a fiúk között.

Összességében megállapítható, hogy a hipotézisünket nem tudjuk egyértelműen igazoltnak tekinteni, bár a negyedikekben még komplexebbek a kapcsolatok és erősebbek a közösségek, míg nyolcadikban valamivel kevésbé, de ezt erősen befolyásolja a tanulmányi teljesítmény jelentősége, és még inkább a két nem külön klikké válása. Tehát a nem és a tanulmány felülírja az etnikai hovatartozást, bár a cigány és magyar klikkekre esés kapcsán érzékelhető, hogy több osztály esetében a gyenge tanulók a roma gyerekek, a jobb tanulók a magyar gyerekek, és így észrevehetővé válik az etnikai származás és tanulmányi eredmények együtt járása. Ezt figyelembe véve pedig érdemes a gyerekek családi hátterét is magyarázó tényezőként megvizsgálni, hiszen a gyenge tanulmányi eredmény nem feltétlen a képességekben, hanem az otthoni háttérben rejlik. A legtöbb rossz tanuló hátrányos helyzetű, szegény vagy mélyszegénységben élő családból való, ami hatással van az iskolai boldogulásukra.

III.4. A vegyes etnikai megoszlású települések – Véménd és Szalánta, illetve a kettős etnikai megoszlású települések – Báta, Hejőkeresztúr és Tiszaroff

Utolsóként a vegyes etnikai megoszlású településeket hasonlítjuk össze a kettősökkel. Véménd és Szalánta esetében a negyedik osztályokat ebből a szempontból irreleváns lenne összehasonlítani, ugyanis a szociogramokon is jól látható, hogy mindkét osztály tulajdonképpen csak kettős etnikai megoszlású, annak ellenére, hogy a település etnikai arányai alapján nem erre számítottunk volna. A két nyolcadik osztály azonban már jobban leképezi a település etnikai heterogenitását: a véméendi nyolcadik osztályban találunk sváb, cigány és a negyediknél nagyobb számban gádzsó, a szalántaiban pedig cigány, gádzsó és horvát származású tanulókat is.

Érdekes eredmény, hogy az egész mintában ez az a két osztály, ahol a kapcsolati struktúrát a legegyszerűbben magyarázhatjuk a diákok tanulmányi eredményével. Etnikai elkülönülésről abszolút nem beszélhetünk egyik osztály esetében sem, hiszen a különféle származású tanulók teljesen keverten helyezkednek el az osztály kapcsolati hálóján belül, és pozíciójukra valóban sokkal inkább a tanulmányi eredmények adnak magyarázatot. Mindkét csoport jól integráltnak minősíthető: Szalántán csak egy magányos diákot

találunk, Véménden pedig négyet, de ezt minden esetben inkább a tanulmányi eredmény és a családi háttér magyarázza, nem pedig az etnikai származás.

A kettős etnikumú települések esetében első ránézésre többször merült fel bennünk, hogy etnikai klikkeket látunk, mint a vegyes etnikumúaknál, így csak a tanulmányi szociogramok elemzése után vált világossá, hogy ezekben az esetekben sem erről van szó. Kivétel ez alól Hejőkeresztúr, ahol még a tanulmányi szociogram sem magyarázott kielégítően, itt szükség volt a lakóhelyi szociogram elemzésére is. A tiszaroffi nyolcadik osztálynál pedig, ahol – mivel szinte csak gádzsó lányok és cigány fiúk voltak az osztályban – tisztán nemi alapú elkülönülést találunk, nem etnikait.

Általánosságban elmondható, hogy – a kevés kivételtől eltekintve – sehol sem volt egyszerű magától értetődő következtetéseket levonni az egyes osztályokról, iskolákról, de a vegyes etnikai megoszlású települések esetében mégis egyértelműbb magyarázattal rendelkező struktúrákat találtunk.

IV. KÖVETKEZTETÉSEK

Első hipotézisünk az volt, hogy az életkor előrehaladtával egyre nagyobb szerepet játszik az egymás közti rokonszenvi választások kialakulásában az etnikai hovatartozás kérdése. Ennek megfelelően kutatásunkat igyekeztünk kiélezní az etnikai, nemzetiségi származás meghatározó szerepének vizsgálatára, ám ez a tényező nem bizonyult egyeduralkodónak a kapcsolatok szerveződésében. A vizsgált szociogramok alapján azonban elmondható, hogy a két korosztály között nem figyelhetőek meg ebből a szempontból kiugró különbségek. Kivétel nélkül minden általunk vizsgált osztály esetében a klikkekre válás legmeghatározóbb tényezőjévé a nem vált. Emellett pedig több esetben a tanulmányi eredmény írta még felül az etnikai hovatartozás fontosságát a rokonszenvi kapcsolatok struktúrájában. A tanulmányi teljesítményeket figyelembe véve a kapcsolatok többször szerveződtek vagy a jó tanulók vagy a rossz tanulók köré, és ezek az alcsoportok viszonylagos etnikai homogenitással együtt járva újabb következtetésekre adtak okot. Általában a gyengébb tanulók etnikailag is egynemű csoportja roma gyerekeket tömörített, míg a jobb tanulmányi eredményű diákok klikkjei magyarokat (vagy svábokat) jelentettek. Mindezt könnyebb megértenünk akkor, ha észrevesszük a gyenge tanulmányi teljesítmény és a hátrányos családi helyzet, szegénység együtt járását. Az interszekcionális hátrányokkal sújtott (hátrányos helyzetű, rossz családi körülményekkel rendelkező, szegény infrastrukturális környezetben élő) gyerekek inkább válnak gyenge tanulóvá az iskolában, hiszen sokuknak óriási nehézségekkel kell megküzdeniük otthon, ami nagyban megnehezíti a tanulmányi helytállásukat. Tehát a tanulmányi sikerek nem csak az egyéni képességekben gyökereznek, de nagyban függnék a családi háttér és a gazdasági jómód tényezőitől is. Azaz, ha egy gyermek megfelelő szociális háttérrel rendelkezik, akkor nagyobb eséllyel válik jó tanulóvá, ezáltal erős kapcsolatokkal rendelkező egyénné az osztályban. Azért találhattunk tehát sok helyen etnikailag is homogén klikkeket a tanulmányi eredmény mentén, mivel mintánkban több volt a gyenge tanuló között a hátrányokkal sújtott cigány származású diák, nem pedig azért, mert e gyerekek etnikai alapon szegregálódtak. (Természetesen itt is vannak kivételek, például a nehéz háttérrel rendelkező jó tanuló, vagy a megfelelő családi támogatást kapó, de gyenge tanuló.⁴⁷)

⁴⁷ Fontos újra megjegyeznünk, hogy vizsgálatunk nem reprezentatív, és nem is szándékoztunk az adatokat az általánosíthatóság színeiben feltüntetni, következtetéseinkre saját eredményeink adnak okot.

Tehát elsődleges hipotézisünk nem igazolódott be egyértelműen, ez azonban újabb kérdések felmerülésének és kutatási szempontok bevonásának lehetőségét adja.

Második fő hipotézisünk alapján arra számítottunk, hogy minél színesebb egy település, illetve egy iskola etnikai palettája, annál toleránsabb és integráltabb közösségekkel találkozunk. Ezt a megközelítést alapvetően nehezen tudtuk bizonyítani, hiszen a szalántai iskolában kevés kivételtől eltekintve inkább kettős etnikai összetételű osztályokkal találkozhattunk; így a véméndi iskola mondható igazán etnikailag színes képet mutató közösségnek.

Tapasztalataink alapján úgy gondoljuk, hogy az iskolai közösségek toleranciája és integráltsága jobban függ a településnagyságtól, mint attól, hogy az adott község kettős, vagy vegyes etnikumú-e. Ezek a falvak mind 1000-1800 fő közötti lakosságszámúak, ahol a különböző származású emberek sokkal inkább ismerik egymást, és tartanak fenn kapcsolatokat egymás között, mint egy nagyobb településen. Így érthető, hogy az iskolai osztályokban is összetartó, egymást elfogadó közösségeket találtunk, míg valószínűnek tartjuk, hogy ez egy nagyobb városban már nem feltétlenül lenne így.

Mindez az iskolákban úgy tükröződik, hogy etnikumoktól függetlenül a tanulók többségének vannak jó kapcsolatai az osztályban, és gyakorinak mondható a különböző etnikai háttérrel bíró gyerekek közötti kölcsönös rokonszerző kapcsolat is. Összességében tehát az iskolákban tanuló gyerekek kapcsolataiban nem tükröződik az, hogy a színesebb etnikai háttérrel rendelkező osztályok magasabb fokú integrációt mutatnak. A kutatásunkban résztvevő gyerekek alapvetően nyitottak egymás felé, és nem az alapján választják meg barátaikat, hogy azok melyik etnikumba tartoznak. Számít azonban a hasonló háttér kérdése: mint ahogy az egyik osztályfőnök azt a kutatás során elmondta, ezeken a településeken „*már mindenkit megrángatott a sors*”.⁴⁸ Ezek a tanulók tehát azért is sokkal elfogadóbbak társaikkal szemben, mert már ilyen fiatalon is jól tudják, mit jelent nehéz körülmények közül származni.

Mindezek alapján elvitathatatlanul pozitív eredménynek érezzük azt a megállapítást, hogy a kiscsoportok önmagukon belül képesek felülmúlni a makrotársadalmi előítéleteket és

⁴⁸ Idézet az osztályfőnökökkel készített interjúkból.

sztereotípiákat, holott előzetesen arra számítottunk, hogy ezek nyomait e mikrovilágokban is meg fogjuk találni, főleg a kettős etnikumú települések iskoláiban.

A fent leírtak mellett egyéb megfigyelésekre is lehetőségünk nyílt a terepmunka, illetve az eredmények feldolgozása során. Ilyenek a nemi elkülönülések az osztályokon belül, illetve az IPR rendszerrel kapcsolatos észrevételek.

A szociogramok által kapott kapcsolati hálók és a nemek közti összefüggésre való rávilágítás azért fontos, mert a legtöbb osztály esetében a fiúk és a lányok elkülönülése volt a legszembevetőbb. Korábbi kutatások is rámutattak már, hogy Magyarországon (más demográfiai tényezők mellett) nemileg is rendkívül homogének a baráti kapcsolatok⁴⁹. A szociogramok alapján kevés csoportnál található kölcsönös kapcsolat a két nem képviselői között, ekkor is általában gyengébb kötésről van szó. A fiatalabb korosztályoknál az öt vizsgált csoport közül háromban fedezhető fel a gender különbségeket is átívelő kontaktus, míg az idősebb osztályok esetén csak két csoportnál. A korosztályi különbséget azonban ennél látványosabban érzékelteti, hogy ezek a kötődések a negyedikeseknél általában erősebb többszörös szálak, míg a nyolcadikos osztályokban csak egyszeres kötések.⁵⁰ Ez a korbeli eltérés valószínűleg annak tudható be, hogy a fiatalabbak érintkezéseiben még kevésbé játszik tudatos szerepet a nem. Ebben az időszakban az elkülönülést a lányok és a fiúk eltérő érdeklődése, viselkedésmintái okozhatják. Az idősebbek pedig a serdülőkör küszöbére kerülve már realizálják a nemek közötti kapcsolatok szexuális tartalmát, emocionális jelentőségét. Ebben a korban egy fiú és egy lány közötti szoros kötődés már többet is jelenthet, mint barátságot. A két nem közötti összeköttetést jelentő tanulóknál is érdemes megvizsgálni a tanulmányi eredmény aspektusát: általánosságban a jó tanuló fiúk és lányok között találunk kölcsönösséget, esetleg a jó és közepes tanulók között. Az etnikai származás befolyása is érzékelhető, többnyire azonos származású diákok között találunk ilyen kapcsolatot, a hejőkeresztúri negyedik kivételétől eltekintve. Itt nagyon heterogének a rokonszenvi választások az egymást jelölő magyarok és romák, fiúk és lányok között; illetve a vérméni negyedikben találunk még egy egyszeres választást egy sváb és egy magyar gyerek esetében.

⁴⁹ Angelusz 1991.

⁵⁰ A részletes adatokat mutató táblázat a függelékben található.

A nemek közötti eltéréseket az irántuk támasztott eltérő szerepelvárások is okozhatják. Számos kutatás foglalkozott már az iskola kontextusában megjelenő nemi különbségtétel ideológiájával. Ilyenek a tankönyvek gender reprezentációjára vonatkozó elemzések,⁵¹ a pedagógus attitűdök kutatása, a tanári kommunikációra vonatkozó vizsgálatok, vagy a férfi-hátrány jelenség⁵² boncolgatása. Mindezek mellett az otthonról hozott családi minta, a szülők és rokonok által képviselt szerepek is jelentős befolyásoló tényezőként léphetnek fel.⁵³

A lányok és a fiúk esetében preferált viselkedések, tulajdonságok összehasonlítására a rokonszenvi szociogramok kevésbé, mint inkább a kérdőív funkció vagy népszerűség szerint kategorizálható kérdéseire adott válaszok adnak lehetőséget. Az osztályoknál azokat a fiúkat és lányokat vizsgáltuk, akik a központi és legnépszerűbb szerepet töltik be. Kiválasztásukhoz a 11-es (*Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legtöbbet kedvelnek?*), illetve a 14-es és 15-ös (*Kik azok a fiúk/lányok, akik a legjobban tetszenek a lányoknak/fiúknak?*) kérdések válaszait hívtuk segítségül. Majd megnéztük, hogy ezek a személyek milyen más kérdések esetében váltak felülreprezentálttá, azt kutatva ezzel, hogy a gyerekek szemében vannak-e nemileg eltérő kritériumai a népszerűvé válásnak. Összességében elmondható, hogy a legnépszerűbb lányok esetében jellemző, hogy sok rokonszenvi kapcsolattal rendelkeznek, nagyon jó tanulók és kiemelkedő a szervezési képességük. A fiúknál meghatározó szintén a tanulmányi eredmény, de a humor is, emellett mindkét nemnél az, hogy viselkedésüket, gondolkodásukat többen kövessék. Tehát jelentősebb eltérésnek az számít, hogy a legnépszerűbb fiú általában „lazább”, „humorosabb”, míg ez a lányok esetében nem jellemző, ők inkább megmaradnak a jó tanulmányi teljesítményű, nagyobb kapcsolati hálóval rendelkező személynek.

Egy következő megközelítésben a kérdéseket vettük sorban szemügyre azt keresve, hogy melyek azok a kérdések, ahol rendre fiú nevekkal válaszoltak, és hol írtak általában lányokat. Tehát mely kérdések váltak genderizált választási lehetőséggé. Maszkulin tulajdonságként jelent meg a humor; kit kell a legtöbbet fegyelmezni; ki a leggyengébb tanuló; és kinek követik sokan a viselkedését, gondolkodását. Feminin a műsorszervezés, a bizalom, valamint a sok rokonszenvi kapcsolat. A pozitív tanulmányi teljesítmény, és hogy

⁵¹ Kereszty 2005.

⁵² F. Lassú–Podráczky 2009.

⁵³ Fulcher 2011.

ki képviselhetné egy tanulmányi versenyen az osztályt, nagyjából megoszlik a lányok és a fiúk között.

Végül pedig az Integrált Pedagógiai Rendszerre szeretnénk néhány mondatban kitérni. A kutatás során a programmal kapcsolatban a következő tapasztalatokat szereztük. Az integráció szellemében működő oktatási gyakorlat célja egyebek között az, hogy a gyenge képességű, tanulási nehézségekkel küzdő és sajátos nevelési igényű tanulók is beilleszkedjenek. Az általunk kutatott intézményekben ez azonban többször jelent meg problémaként, hisz mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok számára nehézségekkel jár. Egyrészt a lebukó gyerekek, a lemorzsolódások, a túlkorosak kikerülése évenként alakítják a már meglévő kapcsolati hálót. Nem minden osztály esetében okoz ez gondot, de akad olyan példa is, ahol e változások hatására az alsóban még 26 fővel induló csoport nyolcadikra 11 főre csökkent. Azokban a közösségekben, ahol a gyenge tanulók a felülreprezentáltak, nehéz haladni, szinte a jó tanulók kerülnek hátrányba.

Mindez nem feltétlenül jelenti azt, hogy az integrációs program ideája (például az SNI tanulók normál tanulóközösségbe integrálása) hibás, de elgondolkodtat módszereinek finomításáról. Ha az adott oktatási intézmény nem rendelkezik a megfelelő humán erőforrás hátterével - tehát például nincs saját gyógypedagógus -, nehéz a speciális oktatási igényű gyerekekre kiemelt figyelmet fordítani. A bátai iskola esetében például az intézmény alkalmazásában állt bizonyos ideig egy roma pedagógiai asszisztens is, aki sokat segített az integráció gyakorlati megvalósításaiban, azonban anyagi okok miatt már nem dolgozik az iskolánál, hiányát azóta is érzik. További problémaforrásként jelent meg az IPR megpályázásának körülményeiből fakadó költségvetési bizonytalanság is. Több intézmény vezetői nehezményezték, hogy mire a pályázat leadása után kihirdetik, majd megkapják a támogatás összegét, már alig marad idejük felhasználni. Előre költekezni nem mernek, mire viszont biztossá válik a lehetőség, olyan gyorsan kell cselekedni, hogy kevésbé tudnak hatékonyan gazdálkodni az összeggel. Mindemellett az adminisztrációs bonyodalmak is nehezítik az IPR-hez való hozzáférést. Az egyik pedagógus információi szerint náluk az is gondot okoz, hogy a pályázat igénylése számos adminisztratív feladattal és egyéb plusz munkabefektetéssel jár, és jelen körülményeik között – felújítás, és intézményi fenntartó váltása - erre nincs energiaforrásuk.

Mindezek alapján fontosnak tartjuk tehát, hogy az IPR árnyaltabban reagáljon a lokális szükségletekre és igényekre.

Elsődleges hipotéziseink be nem igazolódása kapcsán felmerült a kutatás folytatásának szükségessége. A korosztályi összehasonlítás általános iskolai formája lehet, hogy nem elég kielégítő, és érdemes új irányokba gondolkozni. Terveink közt szerepel középiskolai osztályok bevonása is a kutatásba, természetesen ebben az esetben az intézmények kiválasztásakor nagyon gondosan kell eljárunk. Érdekes lenne továbbá más településtípusokon is hasonló kutatásokat végezni, hiszen valószínűnek tartjuk, hogy ott a mostanítól teljesen eltérő eredményeket kapnánk. Az eredményeink kvantitatív módszerekkel történő további elemzését szintén célravezetőnek tartanánk, hiszen ezáltal is fényt deríthetnénk a – háttérben meghúzódó – további magyarázó változók jelentőségére. A kutatást azonban mindenképpen fontosnak tartjuk folytatni, hiszen e heterogén összetételű mikrocsoportok társas folyamatainak megértése hozzásegíthet minket ahhoz, hogy a megfelelő módon próbálhassuk kezelni az előítéletek okozta makrotársadalmi problémákat.

V. FORRÁSJEGYZÉK

V.1. Szakirodalom

Ambrus Péter (2001): *Cigányság és iskola*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1991): *Hálózatok, Stílusok, Struktúrák*. Budapest: ELTE Szociológiai Intézet – MKI

Daróczi Gábor (2007): *Roma gyermekek a magyar iskolarendszerben*. In: Kósáné Kovács Magda – Pető Andrea (szerk.): *Mérleg: Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok Magyarországon 2007-ben*. Napvilág Kiadó, Budapest.

F. Lassú, Zsuzsa–Podráczky, Judit (2009): *A férfiak alkalmassága és szükségessége a tanítói pályán a szülői vélekedések tükrében*. Pedagógusképzés. 2009/4. 5-17.

Feischmidt Margit – Vidra Zsuzsanna (2011): *Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai*. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Fiáth Titanilla (2000): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása*. Delphoi Consulting, Budapest.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2001): *Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003. IV. fejezet: A cigányok és az iskola*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Kende Ágnes (2001): *A kudarcok okai*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.

Kereszty, Orsolya (2005): *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben*. Könyv és nevelés, 7.évf., 3.sz.: 56-67.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009/11.): *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*. Közgazdasági Szemle.

Kolominskij, J. L., Rozov, A. I., Northway, Mary L., Weld, Lindsay (1971): *Szociometria az iskolában*. (Ford.: Illés Lajosné, Szilágyi Vilmos.) Tankönyvkiadó, Budapest.

Ladányi János (2011): *Integráció, asszimiláció, szegregáció*. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Megan Fulcher (2011): *Individual Differences in Children's Occupational Aspirations as a Function of Parental Traditionality*. Sex Roles, 2011.64.: 117–131.

Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata: A szociometriai értelmezés*. Tömegkommunikációs Kutató Központ, Budapest.

Petrusek, Miloslav (1972): *Szociometria: Elméletek, módszer és technikák*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Szemán Józsefné (2001): *A cigány gyermekek óvodai nevelése*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.

V.2. Felhasznált jogszabályok

11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

V.3. Internetes források

Fehérvári Anikó – Imre Anna – Tomasz Gábor (2011): *Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* – 5.3.8. Nemzetiségi oktatás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/15-tovabbhaladas> letöltés dátuma: 2012.11.01.

Helységnévkönyv adattár 2010, KSH 2011. www.ksh.hu/docs/hun/hnk/Helysegnevkonyv_adattar_2011.xls - 2012-11-05 letöltés dátuma: 2012.11.04.

<http://www.hejokeresztur.hu/> letöltés dátuma: 2012.11.04.

<http://www.iskola.bata.hu/index.html> letöltés dátuma: 2012.11.05.

<http://www.iskola.bata.hu/tanuloink.htm> letöltés dátuma: 2012.11.05.

<http://www.vemend.hu/> letöltés dátuma: 2012.11.04.

Integráció kontra szegregáció – Magyar Roma Oktatáspolitikai Tanulmány – Vezetői összefoglaló 2009 <http://www.ofi.hu/tudastar/integracio-kontra/vezetoi-osszefoglalo> letöltés dátuma: 2012.11.01.

Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. (2011) Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa. Budapest <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> letöltés dátuma: 2012.11.01.

Kálmán Marianna (2010): *Az integrált oktatás-nevelés jogszabályi háttere* <http://www.pedagogusvilag.hu/?cat=magazin&page=ahonaptemaja&szam=1001> letöltés dátuma: 2012.11.02.

Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005-*

2007. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest
http://www.biztoskezet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf
letöltés dátuma: 2012.11.03.

KSH Népszámlálási adatok 2001.
<http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tabhun/ta111/load11017.html> letöltés
dátuma: 2012.11.05.

Magyar Bálint (2003): *A hátrányos helyzetű tanulók integrációs- és képesség-
kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere*
<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/orszagos-oktatasi/hatranyos-helyzetu> letöltés dátuma:
2012.11.02.

*Szakmai beszámoló a kisebbségi nyelv és népismeret oktatásának vizsgálatáról a
nemzetiségi nyelvtanító iskolákban (2010/2011)* (2011) Oktatási Hivatal, Budapest
<http://www.oh.gov.hu/kozoktatasi-ellenorzesek> letöltés dátuma: 2012.11.01.

Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos (2011): *A tanítás-tanulás tartalma*. In: *Jelentés a
magyar közoktatásról 2010.* – 6.2.5. Nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás. Oktatáskutató
és Fejlesztő Intézet, Budapest <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/16-tartalom>
letöltés dátuma: 2012.11.02.

Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés: Az integrált oktatás jogi háttere*. sulíNova
Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest
www.szalanta.hu letöltés dátuma: 2012.11.04.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnénk kifejezni köszönetünket Dr. Székelyi Mária témavezetőnknek, aki észrevételeivel és tanácsaival segített eligazodni a kutatási adatok feldolgozásában, valamint Gregor Anikó egyetemi tanársegédnek, aki a dolgozat nyers szövegét véleményezte. Köszönetünket fejezzük ki továbbá az öt iskola igazgatói és tanári kara felé, akik készségesen álltak rendelkezésünkre, valamint diákjai irányába, akik nélkül a kutatás nem valósulhatott volna meg.

VI. FÜGGELÉK

VI.1. 1. sz. melléklet – Az egyes települések jellemzése

VI.1.1. Báta

Báta egy Tolna megye délkeleti csücskében fekvő kistelepülés, amelynek 1729⁵⁴ lakosa van. A legnagyobb létszámú kisebbséget a cigányok alkotják: 147-en vallották magukat cigánynak; mellettük még 12 főnyi német nemzetiségű kisebbség élt a településen.⁵⁵ Ezek alapján tulajdonképpen kettős etnikumúnak minősíthetjük a települést, ahol Roma Nemzetiségi Önkormányzat is működik. Az élénk kulturális életet mutatja a cigány tánccsoport és a tamburazenekar működése is.⁵⁶ A településen viszonylag összhangban élnek együtt a cigány és nem cigány családok, a több generáció óta itt élő roma közösségekkel nincsen komolyabb probléma, azonban az újonnan beköltözők még nem tudtak megfelelően integrálódni az egymást már jól ismerő falubeli közösségbe.⁵⁷

A bátai Hunyadi János Általános Iskola az Általános Művelődési Központtal együttműködve látja el a közoktatási feladatokat, melynek keretein belül egy három csoportos óvoda és a nyolc évfolyamos általános iskola folytatja munkáját.⁵⁸ minden évfolyamban egy osztállyal, átlagosan 15-16 gyerekekkel.⁵⁹

Mivel az iskolába járó tanulók több mint 75%-a hátrányos helyzetű, valamint közel fele halmozottan hátrányos helyzetű – köztük nagyarányú a cigány származású tanuló –, 2003 óta alkalmazzák az IPR által kínált lehetőségeket, valamint regisztrált jó gyakorlatokkal is rendelkeznek. A teljes körű integráció megvalósítása során a sajátos nevelési igényű tanulókkal is foglalkoznak.⁶⁰ Az integrációt elősegítendő az iskola alkalmaz két

⁵⁴ Helységnévkönyv adattár 2010.

⁵⁵ KSH Népszámlálási adatok 2001.

⁵⁶ <http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tab11/load11017.html>

⁵⁷ <http://www.bata.hu/kisebbsegiokormanyzat.html>

⁵⁸ Az igazgatóval készült interjú alapján.

⁵⁹ <http://www.iskola.bata.hu/>

⁶⁰ <http://www.iskola.bata.hu/tanuloink.htm>

⁶⁰ Az igazgatóval készült interjú hanganyaga alapján, valamint: <http://www.iskola.bata.hu/index.html>

fejlesztőpedagógust, egy gyógytestnevelőt, logopédust – aki jelenleg adminisztrációs problémák miatt nem praktizál, de a közeljövőben várható a visszatérése -, valamint iskolapszichológus is látogatja az iskolát heti egy alkalommal a komplexebb segítséget igénylő gyerekek támogatása céljából – többek között a pszichológusi ellátást is az IPR által biztosított forrásokból képesek finanszírozni. Az oktatási intézmény alkalmazott egy - cigány származású - pedagógiai asszisztent is, aki remekül kiegészítette az itt folyó pedagógiai munkát: nagy segítséget jelentett a nehezebb körülmények között élő, gyakran roma családokkal való kapcsolattartásban, és mivel maga is cigány származású volt, könnyen szót érthetett velük. Bár munkája minden szempontból hasznos volt, finanszírozási nehézségek miatt jelenleg nem tudják őt alkalmazni, de mindent megtesznek azért, hogy újra bekapcsolódhasson a munkába.⁶¹

A pedagógusok körében működik egy belső mentori rendszer, ami azt jelenti, hogy azok a tanárok, akik nem osztályfőnökök, külön odafigyeléssel segítenek a problémákkal küzdő gyerekeknek a tanórákon kívül is. Erre azért van leginkább szükség, mert sok gyerek nem kaphatja meg azt a támogatást az otthoni közegben, ami az eredményesebb iskolai pályafutás elvégzéséhez vezetne. Sok szülővel eleve nehézkes a kapcsolattartás – ebben nyújtott nagy segítséget a pedagógiai asszisztens.⁶²

Az IPR alkalmazásáról elmondható, hogy a középpontban a gyerekek természetbeni juttatásokkal megvalósított szociális támogatása áll: többek között ruhákat, tanszereket (ceruza, toll, festék, radír, stb.), társasjátékokat, labdákat vásárolnak a nehéz sorsú tanulóiknak. A másik fő pontot a különböző programokon (pl. színház, mozi) való részvétel biztosítása jelenti. Mindezeket kiegészítik a különböző kézműves foglalkozások, valamint cigány népismeret oktatása és multikulturális napok szervezése.⁶³

Az IPR-nek azonban vannak diszfunkcionális elemei is, amelyek közül a legfontosabb az, hogy a pályázati határidők nem illeszkednek megfelelően a tanév rendjéhez, és ezért nehézséget jelent maradéktalanul eleget tenni a vállalt feladatok elvégzésének. Mindent összevetve azonban nagyon hasznos a rendszer, ugyanis alkalmazásával *„jobban odafigyel az ember a gyerekekre”*.⁶⁴

⁶¹ Az igazgatóval készült interjú hanganyaga alapján.

⁶² Az igazgatóval készült interjú hanganyaga alapján.

⁶³ Az igazgatóval készült interjú hanganyaga alapján.

⁶⁴ Az igazgatóval készült interjú hanganyaga alapján.

VI.1.2. Hejőkeresztúr

Hejőkeresztúr Borsod-Abaúj-Zemplén megye középső részén, Miskolctól délre, Nyékládházától mintegy 4 km-re helyezkedik el. Lakosainak száma 1002 fő.⁶⁵ A településen élők 90%-a magyar, 10%-a cigány nemzetiségűnek vallotta magát.⁶⁶ A községben cigány, illetve 2004 óta ruszin kisebbségi önkormányzat is működik, utóbbi a lakosság ruszin gyökerei miatt. A ruszinok azonban mára olyannyira asszimilálódtak, hogy az önkormányzat inkább csak hagyományőrző szerepet tölt be, hiszen egyedül csupán a görög katolikus vallás az, ami az egykori ruszinság életéből máig fennmaradt.

A regisztrált munkanélküliek száma viszonylag alacsony: körülbelül 55 fő a 656 fős aktív korú lakosságból, ami alapján kismértékű munkanélküliségről beszélhetünk a községben.

A településen jelenleg is működő körzeti iskolát 1965-ben adták át. 2007-től közoktatási feladatait Hejőkeresztúr, Hejőszalonta és Szakáld közoktatási intézménytársulás keretében látja el. A IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda székhelyintézménye a hejőkeresztúri körzeti iskola (itt első osztálytól nyolcadikig tanulnak a diákok), és tagjai a hejőkeresztúri óvoda, valamint a szakáldi tagiskola (itt elsőől negyedikig tanulnak a diákok) és tagóvoda, illetve a hejőszalontai tagóvoda. Az intézményben folyó magas szintű oktató-nevelő munka példaértékű és országos hírű. Az iskola az Integrált Pedagógiai Rendszer elvei alapján szervezi az oktatás feladatait.

VI.1.3. Szalánta

A község Baranya megyében helyezkedik el, Pécs és Harkány között több kis település szomszédságában. Lakossága 1228 fő⁶⁷ és etnikailag meglehetősen vegyes: a 2001-es népszámlálás adatai szerint legnagyobb számban magyarok, horvátok és cigányok lakják.⁶⁸ Szalánta életére hatással van a horvát nemzetiségi kisebbség, ez tükröződik mindennapjaiban, ünnepeiben és a helyi általános iskola falai között is. Az iskolában tartanak horvát nyelvoktatást, amelyen magyar gyerekek is sokszor részt vesznek. Emellett

⁶⁵ Helységnévkönyv adattár 2010.

⁶⁶ KSH 2001.

⁶⁷ Helységnévkönyv adattár 2010.

⁶⁸ KSH 2001.

az intézmény folyosóin kisebb kiállításként régi képek, népviseleti ruhába öltöztetett bábuk, rövid történeti leírások jelzik a vegyes nemzetiségi együttélést és a hagyományok tiszteletét.

A település fontos szerepet tölt be a térség életében, több környező falut fog össze és igazgat, így nagy felelősség hárul rá. A község főbb céljai, hogy fenntartható maradjon az infrastrukturális fejlődés, munkahelyek létesüljenek, valamint a fiatalok megfelelő oktatásban részesüljenek, és helyben maradásra, letelepedésre bírják őket.⁶⁹

Az általános iskola ennek megfelelően előtérbe helyezi a toleranciára, mások elfogadására, esélyegyenlőségre nevelés biztosítását. Az intézmény fenntartója a községi önkormányzat, és működési területéhez tartozik még Babarcszölös, Bisse, Bosta, Garé, Szava, Szilvás. Tehát azon kívül, hogy a község vegyes nemzetiségi színezete megmutatkozik az egyes osztályokban, még a különböző településekről való származás is differenciálja a tanulókat. Így a tanulmányi környezet sem nemzetiségi-etnikai, sem pedig települési szempontból nem homogén. Éppen ezért is fontos az iskola életében a nemzeti, etnikai kisebbségi program, a horvát nemzetiségi nyelvoktatás, és az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) pályázatának rendszeres leadása.⁷⁰

Az igazgatónővel készült interjú során sok szó esett az IPR működéséről, használhatóságáról is. Véleménye a kutatás során egyedinek számított abban, hogy a támogatás megpályázása, és a kapott összeg felhasználása nem jelent gondot számukra. Ennek egyik oka, hogy az iskolában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (a 157-ből 46 fő), így szinte biztosra vehetik, hogy pályázatuk pozitív elbírálást nyer. Tehát tudnak előre tervezni, és fejleszteni, de kiemelte, hogy amúgy sem a pénz számít elsősorban. Náluk már az IPR előtt sem okozott problémát a nemzetiségileg heterogén összetétel: *„mi ebben élünk, életünk része, nálunk sose volt szegregáció”*.⁷¹ Eddig is integráltan működtek, ez a támogatás egy pluszt tud adni, ahhoz hogy továbbképzésekre járhassanak, tematikus napokat, vagy drogprevenciós programot szervezzenek. Az integrációs törekvések kapcsán egy negatívumot említett, az SNI tanulók beilleszkedésének nehézségeit, olykor lehetetlenségét. Sem a sajátos nevelési igényű diák, sem pedig a többi tanuló számára nem egyszerű helyzet, pedig az igazgatónő elmondása szerint a gyerekek nagyon toleránsak. Kutatásunk során mi is több alkalommal tapasztaltuk, hogy a gyenge képességű, vagy SNI

⁶⁹ www.szalanta.hu

⁷⁰ u.o.

⁷¹ Részlet az igazgatóval készített interjú hanganyagából.

gyerekek nagyon nehezen integrálódnak a normál osztályközösségbe. A származási, vagy tanulási képességbeli megkülönböztetés mellett az igazgató narratívájában még többször megjelent a különböző korosztályok kérdése is. Kihangsúlyozta, hogy mostanra kialakult egy olyan kötődés az alsó illetve felső tagozatosok között, ami azt eredményezi, hogy a „nagyok” odafigyelnek, vigyáznak a „kicsikre”. Mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok dinamikusan kezelik az osztály fogalmát, annak határait átívelően ismerik egymást. Sokkal több tényező köti össze őket, nem csak az iskola intézménye, „*az osztályközösség és a faluközösség fogalmak átjárhatók közöttünk*”.⁷²

VI.1.4. Tiszaroff

Tiszaroff Jász-Nagykun-Szolnok megyében, a Tisza partján fekszik. Lakossága 1624 fő⁷³, etnikailag heterogén: a magyarok mellett cigány kisebbség is él a községben, akik 2001-ben a lakosság 8%-át alkották.⁷⁴ A falu etnikai heterogenitása az iskolában is tükröződik, és itt is szintén sok a hátrányos helyzetű, szegény családból származó tanuló. Az intézmény nem él az IPR lehetőségével, de TÁMOP támogatást élvez. Utóbbiból ők is finanszírozzák a továbbképzéseket, de az egyik osztályfőnök elmondása szerint ezek többnyire nem segítenek ténylegesen. Kérdésünkre, hogy miért nem pályáznak az integrált pedagógiai programra, azt felelte, hogy túl komplex és rengeteg papírmunkát kívánna. Valóban szinte egy plusz embert kívánó feladat, ami humán infrastrukturális kérdéseket is fölvet; ráadásul a támogatás összegének érkezése is bizonytalan. A tiszaroffi iskola pedig a közelmúltban esett át komoly változásokon, ami sok energiát elvont a cselekvőképességéből. Az intézmény fenntartójának léte kérdésessé vált, és a lehetőségek számbavétele után végül az új fenntartó a baptista egyház lett. Az közösségi integráció kérdésében nem etnikai vonalon látta problémásnak a helyzetet, hanem az SNI-s, tanulási nehézséggel küzdő, vagy nagyon gyenge tanulók beilleszkedése és boldogulása kapcsán, „*amikor az osztály fele „papíros”, nem lehet haladni*”.⁷⁵

⁷² Részlet az igazgatóval készített interjú hanganyagából.

⁷³ Helységnévkönyv adattár 2010.

⁷⁴ KSH 2001.

⁷⁵ Részlet az osztályfőnökkel készített interjú hanganyagából.

VI.1.5. Véménd

Véménd község Baranya megye északkeleti részén, majdnem Tolna megye határán helyezkedik el. Lakosságszáma 1511 fő.⁷⁶ A 2001-es népszámlálás során 22,1%-a németnek, 8,7%-a pedig cigánynak vallotta magát.⁷⁷ 1945 után a németek egy részét kitelepítették, helyüket száz bukovinai székely család és hetven felvidéki család foglalta el, akik leszármazottai ma is a faluban élnek. A településen cigány és német kisebbségi önkormányzat működik.

Véménden a jelenlegi iskola 1985 óta áll a tanulók rendelkezésére. Az itt tanító pedagógusok munkájában a megfelelő tudásanyag elsajátítása mellett nagy hangsúlyt kap a toleranciára, a hagyománytiszteltre való nevelés. Nagy hangsúlyt fektetnek emellett a tanulmányi problémákkal küzdő gyermekek felzárkóztatására is. Az IPR használata ebben is segítségükre van.

⁷⁶ Helységnévkönyv adattár 2010.

⁷⁷ KSH 2001.

VI.2. 2. sz. melléklet – Táblázatok és diagramok jegyzéke

1. sz. táblázat:

A nemzetiségi oktatás alapadatai, 2001/2002–2009/10

Iskolatípus/ tanév	Nemzetiségi nyelven is oktató		Az összes tanulóból						
	pedagógus	iskolában tanulók	német	román	szerb	horvát	szlovák	szlovén	egyéb
Óvoda									
2001/02	n. a.	18 015	13 423	495	370	1 380	1 960	312	75
2003/04	1 234	19 623	14 547	462	235	1 324	2 984	71	0
2005/06	2 588	19 241	14 757	536	159	1 056	2 636	86	11
2006/07	2 623	19 775	15 028	507	251	950	2 612	88	339
2007/08	2 738	19 860	14 828	534	165	1 662	2 583	78	10
2008/09	3 051	19 761	15 213	626	180	1 165	2 484	67	26
2009/10	3 334	19 605	14 910	561	174	1 291	2 578	64	27
Általános iskola									
2001/02	n. a.	46 189	39 692	824	476	1 527	3 269	251	150
2003/04	1 953	55 002	46 665	1 014	221	2 350	4 588	96	68

Iskolatípus/ tanév	Nemzetiségi nyelven is oktató		Az összes tanulókból						
	peda- gógus	iskolában tanulók	német	román	szerb	horvát	szlovák	szlovén	egyéb
2005/06	5 120	55 801	47 403	1 159	194	2 265	4 528	89	163
2006/07	5 378	55 158	46 880	1 073	191	2 179	4 443	86	306
2007/08	5 459	56 116	47 705	1 188	192	2 074	4 703	87	167
2008/09	5 705	55 266	47 009	1 057	202	2 134	4 614	93	157
2009/10	5 878	53 823	45 296	1 084	222	2 195	4 554	97	375
Középiskola									
2001/02	n. a.	4 136	3 393	177	110	268	160	12	16
2003/04	230	3 745	2 981	201	99	322	124	18	0
2005/06	326	3 598	2 755	182	111	289	133	28	100
2006/07	327	3 540	2 800	191	107	270	135	24	13
2007/08	344	3 501	2 829	183	108	223	121	22	15
2008/09	392	3 751	2 900	189	118	222	105	32	185
2009/10	319	3 796	2 883	168	133	222	89	36	265

(Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010 – 5. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás (függelék) http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/25-fugg-tovabbhaladas?folderID=12988#t_5_22)

Eredeti forrás: OM oktatási statisztikái alapján Híves Tamás számításai)

2. sz. táblázat:

Összesítés a nemzeti etnikai kisebbségi oktatási formák adatairól, 2010/11

Nyelv	Nyelvoktatási forma Feladat-ellátási helyek száma alapján				Osztályok száma Nyelvoktatási formák szerint	Osztályok száma Tanulólétszám szerint	Tanulók száma	Kisebbségi oktatásban résztevő tanulók száma	Pedagógusok száma
	Kétnyelvű	Nyelvoktató		Kiegészítő					
		Hagyományos	Bővített						
Német	24	310	13	2	2553	2806	55964	45006	1532
Bolgár				1	2	1	24	24	30
Cigány		52			194	368	6421	5068	156
Görög				7	9	33	298	298	6
Horvát	2	28		1	77	197	3693	1579	2
Lengyel				11	17	27	164	118	5
Román	2	6			36	51	743	700	87
Ruszin		2			4	4	81	48	16
Szerb		2		4	25	35	446	188	2
Szlovák		46		2	317	317	4665	3450	6
Szlovén	2	2	1	1	39	33	336	150	7
Összesen	30	448	14	29	3273	3872	72835	56629	1849

(Forrás: Szakmai beszámoló a kisebbségi nyelv és népismeret oktatásának vizsgálatáról a nemzetiségi nyelvoktató iskolákban (2010/2011). Oktatási Hivatal, Budapest 2011
<http://www.oh.gov.hu/kozoktatasi-ellenorzesek> p. 66.)

3. sz. táblázat:

A nemzetiségi kisebbségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként és évfolyamonként, 2001/02 és 2009/10 között*

Évfolyamok	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10
Óvoda	25 844	31 587	36 021	38 266	40 884
1. évfolyam	10 571	10 954	12 239	13 758	14 387
2. évfolyam	10 634	10 763	12 201	12 769	13 691
3. évfolyam	10 561	10 545	11 813	12 803	13 301
4. évfolyam	10 453	10 749	12 279	13 245	12 884
1–4. évfolyam	42 219	43 011	48 532	52 575	54 263
5. évfolyam	10 595	10 296	11 764	12 585	12 879
6. évfolyam	10 025	10 389	11 941	12 857	12 611
7. évfolyam	9 362	9 827	11 187	11 830	11 766
8. évfolyam	8 848	8 914	10 973	11 906	11 776
5–8. évfolyam	38 830	39 426	45 865	49 178	49 032
9. évfolyam	1 597	1 783	1 809	1 802	2 041
10. évfolyam	1 333	1 380	1 275	1 434	1 642
11. évfolyam	1 051	1 264	1 054	1 046	1 148
12. évfolyam	852	929	831	744	873
13. évfolyam	139	77	106	124	210
14. évfolyam	27	4	23	17	2
9–14. évfolyam	4 999	5 437	5 098	5 167	5 916
Összesen	111 892	119 461	135 516	145 186	150 095

(Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010. 6. A tanítás-tanulás tartalma (függelék)
http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/26-fugg-tartalom?folderID=12988#t_6_11

Eredeti forrás: Az OM és az OKM oktatásstatisztikai adatbázisai alapján Garami Erika és Híves Tamás számításai

* A következő feladatellátási helyeken: óvoda, általános iskola, szakiskola, speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, cigány kisebbségi oktatással együtt.)

4. sz. táblázat:

Nemzetiségi óvodák és iskolák összehasonlítása megyei bontásban, 2010/11

Megye/Budapest	Összes óvoda	Összes iskola	Kisebbségi nevelést folytató óvodák száma	Kisebbségi nevelést folytató iskolák száma	Kisebbségi nevelést is folytató óvodák aránya	Kisebbségi nevelés, oktatást folytató iskolák aránya
Bács-Kiskun	209	96	41	25	19,62%	26%
Baranya	192	76	104	58	54,17%	76%
Borsod-Abaúj-Zemplén	353	80	145	30	41,08%	38%
Békés	171	190	55	94	32,16%	49%
Budapest	548	339	41	39	7,48%	12%
Csongrád	176	71	8	4	4,55%	6%
Fejér	166	103	12	13	7,23%	13%
Győr-Moson-Sopron	230	120	17	17	7,39%	14%
Hajdú-Bihar	214	114	52	21	24,30%	18%
Heves	154	84	25	20	16,23%	24%
Jász-Nagykun-Szolnok	176	84	57	18	32,39%	21%
Komárom-Esztergom	134	73	30	25	22,39%	35%
Nógrád	135	62	65	32	48,15%	52%
Pest	468	256	61	54	13,03%	21%
Somogy	201	71	27	19	13,43%	27%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	302	164	61	53	20,20%	32%
Tolna	127	52	60	32	47,24%	62%
Vas	130	76	18	10	13,85%	13%
Veszprém	181	99	26	28	14,36%	28%
Zala	149	84	22	16	14,77%	19%
Összesen	4416	2294	927	608	20,99%	27%

(Forrás: Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa. Budapest, 2011 <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> p. 35.)

5. sz. táblázat:

Nemek közötti kölcsönös rokonszeri kapcsolatok*

	nincs	van		
		egyszeres	kétszeres	háromszoros
Báta 4. osztály	0			
Báta 8. osztály	0			
Hejőkeresztúr 4. osztály		2 db	2 db	1 db
Hejőkeresztúr 8. osztály		1 db		
Tiszaroff 4. osztály				1 db
Tiszaroff 8. osztály	0			
Szalánta 4. osztály	0			
Szalánta 8. osztály	0			
Véménd 4. osztály		2 db		
Véménd 8. osztály		1 db		

Összesen hány osztálynál van:

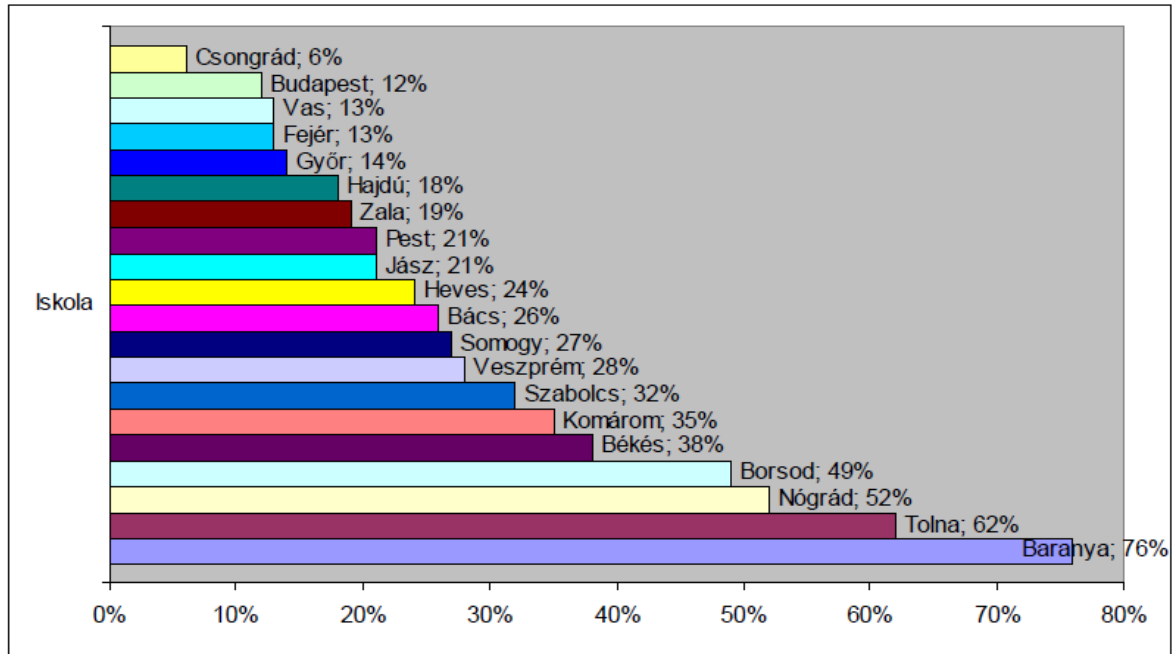
Negyedikes osztályok: 5 / 3 (erősek is)

Nyolcadikos osztályok: 5 / 2 (csak egyesek)

(* A táblázat saját készítésű.)

1. sz. diagram:

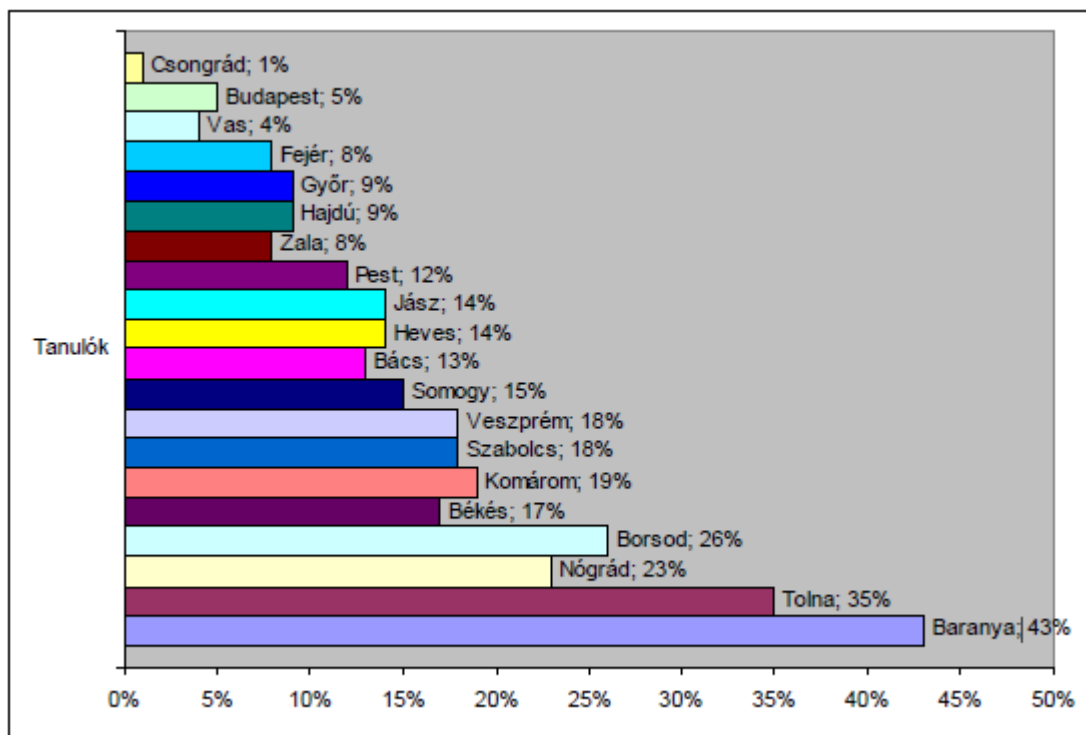
Nemzetiségi iskolák megyéken belüli aránya, 2010/11



(Forrás: Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa. Budapest, 2011 <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> p. 36.)

2. sz. diagram:

Nemzetiségi oktatásban részesülők megyéken belüli aránya, 2010/11

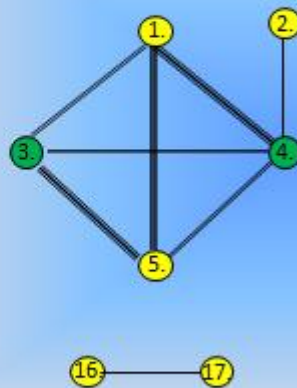


(Forrás: Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa. Budapest, 2011 <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> p. 36.)

VI.3. 3. sz. melléklet – Szociogramok jegyzéke

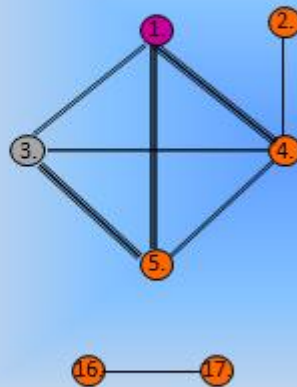
Rokonszenvi szociogram, Báta, 4. osztály

- Zöld: cigány származású tanuló
- Sárga: gádzsó származású tanuló
- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Báta, 4. osztály

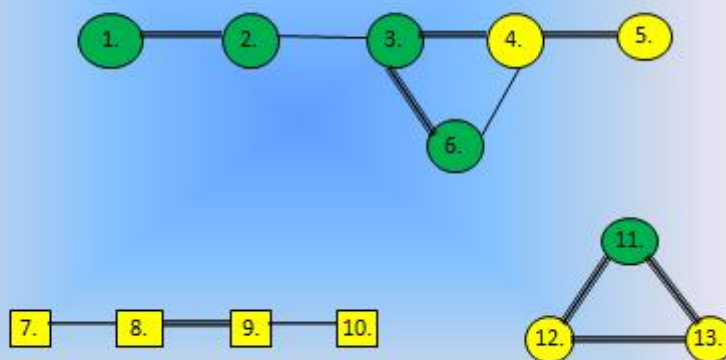
- Narancs: kiváló/jó tanuló
- Lila: közepes tanuló
- Szürke: gyenge tanuló
- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Rokonszenvi szociogram, Báta, 8. osztály

- Zöld: cigány származású tanuló
- Sárga: gádzsó származású tanuló

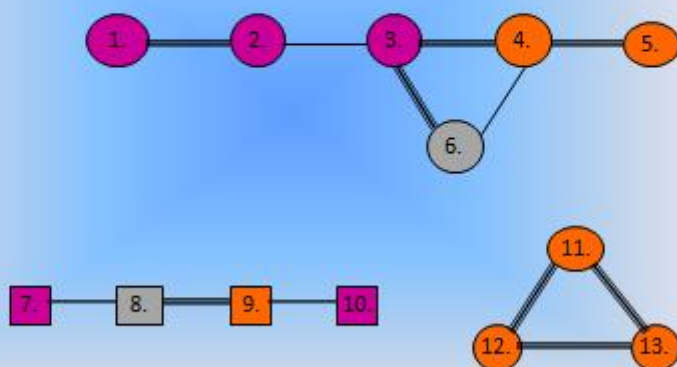
- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Báta, 8. osztály

- Narancs: kiváló/jó tanuló
- Lila: közepes tanuló
- Szürke: gyenge tanuló

- Kör: lány
- Négyzet: fiú



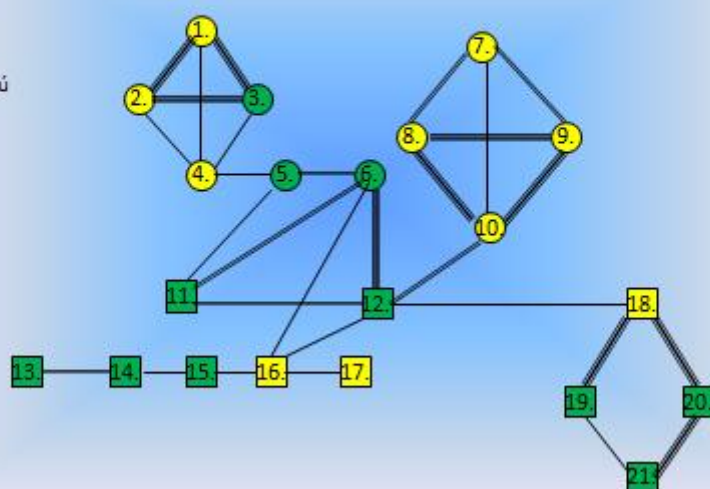
Rokonszenvi szociogram, Hejőkeresztúr 4. osztály

• Zöld: cigány származású tanuló

• Sárga: gádzsó tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Hejőkeresztúr 4. osztály

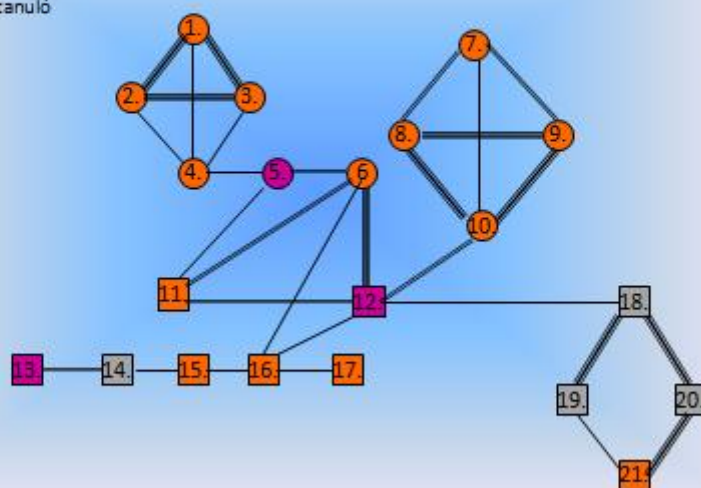
• Narancs: kiváló/jó tanuló

• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Kör: lány

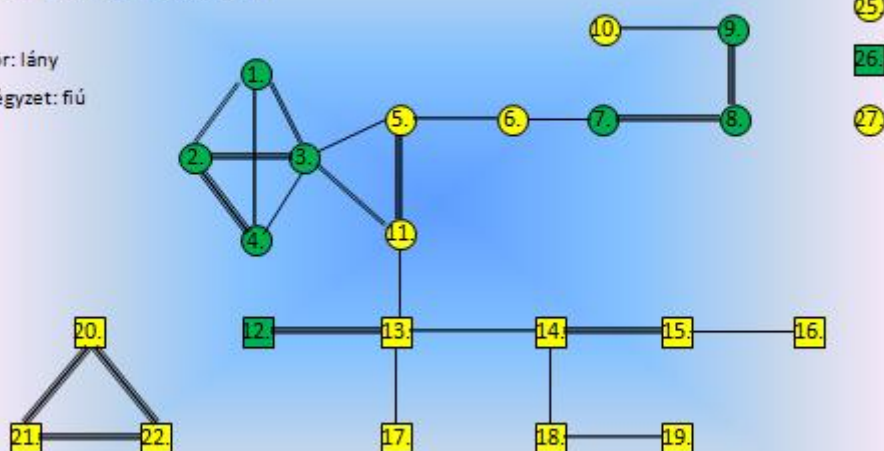
• Négyzet: fiú



Rokonszenvi szociogram, Hejőkeresztúr, 8. osztály

- Zöld: cigány származású tanuló
- Sárga: gádzsó származású tanuló

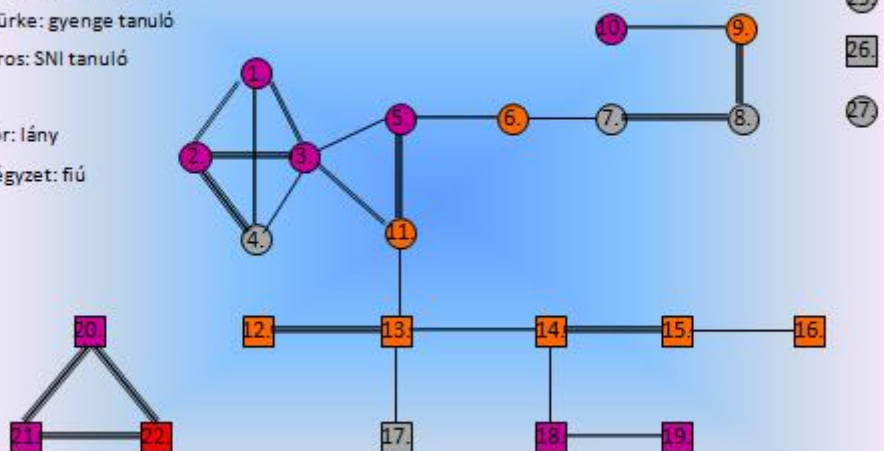
- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Hejőkeresztúr, 8. osztály

- Narancs: kiváló/jó tanuló
- Lila: közepes tanuló
- Szürke: gyenge tanuló
- Piros: SNI tanuló

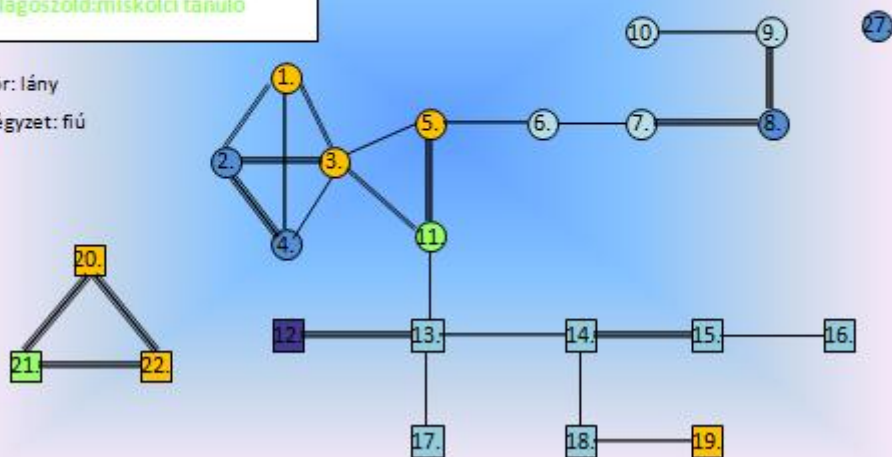
- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Települési szociogram, Hejőkeresztúr, 8. osztály

- Világoskék: hejőkeresztúri tanuló
- Középkék: hejőszalontai tanuló
- Sötétkék: hejőbábai tanuló
- Középsárga: szakáldi tanuló
- Világoszöld: miskolci tanuló

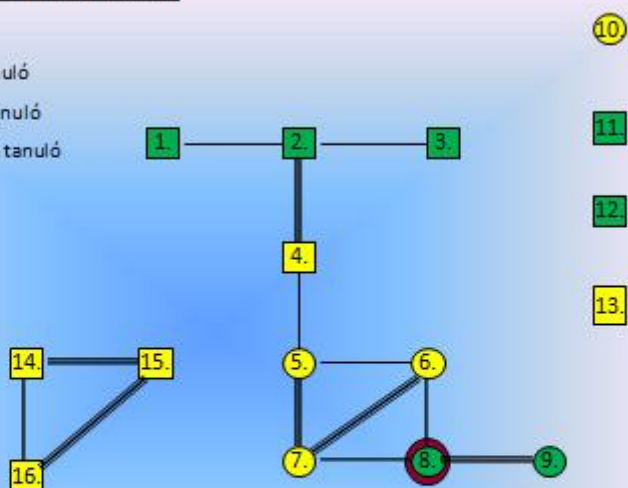
- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Rokonszenvi szociogram, Szalánta, 4. osztály

- Zöld: cigány származású tanuló
- Sárga: gádzsó származású tanuló
- Bordó: bosnyák származású tanuló

- Kör: lány
- Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Szalánta, 4. osztály

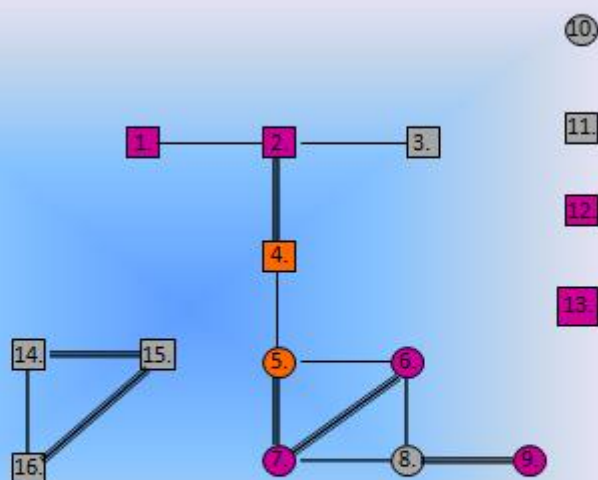
• Narancs: kiváló/jó tanuló

• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Rokonszenvi szociogram, Szalánta, 8. osztály

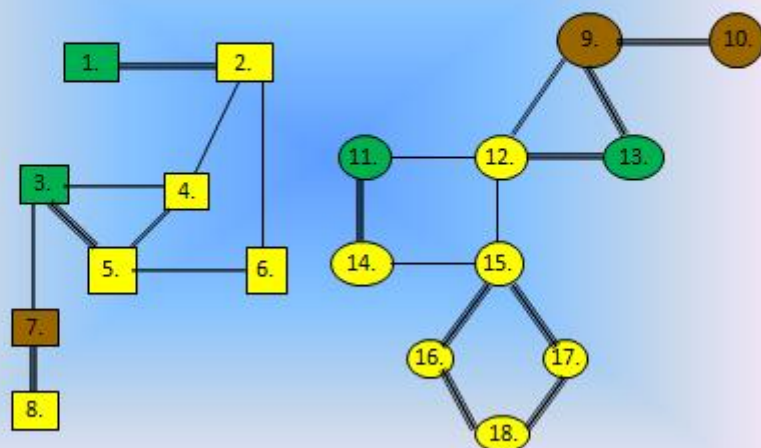
• Zöld: cigány származású tanuló

• Sárga: gádzsó származású tanuló

• Barna: horvát származású tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Szalánta, 8. osztály

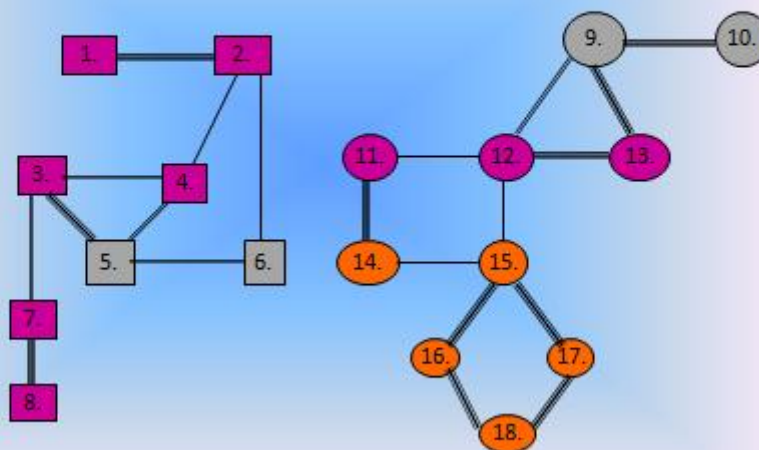
• Narancs: kiváló/jó tanuló

• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



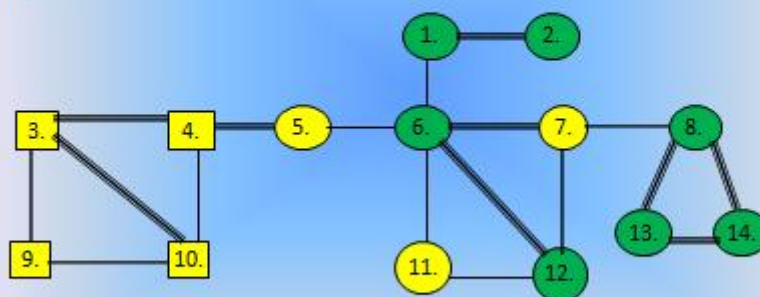
Rokonszenvi szociogram, Tiszaroff, 4. osztály

• Zöld: cigány származású tanuló

• Sárga: gádzsó származású tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Tiszaroff, 4. osztály

• Narancs: kiváló/jó tanuló

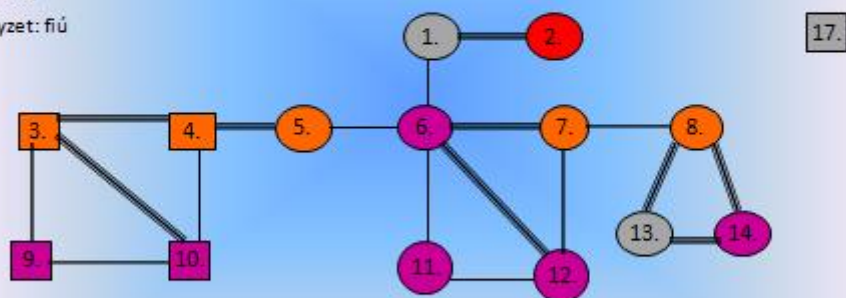
• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Piros: SNI tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



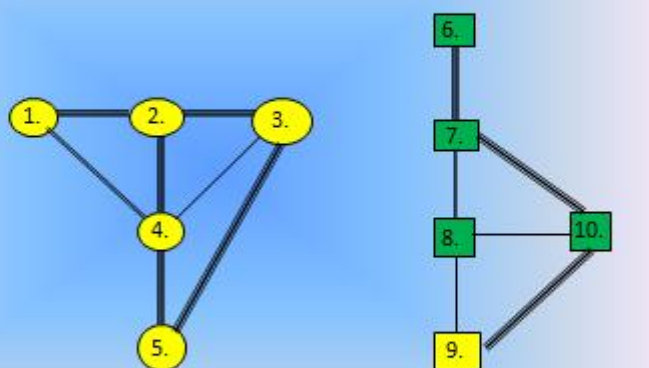
Rokonszenvi szociogram, Tiszaroff, 8. osztály

• Zöld: cigány származású tanuló

• Sárga: gádzsó származású tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Tiszaroff, 8. osztály

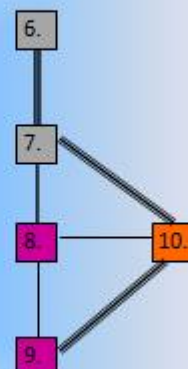
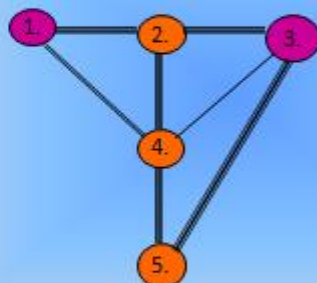
• Narancs: kiváló/jó tanuló

• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



11.

Rokonszenvi szociogram, Véménd, 4. osztály

• Zöld: cigány származású tanuló

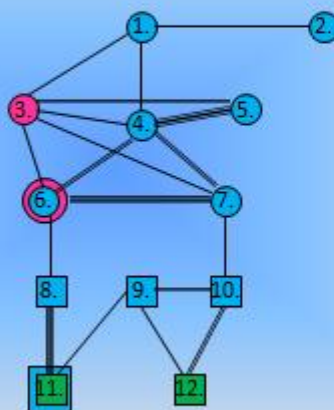
• Sárga: gádzsó származású tanuló

• Kék: sváb származású tanuló

• Rózsaszín: székely származású tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



13.

14.

Tanulmányi szociogram, Véménd, 4. osztály

• Narancs: kiváló/jó tanuló

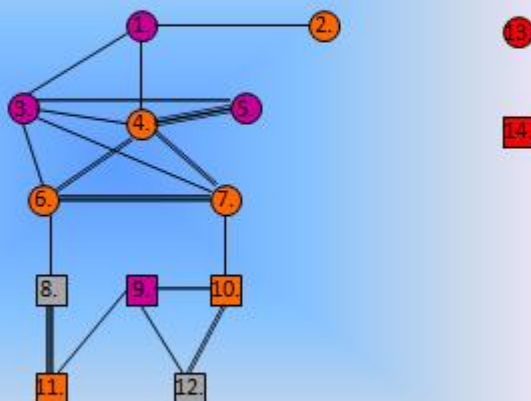
• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Piros: SNI tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Rokonszenvi szociogram, Véménd, 8. osztály

• Zöld: cigány származású tanuló

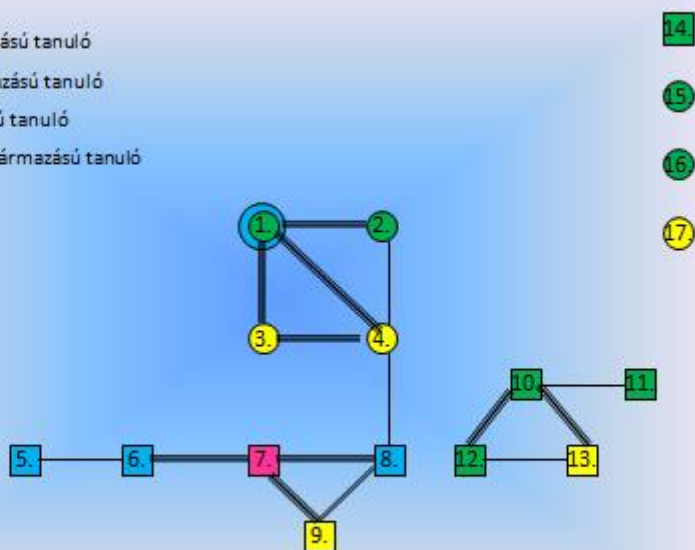
• Sárga: gádzsó származású tanuló

• Kék: sváb származású tanuló

• Rózsaszín: székely származású tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



Tanulmányi szociogram, Véménd, 8. osztály

• Narancs: kiváló/jó tanuló

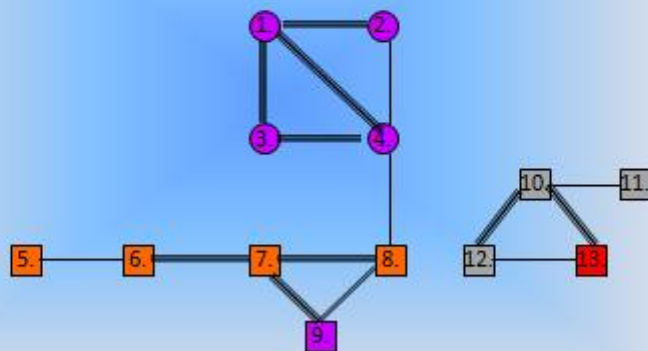
• Lila: közepes tanuló

• Szürke: gyenge tanuló

• Piros: SNI tanuló

• Kör: lány

• Négyzet: fiú



14

15

16

17

VI.4. 4. sz. melléklet – Kérdőív-minta

Neved:

Osztályod:

Kérlek, hogy válaszolj az alábbi kérdésekre egy, két vagy három osztálytársad nevével! (A neveket egymás alá, a megadott vonalakra írd!)

1. Kikkel vagy barátságban az osztályban? _____

2. Kik a legjobb tanulók az osztályban? _____

3. Viselkedésükkel, humorukkal kik tudják megnevettetni az osztályt?

4. Kiket kell a tanároknak a legtöbbször fegyelmezni? _____

5. Ha osztálykirándulásra utaznátok, kivel ülnél legszívesebben egy fülkében a vonaton?

6. Kik azok, akiket a tanárok leginkább kedvelnek? _____

7. Ha volna egy titkod, társaid közül ki(k)re bízhatnád? _____

8. Egy osztálykarácsonyi (vagy valamilyen ünnepi) műsort kik tudnának a legjobban megszervezni?

9. Kik a leggyengébb tanulók az osztályban? _____

10. Ha születésnapit bulit rendeznél, kiket hívnál meg legszívesebben?

11. Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legtöbbet kedvelnek?

12. Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legkevésbé kedvelnek?

13. Egy tanulmányi versenyen ki képviselhetné a legjobban az osztályt?

14. Kik azok a fiúk, akik a legjobban tetszenek a lányoknak? _____

15. Kik azok a lányok, akik a legjobban tetszenek a fiúknak? _____

16. Kik azok, akiknek a viselkedését, gondolkodását sokan követik?

17. Kiről gondolsz, hogy jól fog boldogulni majd az életben? _____
