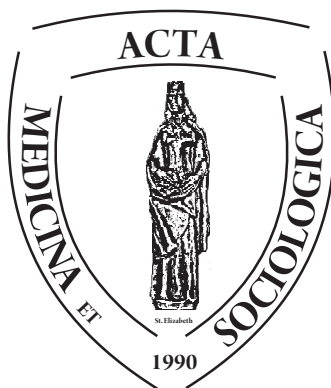


Acta

Medicinae et Sociologica



Vol.3. No.4-5. 2012.
Debreceni Egyetem
Egészségügyi Kar, Nyíregyháza

UNIVERSITY
OF DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH
NYÍREGYHÁZA



ACTA
MEDSoc
VOLUME 3.
2012

Szituáció- és érzelemfüggő eredménytorzítás egy iskolai integrációs program hatásvizsgálatában

Hüse Lajos

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Társadalomtudományi Tanszék
e-mail: Huse.lajos@foh.unideb.hu

Abstract. Situational and emotional outcome bias in an impact assessment of a school integration program.

The sociometric impact assessment accomplished in a support program of Roma children's integration in schools ('Dear school' program in Nyíregyháza) showed a contradictory picture of the experiences of participating professionals. The sociometric examination found a negative trend, whereas the personal experiences of professionals are clearly positive. The professionals' involuntary outcome bias released the dissonance of observance, attributing positive reasons with creative interpretation of the negative test results. After the impact assessment I performed a two-step experiment in order to examine how group processes can clearly suggest a negative sociogram pair of pre-evaluation of the induced orientation of emotions, depending on the situation or expectations perceiving the existence of external pressure.

Keywords: school integration, impact assessment, sociometric measure, outcome bias

„Savanyú a szőlő”, állítja Aesopus meséjének rókája, miután hiába nyújtózkodik a lugas csábítóan illatozó fürtjei után, majd dühösen, de büszkeségét megőrizve távo-

zik a helyszínről, hiszen csak egy bolond tenne erőfeszítéseket az éretlen gyümölcs után.

Az éles szemű meseíró az egyik - azóta már számtalan empirikus adattal alátámasztott - legalapvetőbb emberi jelenséget figurázta ki: az eredmények, helyzetek értékelésének utólagos torzítását. Hogy mennyire emberi ez a jelenség, azt talán nem is a szociálpszichológusok eredményei bizonyítják, hanem a kultúra maga. A Magyar Néprajzi Lexikon szócikke szerint a szőlő és a róka történetén alapuló szó-lásmondás egész Európában ismert. A mese megtalálható Phaedrus (i. sz. 1. sz.), Babrios (i. sz. 2. sz.), La Fontaine (17. sz.) fabulái között, Heltai Gáspár gyűjteményében, valamint Halm és Jacobs Aesopusában. (Ortutay 1977-1982). A róka és a szőlő Aesopus több száz fabulájának egyik legismertebbjeként olyan szállóigét csempészett az európai kultúrkörbe, amely igen hatékony *mém*ként terjedve jelenti mindenki számára érthetően mindig ugyanazt: *az egyének az eredménytől függően hajlamosak módosítani a dolgokról, folyamatokról, jellemvonásokról alkotott ítéleteket*.

Jelen tanulmányban az utólagos eredménytorzítás jelenségére épített kísérleti szituációban vizsgálom egy iskolai roma-integrációs program hatásvizsgálatát befolyásoló tényezőket, a szituációt és az érzelmeket.

A hatásvizsgálat társadalmi háttere

A romatelepeken kialakult szegregáció, a mélyszegénység, a természetes támogatórendszer gyengesége, a mindennapi kriminalizáció és viktimizáció együttesen határozza meg a gyermekek szocializációját, életesélyeit (Hüse, Szoboszlai és Fábíán 2006). A romák az alacsony iskolai végzettségből, a munkanélküliségből és az etnikai diszkriminációból következően, a rendszerváltást követő évtizedek leginkább marginalizált társadalmi csoportjává váltak. Mivel ebben a környezetben a fennálló társadalmi helyzet újratermelődésének nagyon nagy valószínűsége, törekedni kellett arra, hogy a mélyszegénység „öröklését” valami módon megelőzzük. Nyíregyháza Huszár-telep nevű városrészében lezajlott spontán szegregáció következtében, a városrész általános iskolája „cigányiskolává” vált. Bár az iskola számos speciális programmal igyekezett tanulói továbbtanulási esélyeit, társadalmi integrációját elősegíteni - például a Soros Alapítvány „Lépésről-lépésre” programjával - (Kerülő 2006), a telep közepén lévő intézmény továbbtanulási mutatói katasztrofálisak voltak, az erőfeszítések inkább csak a „programba való bevonás” rovatban értek el eredményeket, a kimeneti oldalon jobbra már hatástalanok maradtak (Hüse 2007). A Huszár-telep „utolsó megálló” lett, ahonnan már nincs tovább út. A negatív folyamatok visszafordítását haladéktalanul meg kellett kezdeni. A további lecsúszás megakadályozására 2007-ben az önkormányzat úgy döntött, hogy bezárja a telepi iskolát, és a tanulókat a város olyan iskoláiba integrálja be, ahol korábban igen alacsony volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Kerülő 2008).

A nyíregyházi módszertani Gyermekjóléti Központ megalakulása óta egyik legfontosabb feladatának tekinti a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai, illetve tár-

sadalmi integrációjának elősegítését, különösen az etnikai okokból is szegregálódó, telepi roma gyerekek körében. A 2007-es önkormányzati döntés adott újabb lökést, egyúttal forrásokat a Gyermekjóléti Központ intenzívebb deszegregációs tevékenységéhez. A 2007 és 2010 közötti időszakban az intézmény szakemberei tíznél is több, különböző szemléletű és eszköztárú, integrációt elősegítő gyermekprogramot működtettek, melyek közül több szempontból is kiemelkedik a nyírtelki Kedvesház-pedagógiát (Bordács és Lázár 2002) valamint a resztoratív technikákat (Wachtel 2007) a befogadó iskolák osztálykörnyezetéhez adaptáló „Kedves iskolám” projekt.

A pedagógiai és resztoratív elemekre alapozott „Kedves iskolám” program három iskolában valósult meg a 2009-2010-es tanévben. A negyedikeseinek heti rendszerességgel szervezett, csoportmunkára és csoportélményre alapozott, játékos program - az „alkotó osztályközösség” - négy főbb területre koncentrált: az együttműködési, a szociális és a tanulási készségek, valamint a tanulási motiváció fejlesztésére. A szociális készségek fejlesztése a másság és a különböző kompetenciák kooperatív megélése során a kölcsönös tisztelet légkörében zajlott; szabályait a csoport maga alakította. Az együttműködés, a tanulási motiváció és a tanulási készségek fejlesztése pedagógiai és tanulástechnikai eszközökkel kiegészített, klasszikus tréningalapokon zajlott - emellett természetesen nagy hangsúlyt kaptak a közös játékok, és az élmények együttes feldolgozása is (Tilmanné és Hüse 2010).

A városi integrációs projektek közül elsőként a „Kedves Iskolám” program végrehajtása során alkalmaztunk hatékonyságvizsgálatot. Többszempontú szociometria-vizsgálattal, valamint tanári interjúk segítségével kívántuk kimutatni a korábbi szegregált oktatásból kikerülő gyermekeket befogadó osztályok társas mezejének változását, a befogadás mértékét. A Moreno (1934) által kidolgozott szociometria módszerét Mérei fejlesztette tovább, aki megalkotta a többszempontú szociogramot, azzal a céllal, hogy elősegítse az oktatási intézményekben zajló közösségi élet megismerését. E módszer alapja a spontán kötődések, rokonszenven alapuló választások vizsgálata, melyben lényeges szempontok a különböző feladatok megoszlása a csoport tagjai között, a funkciókon alapuló kontaktusok, illetve az alá-, fölérendeltségi viszonyok (Mérei 1996).

A szociometria vizsgálatot a program kezdetén (szeptemberben), illetve a végén (május-június) vettük fel. Az egyik iskola kezdő és záró szociogramjának elemzésekor érdekes helyzet állt elő. Csupán a Mérei Ferenc által megadott elemzési szempontokra támaszkodva ezen iskola szociometriája egyértelműen az osztályközösség szétesését, klikkesedését mutatta, amely az elemzésben részt vevő szakemberek számára elfogadhatatlan eredménynek tűnt. Egyfelől azt az álláspontot képviselték, hogy a „Kedves iskolám” projekt, amely „módszertanilag olyan jó volt” nem eredményezhet olyan változást, mint amelyet a szociogramok mutatnak, másfelől a programban részt vevő pedagógusok beszámolója is egyértelműen pozitívak voltak, a közösség épüléséről, fejlődéséről beszéltek. „Az osztály a szemünk láttára válik egyre inkább jól működő csapattá” - állították. E tényezők ismeretében az elemzők úgy értelmezték a kapott eredményt, hogy a „Kedves iskolám” program pozitív hozadékeként az osztály „nyitottabbá vált az integrációra, a befogadásra”.

A szociogramok kreatív interpretációja természetesen sokkal inkább az értékelők elvárását tükrözte, semmint a többszempontú szociometria akkurátus értékelését.

Függetlenül attól, hogy a három iskolában felvett szociometriai tesztek végül milyen eredményt hoznak, az előbbieken ismertetett disszonáns helyzet arra inspirált, hogy megvizsgáljam, mennyiben befolyásolják az előzetes elvárások, illetve a külső nyomás a hatásvizsgálatok eredményeinek laikus elemzőit, a pedagógusokat, szociális munkásokat.

A legtöbb integrációs program esetében igaz lehet, hogy a programra fordított erőforrások (pénz, idő, energia) hasznát igazolni kell, akár egy külső tekintély-személynek (iskolaigazgató, polgármester), illetve tekintély-szervezetnek (önkormányzat, a projekt Irányító Hatósága). Az igazolási kényszer nyomása az eredmények rendkívül kreatív interpretációjára készítheti a program szakembereit, akik legtöbbször személyesen függenek e tekintélyszemélyektől-szervezetektől, akár egzisztenciális értelemben is. Egy „sikeres” program esetén dicséretre, elismerésre, talán jutalomra is számíthatnak, míg ha „sikertelenségről”, „hatástalanságról” számolnak be, akkor valószínűsíthető a büntetés - akár forrásmegvonás formájában is.

De nem csupán külső nyomással számolhatunk. Az efféle projekteket megvalósító pedagógusok, illetve szociális szakemberek legtöbbször magasan motiváltak arra, hogy valóban elősegíthessék a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését, támogassák iskolai karrierjüket. Alkalmazott programjaiktól joggal várják, hogy eredményesek legyenek - minél tudományosabb eszköztárat vonultat fel egy program, annál inkább -, s előzetes pozitív elvárásaik alakulhatnak ki a majdani eredmények kapcsán. Az elvárások természetesen negatívak is lehetnek, különösen, ha a beavatkozás célcsoportja előítéletességet vált ki a megvalósító szakemberekből.

Az eredménytorzítások kutatásának főbb megállapításai

A vágyott dolog elérhetetlenségének disszonanciája irányította rá Brehm (1956) figyelmét a döntések utáni, visszamenőleges hatályú ítélkezésre, s ezzel egy új, igen jelentős fejezetet nyitott a kísérleti szociálpszichológia történetében. Brehm klasszikus vizsgálatában kimutatta, hogy a választás eredménye meghatározza a választás körülményeivel kapcsolatos utólagos értékítéleteket. Festinger (1957) alapvető, a kognitív disszonanciáról és annak redukciójáról írott művében foglaltakat továbbgondolva Aronson és Mills (1959) frappáns kísérlettel bizonyította, hogy az egyének hajlamosak felülértékelni azokat az eredményeket, amelyekért nagyobb áldozatot kellett hozniuk, mint azokat, amelyek eléréséért kevésbé kellett megszenvedniük. Ezzel egyidőben Festinger és Carlsmith (1959) kimutatta, hogy a névleges, szimbolikus külső megerősítés hatására jobban felértékelik az egyének az általuk végzett tevékenységet, illetve mélyebb, belső meggyőződés alakul ez a magas érték, ezzel szemben a magasabb, számottevő külső megerősítés - a tevékenység mások által

magasabbra szabott „külső ára” - leértékeli a tevékenységet végző személy szemében annak „belső értékét”.

A személyközi kapcsolatok vizsgálatakor Heider (1958) úgy tekint a hétköznapi emberekre, mint „intuitív pszichológusokra”, akik a környezetükben lévő emberek viselkedését elemzik. Jones és Harris (1967) kísérletileg igazolta Heider feltételezését, mely szerint az egyének a viselkedés értelmezésében, értékelésében alábecsülik a situációs tényezők (környezeti tényezők és kényszerítő erők) fontosságát, miközben túlbecsülik a diszpozíciós tényezők (az értékelt személy képességei, motívumai) hatását. Az *alapvető attribúciós hiba* - ahogy ezt a jelenséget később elnevezték - jellegzetes eredménytorzításhoz vezet.

Hogyha a hétköznapi emberek természetesnek veszik, hogy ők meglehetősen jó „intuitív pszichológusok”, akkor természetesen biztosra mehetnek abban is, hogy ismerik, felismerik mások motivációit, attitűdjeit. De honnan nyerik ehhez az adatokat? E kérdés révén merült fel a *hamis konszenzushatás* (vagy *egocentrikus attribúciós elfogultság*) jelensége, azaz amikor az egyének azt feltételezik, hogy véleményük, viselkedésük „normális”, vagyis megegyezik az emberek többségének véleményével, viselkedésével. Ez egocentrikus eredménytorzításhoz vezet, hiszen az egyének valójában nincs konkrét információja arról, hogy az emberek többsége hogyan vélekedik a dolgokról, csupán arról, hogy ő maga milyen véleményt alkotott - azaz bármi is legyen az egyén véleménye, azt fogja átlagosnak, normálisnak, az emberek józan többsége által vallottnak tekinteni (Ross, Greene és House 1977).

Minthogy a jelen tanulmány alapját az etnikai kisebbség oktatási integrációjának érzékeny társadalmi kérdése adja, releváns eredményként citálhatjuk Baron és Hershey (1988) megállapítását is, mely szerint az egyének hajlamosak mások *döntéseinek* értékelésekor a döntés következményét, annak *eredményét* értékelni inkább. Azaz, bármilyen jó vagy rossz, kockázatos vagy óvatos volt a döntés, egyértelműen pozitív elbírálásban lesz része, amennyiben az eredmények beváltják a reményeket, ám ha a folyamat eredményei elmaradnak az elvárttól, vagy netán kifejezetten katasztrofálisak lesznek, úgy az értékelők inkább figyelmen kívül hagyják a folyamatot befolyásoló környezeti tényezőket, és egyenesen a döntésre, illetve annak meghozójára terhelik ennek minden negatív, emocionális következményét. Az etnikai csoportok oktatási integrációjával szemben a többségi társadalom tagjainak egy része ellenérzésekkel viseltethet (Hüse 2011), sőt, minél erőteljesebb az előítéletesség, a szegregációra való törekvés az adott társadalomban, annál nagyobb tömegek éreznek annál mélyebb ellenérzéseket ezzel szemben (Szalai 2010). Miután az előítéletesség még manapság sem olyan tulajdonság, amelyre az egyén büszke lehet, ezért azt megpróbálja elfedni, racionálisnak tűnő érvekkel körülbasztatni véleményét - melyben szinte mindig fellelhető a hamis konszenzushatás - s így például pozitív elvárásokat fogalmaz ugyan meg a roma gyerekek általános iskolai oktatása kapcsán, ám az általa elvárt eredmények irreálisak, illetve az elért eredményeket alulértékeli, ezáltal igazolni tudja előítéletes, szegregáló attitűdjeit (Hüse 2008, Hüse 2011).

Ugyancsak a jelen tanulmány társadalmi vonatkozásai miatt elgondolkodtató Allison és munkatársainak azon eredménye, mely szerint az eredménytorzításon alapuló következtetések hatása tartósan fennmarad, sőt, tovább erősödik az idő elteltével, miközben azok a részletek, adatok, amelyekről az értékelők azt állították, hogy az eredmény értékelésében azokat figyelembe vették, teljességgel feledésbe merültek (Allison, Worth és King 1990). Ezzel tulajdonképpen az előítéletesség egyik forrásához, az előítéletes vélekedést tartósan fenntartó, megerősítő jelenséghez jutottunk el. Az eredménytorzított értelés és a sztereotípiák közötti kapcsolatra számos más tanulmány, vizsgálat is utal, ám ezeket - miután túlságosan messzire vezetnének - nem tárgyalom részletesebben.

Miközben a szociálpszichológia az eredménytorzítás mind több kicsiny részterületét, megjelenési formáját fedezi fel, a legújabb kutatásokban MRI képalkotó eljárás alkalmazásával az utólagos eredménytorzítás neurológiai alapjait kísérlék meg feltárni, illetve az evolúciós pszichológia érvrendszerével annak adaptivitását bizonyítani (Jarcho, Berkman és Lieberman 2010).

Az érzelmek hatása a kognitív kiértékelésre

A korai elméletek az érzelmek vizsgálatát igyekeztek kirekeszteni a kognitív folyamatok elemzéséből. Az 1930-as években az érzelmeket a gondolkodást és a tiszta logikát megzavaró reakcióknak tekintették, melyekkel az egyén a nehéz körülményekre reagál. El kellett telnie harminc évnek, hogy pszichológia nézőpontja megváltozzon, és az érzelmeket immár a környezeti körülményekre adott szisztematikus - tehát elemezhető és értelmezhető - válaszoknak tekintik, melyek az alkalmazkodást támogatják (Smith és Kirby 2004).

Elsőként Arnold (1960) jelenti ki, hogy az érzelmek szervezettek és az adaptációt szolgálják. Abból indul ki, hogy a különböző érzelmek különböző alkalmazkodási funkciókat szolgálnak. Az adott helyzet vonzó, vagy fenyegető voltának megállapítására - más szóval *kiértékelésére* - „használja” az egyén az érzelmeket, mégpedig oly módon, hogy a jónak értékelt dolgokra megközelítéssel, a rossznak értékelt dolgokra pedig elkerüléssel választ adjon. Az érzelmek kutatóinak azt kell tehát vizsgálni, állítja Arnold, hogy milyen körülmények között, milyen mechanizmusok hívják elő az érzelmi választ. A kiértékelési elmélet későbbi kutatóinak feladatát nehezítette, hogy az érzelmek nagyon is viszonylagosnak bizonyultak, és nem csak az adott szituáción alapultak (amely a vonzás-fenyegetés dichotóm skáláján helyezkedik el), hanem azon is, hogy ez a szituáció mit jelent az egyénnek, az egyén képességei, vágyai, szükségletei, kényszerei, stb. szempontjából.

Számos fantáziadús kísérlet bizonyítja az érzelmek befolyásoló erejét; ezek közül a döntéshozatalra, feladatmegoldásra való hatás vizsgálata érinti leginkább a jelen tanulmány témáját. Fredrickson szó-asszociációs feladattal, vagy csupán szavak felolvasásával hangolta elő kísérleti alanyait, akiknek azután különböző feladatokat kellett megoldaniuk. Az indukált pozitív emóciók hatására a gondolkodás felélénkült, kiterjesztette határait - azaz kreatívabbá vált (Fredrickson 1998; 2001),

és ugyanilyen eredmények születtek a legkülönbözőbb csoportokban, az óvodásoktól az orvosokig (Isen 2000; Estrada, Isen és Young 1997).

A kiértékelési elmélet számos kutatója úgy vélte, hogy az egyének folyamatosan értékelik az őket körülvevő helyzetek jelentését. Azt mérik fel, hogy az alkalmazkodás - az egyén számára a *sikeresség* - szempontjából milyen viszonyban állnak akkor és ott a környezetükkel, a céljuk pedig az, hogy elkerüljék (vagy minimalizálják) a fenyegető ártalmakat, illetve keressék (vagy maximalizálják) a potenciálisan kedvező következményeket (pl. Smith és Lazarus 1990). A kiértékelési elmélet reprezentánsai kiemelik, hogy kiértékelés végbemehet automatikusan, tudatos figyelem nélkül is, bár a kiértékelés modellezése során olyan mechanizmusokat igyekeztek magyarázni, amellyel számos kritikusban azt a benyomást keltették, hogy a kiértékelés folyamata lassú, nehézkes, tudatos és akaratlagos, illetőleg alapvetően verbális gondolkodásra épül. E kritikákat ugyan rendre elutasították, de a kiértékelés *strukturális modelljeinek* keretrendszerében nem tudtak rá frappáns választ adni (Smith és Kirby 2004).

A kiértékelés strukturális modelljeire számos elmélet született, és valamennyit egymástól független vizsgálatok sorozata támasztja alá. Ezekben a vizsgálatokban releváns módon bizonyították, hogy különböző érzelmek átélése megbízhatóan és szisztematikusan együtt jár a különböző kiértékelésekkel, illetve azt, hogy az érzelmek és kiértékelések összefüggései megfelelnek a vizsgált modellek előrejelzéseinek. A kiértékelés különböző strukturális modelljei közösek abban, hogy vizsgálják és magyarázzák, mennyire 1) fontos és 2) kívánatos az ingerhelyzet az egyén számára, hogy 3) képes-e, illetve 4) milyen mértékben megküzdeni a helyzettel, hogy 5) ki vagy mi okozta a helyzetet, illetve, hogy 6) ki vagy mi a felelős érte (azaz kire vagy mire irányuljanak a megküzdési erőfeszítések). A kutatók szerint a dimenziókban kapott kiértékelési eredmények vezetnek a különböző érzelmek átéléséhez (Smith és Kirby 2004).

Smith és Lazarus (1990) strukturális modellje szerint az egyének hét dimenzióban értékelik a helyzeteket

1. *Motivációs relevancia* - mennyire fontos a helyzet az egyén számára.
2. *Motivációs kongruencia* - a helyzet mennyire van összhangban az egyén aktuális céljaival.
3. *Problémafókuszú megküzdési potenciál* - az egyén mennyire képes maga alakítani a helyzetet úgy, hogy az kívánatosabb legyen, vagy kívánatos maradjon.
4. *Érzelemfókuszú megküzdési potenciál* - az egyén mennyire képes pszichológiailag alkalmazkodni a helyzethez, ha az nemkívánatos irányban alakul.
5. *Önelszámoltathatóság* - az egyén mennyire tartja saját magát felelősnek a helyzetért.
6. *Mások elszámoltathatósága* - az egyén mennyire tart másokat felelősnek a helyzetért.

7. *Jövőbeni kilátások* - az egyén mit gondol arról, hogy a körülmények a jövőben kívánatosabbak (vagy nemkívánatosabbak) lesznek-e.

A kutatók számos eljárást dolgoztak ki arra, hogy kísérletileg ellenőrzött körülmények között kiváltásák az egyes érzelmeket, hangulati állapotokat. Bár az egyes technikák eltérő előnyökkel és hátrányokkal jellemezhetőek, a kísérletek azt bizonyítják, hogy a sokféle eljárással nagyon is hasonló hatások érhetőek el. A kísérletek során a hangulatok kiváltására a következő eljárásokat alkalmazták: szuggesztió (hipnózis), autoszuggesztió, szóbeli ön-utasítás (Velten-technika), hamis teljesítmény-visszajelzés, hangulatkiváltás szövegek segítségével, hangulatkiváltás filmek segítségével, jutalmak (Fiedler 2004).

Isen (1984), Clore, Schwarz és Conway (1994), Bless (2001), valamint Fiedler (2001) független vizsgálatai alapján kijelenthetjük, hogy az egyének *különböző érzelmeik hatása alatt különböző kognitív stílust alkalmazzanak*. Negatív hangulatban az egyén hajlamosabb alaposan és érzékenyen figyelni az ingerek apró részleteire, míg pozitív hangulatban spontánabb, kreatívabb, heurisztikus megoldási módokat alkalmaz. Feltételezték, hogy a jó és rossz hangulatok evolúciós jelzésként szolgálnak: a negatív érzelmek az „állj és gondolkodj” cselekvés előtti jelentését hordozza, míg a pozitív érzelmek arra inspirál, hogy „indulj, vágj bele”.

A helyzetek hangulatfüggő értékelésének kísérletei azonban számos ellentmondásos eredményre vezettek. Sok szerző arról számol be, hogy bizonyos *határfeltételek* befolyásolják, korlátozzák a jelenséget, sőt, akár meg is fordíthatják azt. A hangulati megfelelést befolyásolja, hogy mennyire szokatlan a feladat, vagy az, hogy mekkora követelményeket támaszt az egyén képességeivel szemben, vagy mennyire komolyak a következmények. Ha teljesen hétköznapi, vagy túl könnyű a feladat, esetleg a következmények elhanyagolhatóak, akkor az érzelmeik kevésbé befolyásolják az értékelést. A feladat ezen kívül kétféle módon határozható meg: *nyitott, konstruktív* módon - amikor az információk feldolgozása során új, még ismeretlen megoldásra kell találni -, valamint *zárt, rekonstruktív* módon, amikor egy előzetesen meghatározott, vagy intuitíve nyilvánvaló megoldást meg kell védeni a zavaró információk beérkezésétől (Fiedler 2004).

A problémamegoldás konstruktív és rekonstruktív dimenziója, valamint az erőfeszítés mértékének dimenziója mentén Forgas (1995) négy alapvető feldolgozó stratégiát jelölt ki *Érzelmi befolyás modelljében* (Affect Infusion Model, AIM). Eszerint az érzelmeik serkentik a problémamegoldást a konstruktív feladatokban, ám nem befolyásolják a teljesítményt a rekonstruktív feladatok esetén. Komoly erőfeszítést igénylő, konstruktív feladat esetén a feldolgozás módja a *lényegi feldolgozás*, ugyanilyen nyílt helyzetben a könnyű feladatokra *heurisztikus feldolgozás* lesz a jellemző. Komoly erőfeszítést kívánó, rekonstruktív feladatok esetén *motivált feldolgozásról* beszélhetünk, míg a kicsi erőfeszítést kívánó, rekonstruktív feladatok esetén az emlékezeten alapuló *közvetlen feldolgozásról*. A négy, eltérő feldolgozási stratégia mentén az érzelmeik eltérő hatással bírnak a kognitív stratégiákra.

Hasonló értelmezését kínálja Allison, Mackie és Messick (1999) áttekintő tanulmánya. A szerzők az utólagos eredménytorzítás témájában keletkezett minden lények-

ges irodalmi forrást feldolgozva arra a következtetésre jutnak, hogy - többek között - az eredménytorzítás hátterében az egyének információfeldolgozási stratégiáinak különbözősége áll. Két alapvető stratégiát írtak le, a *szisztematikus* és a *heurisztikus* információfeldolgozását. Míg az előbbi szerint az egyének módszeresen sorra veszik a rendelkezésre álló adatokat, addig a heurisztikus stratégia során előtérbe kerülnek az intuitív eszközök, és a felületes összefüggésekre alapozott döntések. Az, hogy az egyének hajlamosak hinni abban, hogy „intuitív pszichológusként” jól boldogulnak mások viselkedésének elemzésével - ahogy korábban is tárgyaltam -, a heurisztikus információfeldolgozás nagyobb jelentőséget kap a hétköznapi életben. Allison és munkatársai arra is felhívják a figyelmet, hogy azok az egyének, akik erősen inspiráltak arra, hogy az információkat alaposan feldolgozzák, vagy akik nem terheltek kognitívan (pl. nem aggódnak, nem kell számtalan dologra figyelniük egyazon időpontban), illetve akik *fontos döntési, értékelési feladatot kapnak*, azok kevésbé hajlamosak a heurisztikus stratégiát követni, mint a nem inspirált, kognitívan terhelt megfigyelők, vagy azok, akik nem tulajdonítanak nagy fontosságot az értékelési feladatnak.

A kísérlet keretei

Az integrációs programok hatásvizsgálatának eredményeit, illetve az eredmények értelmezését a fenti tényezők torzíthatják. E torzító hatás feltárására végeztem el a szociogram előhangolt értékelésére irányuló kísérletemet.

A megvizsgálni kívánt helyzetre vonatkozóan két hipotézist állítottam fel:

1. A fejlesztő programokkal szemben megfogalmazódó elvárás, külső nyomás hat a szociometriai felmérés értékelésére; egy fejlesztő programnak fejlesztenie kell.
2. Az értékelők beállítódásán alapuló pozitív vagy negatív érzelmeik befolyásolják a szociometriai felmérés eredményének utólagos értékelését; pozitív érzelmeik hatása alatt kicsit pozitívabban, negatív érzelmeik hatása alatt kicsit negatívabban értékelik az eredményeket.

A hipotézisek által felvetett kérdés megvizsgálására két független változót állítottam be a kísérletbe.

1. *változó: a külső nyomás keretrendszerének léte, illetve hiánya.* [szituáció] Egy fejlesztő program esetében a program finanszírozója, illetve a program szakmai-szervezeti környezete felől érkező nyomás - várakozás a pozitív eredményre -, illetve a program szakemberei úgy érezhetik, hogy elszámolással tartoznak nekik arról, hogy a program valóban fejlesztett-e. A kísérleti elrendezés során a résztvevők egy részének azt az információt adtuk, hogy a szociogramok egy fejlesztő program elején, illetve végén keletkeztek. A résztvevők egy másik része úgy tudta, hogy a két szociogram egy osztályfőnök

kérésére készült a tanév elején, illetve végén, mert kíváncsi volt, hogy milyen folyamatok zajlanak az osztályában - azaz ez esetben nem beszélünk fejlesztő programról, amelynek „elszámolhatóan és elvárhatóan” fejlesztenie kellene. Az első változó kontrollcsoportja ugyancsak ez utóbbi situációval találkozott.

2. *változó: az előhangolás irányultsága.* [hangolás] A pozitív, illetve negatív érzelmi előhangolással az előzetes beállítódás értékelésre gyakorolt hatását kívántam modellezni. Az előhangolás során „szó-asszociációs feladatot” kellett megoldaniuk a kísérleti személyeknek, melyben 10 pozitív - illetve a másik csoportnak 10 negatív - érzelmi töltésű szó között kellett olyan rejtett asszociációt felfedezni, amely alapján két csoportba oszthatóak a szavak; illetve az így képzett két szócsoportnak valamiféle jellemző „címet” is kellett adniuk. A kontrollcsoport semleges érzelmi töltésű szavakkal végezte el ezt a feladatot.

A kísérletet a Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Kara (pszichológus, szociológus), a Debreceni Egyetem OEC Egészségügyi Kara (ápolás és betegellátás), valamint a Nyíregyházi Főiskola (szociálpedagógus) nappali, valamint kisebb létszámúban levelező tagozatos hallgatóinak körében végeztem el. A kísérlet jellege miatt *személyek közötti elrendezést* alkalmaztam.

A kísérlet felvezetéseként minden csoportban rövid előadást tartottam a szociometria módszeréről, annak céljáról, valamint a szociogram készítésének módjáról. Az előadás főként Moreno munkásságára irányult. Ezt követően megkértem a csoportot, segítsen nekem abban, hogy teszteljem a szociometria validitását, mivel a kritikák szerint a szociometria nem eléggé egzakt. Vizsgálatom most arra irányul, állítottam, hogy ha több ember értékeli ugyanazokat a szociogramokat, az értékelések között találhatunk-e hasonlóságot, és ha igen, mekkorát. Amennyiben az egymástól független értékelések eredményei között a hasonlóság nagy, akkor a szociometria valószínűleg megfelelő módszer a csoportok „belső viszonyainak” mérésére. Eközben hangsúlyoztam, hogy lehetőleg a többiek befolyásolása és befolyásoló hatása nélkül végezzék el a feladatot. Ezzel arra apelláltam, hogy a hallgatók valóban segíteni akarnak abban, hogy a vizsgálatom jól sikerüljön, és motiváltabbá válnak arra, hogy betartsák a szabályokat. Várakozásom egyébként beigazolódott, minden csoportban rendkívüli módon ügyeltek a befolyásolás-mentes munkára.

Az előadás során kitértem arra is, hogy Moreno beállítottságát egyes kritikusai túlságosan „misztikusnak, messianisztikusnak” vélik, és olyannak tekintik, mint aki túlzott jelentőséget tulajdonít a spontaneitásnak (Merei 1996:125-131) - ezt használtam fel arra, hogy megmagyarázzam, mi szükség van az előhangolásképpen beállított asszociációs feladatra. Azt állítottam, hogy ez az „asszociációs játék” Moreno „misztikus” módszereinek egyike, amellyel az ábrákon látható társas helyzetek jobb felismerésére készíthető fel az elme, ezzel - mint a csoportos értékelést alkalmazó kísérletvezető - szeretnék visszatérni a gyökerekhez. Az előzetes tájékoztatásba a lehető legtöbb valós információt csempésztem, lényegében csak a manipulációkról hallgattam, illetve fedtem el dezinformációval, ám ezeket az információkat is

megadtam a csoportokkal való utólagos megbeszélésen. Ezen a megbeszélésen igyekeztem információt nyerni arról is, hogy a manipuláció milyen mértékben hatotta át a kísérleti személyek érzelmeit, illetve gondolkodását (belehelyezték-e magukat a felkínált situációba). Ezzel kapcsolatban megerősítő szóbeli közléseket kaptam, ugyanakkor nem végeztem el a manipuláció egzaktabb ellenőrzését, azaz csupán erős feltételezés, hogy a kísérleti csoportok tagjai zömében felvették a „fejlesztő program”, illetve a „pedagógus kíváncsisága” által sugallt beállítódást, valamint az asszociációs feladat valamilyen mértékben ténylegesen hatott a hangulatukra.

A kísérleti személyek informáltságában, illetve a kísérleti helyzet beállításában gondosan ügyeltem a tudományos kutatások - ezen belül is a szociálpszichológiai kutatások - etikai követelményeire, valamint arra, hogy a vizsgálatban érintett segítő hivatású, leendő szakembereket kellően felkészítsem a vizsgálat tárgyának érzékeny társadalmi aspektusaira (vö. Drewry és Lawson 2010).

A kísérletben összesen 205 személy vett részt, a három képzőhelyen összesen négy csoportban. Mindegyik *hallgatói csoport* esetén véletlenszerűen soroltam be az egyes személyeket a *kísérleti elrendezések alkotta csoportokba* (1. táblázat).

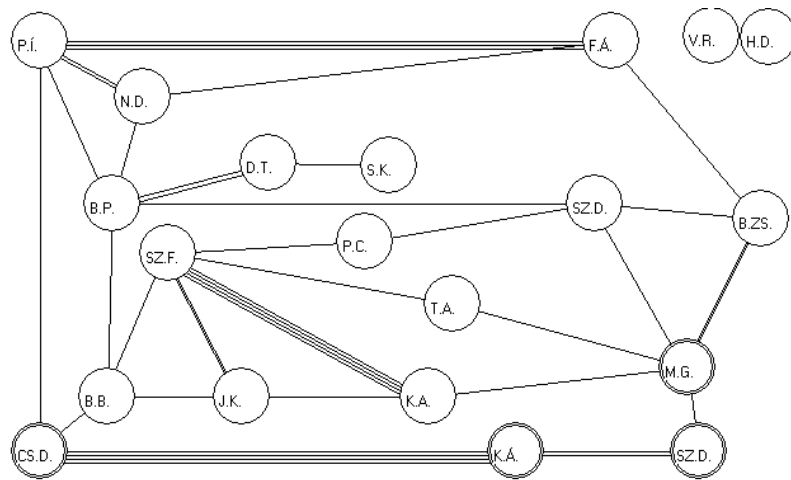
	<i>Fejlesztő program</i>	<i>O.f. kíváncsisága</i>	<i>Összesen</i>
<i>Pozitív előhangolás</i>	50	45	95
<i>Negatív előhangolás</i>	49	44	93
<i>Semleges előhangolás</i>	0	17	17
Összesen	99	106	205

1. táblázat. Az egyes kísérleti elrendezésekben résztvevők létszáma.

A vizsgálathoz a bevezetőben is említett „Kedves Iskolám” program hatásvizsgálataként elkészített Mérei-féle több szempontú szociometriai felmérés két szociogramját használtam (1. és 2. ábra). Az előhangolást követően e két ábrát megtekintve értékelést kellett adnia a hallgatóknak arról, hogy szerintük a csoportban lezajló változás pozitív, illetve negatív volt-e. Erre egy 129 mm hosszú egyenest használtam, melynek két végpontja a „teljesen negatív”, illetve „teljesen pozitív” volt - az abszolút semleges középpont 64,5 mm-nél volt. A kísérleti személynek a kialakult véleményének, benyomásainak megfelelően egyetlen vonással kellett jelölnie az általa feltételezett változás minőségét. A kísérlet eredményeit az értékelő-egyenest a „teljesen negatív” végponttól milliméterben mért értékkel adom meg. Az adatokat az R statisztikai programcsomag segítségével elemeztem (R Development Core Team, 2009).

A kísérlet eredményei

A teljes minta értékelésének átlaga 58,30, míg mediánja 53,00 volt, mindez elég nagy, 28,14-os szórás mellett. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a 205 kísérleti személy alapvetően semleges, enyhén negatívba hajló értékelést adott az osztály társas há-

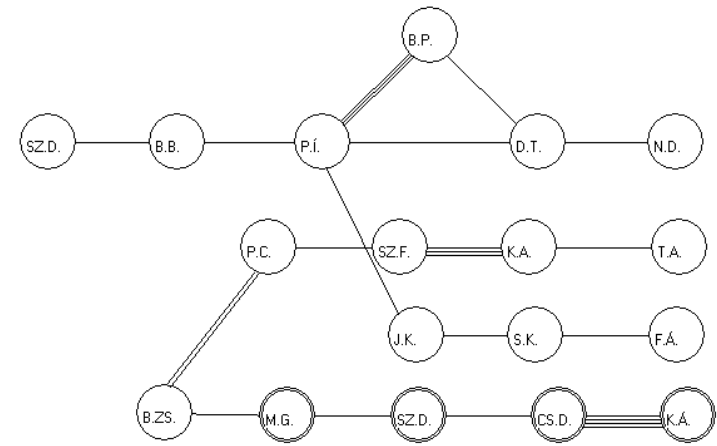


1. ábra. Az első szociogram.

lőzatának változását illetően. Az értékelést, mint a vizsgálódásom tárgyát képező függő változót normalitásvizsgálatnak vetettem alá: az egymintás Kolmogorov-Szmirnov próba kimutatta, hogy a mintám nem normál eloszlású ($p = 0,03832$), ennek megfelelően kellett a statisztikai eljárásokat alkalmaznom. A nem normál eloszlás következményeként a középértékek közül az átlag helyett a mediánra alapozom az elemzésem.

A *szituációfüggő* helyzetben a „fejlesztő program” és az „osztályfőnök egyszerű kíváncsisága” adta a független változó két értékét. A fejlesztő program eredményét értékelők egy kicsit pozitívabban látták a két mérés közötti változást, az értékelésük mediánja 59,00 volt (N:99). Azok, akik nem számoltak semmiféle fejlesztő program hatásával, negatívabban értékelték a folyamatot, a minta mediánja 49,00 volt (N:106). Mindkét esetben közel 28-as szórást mutatott a minta. Ezzel, ha csupán kicsiny mértékben is, de igazolódni látszik a hipotézis, mely szerint a fejlesztő programmal kapcsolatosan megjelenik az elvárás annak pozitív fejlesztő hatását illetően.

A másik manipuláció, az *érzelmi előhangolás* is különbségeket teremtett a két csoport között. A pozitívan előhangoltak az átlaghoz közel, csupán enyhén negatívabban értékelték a két szociogram felvétele között lezajlott folyamatokat - az egyértelműen negatív képet mutató második szociogram ellenére is a kísérleti csoport értékelésének mediánja 55,00 volt (N:95). A negatívabban előhangoltak egy kicsit negatívabban látták a folyamatot, mediánjuk 51,00 (N:93). A különbség látszólag ez esetben is igazolja a hipotézist, mely szerint az érzelmek irányultságával egyenes



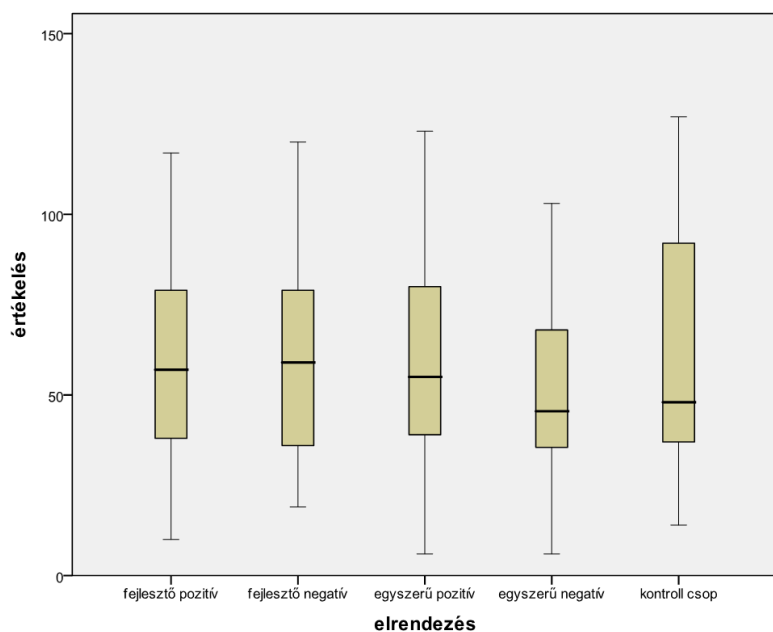
2. ábra. A második szociogram.

arányban mozdul el az értékelés irányultsága. Érdekes módon a semleges előhangolt kontrollcsoport produkálta a leginkább negatív értékelést, mediánjuk 48,00 volt (N:17), így ez gyengíti a hipotézis igazolását.

A két független változó a kísérleti elrendezésnek köszönhetően természetesen nem külön-külön, hanem együttesen hatott, hathatott a kísérleti személyek értékelésére. A két független változót egyetlen, öt értékkel bíró változóba vonva meglepő eredményt kaptunk. A „kíváncsi osztályfőnök” által készített szociogramokat értékelők a fentieknek megfelelően viselkedtek az érzelmi manipulálás hatására: a pozitívan előhangoltak kissé pozitívabbnak (medián = 55,00) látták a változást, mint a negatívabban előhangoltak (medián = 45,50). A kontroll csoport ebből a szempontból a „helyére került” a maga közepes mediánjával (48,00).

Ezzel szemben a „fejlesztő program” hatását értékelők esetében az érzelmi előhangolás pont fordított hatást váltott ki: a pozitívan előhangoltak értékelték negatívabban a folyamatot (medián = 57,00), és a negatívabban előhangoltak pozitívabban (medián = 59,00). Ezt az érdekes jelenséget boxplot diagramon ábrázolva jól láthatjuk, hogy nem csupán a medián esetében, de alapvetően a többi quartilisé is megfigyelhetjük (3. ábra).

A két változó együttes hatása megfelel a Fiedler (2004) által leírt határfeltételek esetén tapasztaltaknak, mely szerint bizonyos határfeltételek akár meg is fordíthatják az érzelmek értékelésre gyakorolt hatását. Úgy tűnik, a hatásvizsgálat eredményének értékelése szempontjából a szituáció ilyen határfeltételként viselke-



3. ábra. Az öt kísérleti elrendezésben született értékelések quartilisei.

dik, azaz, amennyiben egy nagyobb súlyú, több elvárással megterhelt szituációt állítunk vizsgálódásunk középpontjába („fejlesztő program”), akkor az érzelmi irányultság hatása ellentétes lesz.

Amennyiben a kísérlet eredményét Allison és munkatársai (1999) által összefoglalt problémamegoldó modellek fényében vizsgáljuk, az értelmezésünk hasonló eredményekre vezet. Eszerint az értékelést végző egyének a „fejlesztő program” eredményének elemzésekor félreteszik a heurisztikus problémamegoldó modellt, amely egyébként kitűnően alkalmas a jóval kisebb jelentőségű, elvárásoktól nem terhelt szituáció értékelésére („osztályfőnök egyszerű kíváncsisága”), és szisztematikus módon megpróbálják elemezni a rendelkezésre álló - ez esetben grafikai - adatokat. A szisztematikus elemzés során az a vizsgálati személy, akit negatív érzelmekre hagoltuk elő, negatív érzelmeinek „állj meg, gondolkozz” üzenete hatására több érvet gyűjthet amellett, hogy egy fejlesztő programnak fejlesztenie kell, mint a pozitívan előhangoltak. Ezzel szemben a heurisztikus adatfeldolgozók jobban átadják magukat érzelmeik felszínes hatásának, és a pozitívan előhangoltak pozitívabb fényben érzékelik az egyébként sem túl jelentőségteljes szituációt.

Az egyes változók manipulálása tehát az elvárásoknak megfelelően befolyásolta a kísérletben résztvevők értékelését, noha ezen elvárások nem mindegyike fogalmazódott meg a vizsgálati hipotézisekben, hiszen azok nem tértek ki a határfeltételek kérdésre. Annak az egzakt megállapítására, hogy a szituáció, illetve az előhangolás manipulációja milyen mértékben hatott a szociogram-pár utólagos eredményértékelésére, a nem normál eloszlású változók esetében releváns nemparaméteres eljárást alkalmaztam. Az öt kísérleti elrendezés mediánjainak különbözőségét Kruskal-Wallis próbával vizsgáltam meg, mely szerint a vizsgált csoportok mediánjai között nincs szignifikáns különbség (Kruskal-Wallis chi-squared=3,1334, df=4, p-value=0,5358). Statisztikai érvényességgel tehát nem tudtam igazolni, hogy az egyes csoportok közötti, a szakirodalom alapján jól magyarázható, de enyhe eltérés megerősítené a kísérleti hipotéziseket.

Összegzés

A mélyülő társadalmi különbségek orvoslásának egyik lehetséges útja a hátrányos helyzetű, szegregálódó, vagy már szegregálódott, mélyszegénységben élő csoportok oktatásán át vezet. Ezen belül is kifejezetten fontos ezen csoportok gyermekeinek megfelelő oktatása - és ahogy a hangsúly a megfelelőségen van, úgy a legtöbb vitát kiváltó aspektus is ugyanez: az iskolai szinten alkalmazható mely modellek, mely eszközök és technikák a leginkább megfelelőek a társadalmi hátrányok leküzdésében ... és *kinek* felelnek meg leginkább. A kérdés - végtelen leegyszerűsítve - manapság Magyarországon így hangzik: a szegregált, vagy az integrált oktatás modellje követendő inkább a roma gyermekek iskolai oktatásában? A kérdés mélyén azonban nem csupán tudományos, illetve oktatásszervezési, oktatásirányítási kíváncsiság rejlik, hanem az egyes társadalmi csoportok javakért való versengése, az előítéletesség, a xenofóbia is (Szalai 2010). Ebben a valóban fontos, többértékű kérdésben nem hagyatkozhatunk pusztán az oktatásszociológusok adatgyűjtésére, sem a szociálpolitika elméleteire, a szociális munka tapasztalataira, hanem fel kell használnunk az egyes helyi programokban manifesztálódó eredményeket is, melyhez ezen programok hatásvizsgálatán keresztül jutunk.

A nyíregyházi deszegregációs program részeként megvalósuló „Kedves iskolám” projektben résztvevő tanulók Mérei (1996) többszempontú szociometriáján alapuló hatásvizsgálathoz szolgáltatott adatokat. Az egyik iskolában azonban az így kapott kép nem felelt meg a programban részt vevő szakemberek tapasztalatainak; míg a szociometria negatív folyamatot mutatott, széteső csoportról tanúskodott, addig a szakemberek személyes tapasztalatai egyértelműen pozitívak voltak, és az osztály összekovácsolódásáról beszéltek. A disszonáns helyzetet a szakemberek utólagos eredménytorzítással magyarázták, meglehetősen kreativitással látva bele a pozitív hatást az egyébként negatív mérési eredménybe.

Miután az iskolai integrációs programok eredményei nem csupán a tudomány és az oktatáspolitikai érdeklődésére tarthatnak számot, de ki kell állniuk a sztereotipizált közvélekedés kritikus nyomását is, rendkívül fontos kérdéssé válik az

eredményeket prezentáló hatásvizsgálatok validitása. A „Kedves iskolám” hatásának kreatív interpretálása rámutatott, hogy ezek az eredmények számos tényező révén torzulhatnak, illetve, hogy a hatásvizsgálatok esetében „beépített hibalehetőségként” kell számolnunk az eredménytorzítás jelenségével (Allison, Mackie és Messick 1999). Ezért kísérletem arra irányult, hogy megvizsgáljam, milyen módon hat az egyértelműen negatív csoportfolyamatokat sugalló szociogram-pár értékelésére az előzetesen indukált érzelmek irányultsága, illetőleg a szituációtól függő elvárások, vélt külső nyomás megléte.

Nem szignifikáns eredményértékelési különbséget tapasztaltam mind az érzelmek, mind a szituációk manipulását követően. További eredmény mutatkozott a két változó együttes elemzésekor, mely során kiderült, hogy a szituáció határfeltételként működve (Fiedler 2004) ellenkezőjére fordította a negatív érzelmek hatását a kétféle kísérleti elrendezésben. A „fejlesztő programot” értékelők közül a negatíván előhangoltak minimálisan pozitívabbnak látták a változást, míg az „egyszerű osztályfelmérést” elemzők közül pont fordítva, negatívabbnak értékelték a folyamatot - ez egybevág Forgas kísérleteinek eredményével, mely szerint a negatív hangulat az interperszonális feladatok hatékonyságát serkenti (2007). A semleges érzelmekre hangolt kontrollcsoport is az „egyszerű osztályfelmérés” szituációjában vett részt, és némileg negatívabban látta a folyamatokat, mint pozitívan előhangoltak, de pozitívabban, mint a negatíván előhangoltak.

Miután ezeket az eredményeket „laboratóriumi” kísérlet keretei között kaptam, alapos indokkal feltételezem, hogy amennyiben a hatásvizsgálatokat az iskolai integrációs programok érintett, motivált és külső kényszerek közt tevékenykedő szakemberei végzik el - márpedig ez meglehetősen életszerű -, akkor mind az érzelmek, mind a szituáció sokkal erősebben fejti ki hatását az értékelésre, felerősítve az utólagos eredménytorzítás jelentőségét. E feltételezésem bizonyítására további kísérlet szükséges, melynek kereteit kitágítva be kellene építenem az egész integrációs programot, annak hatásvizsgálatát, és természetesen a hatásvizsgálat eredményének értékelését. Ez azonban - lévén, ezen integrációs programok hátrányos és nem-hátrányos helyzetű gyermekek egész tanévét, sőt, talán nem túlzás azt állítani, hogy bizonyos mértékben a jövőjét is érintik - komoly etikai dilemmákat (Drewry és Lawson 2010) vet fel a kísérlet megvalósításával kapcsolatban. Úgy vélem ezért, a célnak leginkább a tárgyalás-pszichológia diádikus kísérleti helyzeteinek reprodukálása felelne meg leginkább, független (az integrációs programokban nem érintett) kísérleti személyek bevonásával. Ezzel választ találhatunk az etikai megfontolásokra, ráadásul várható, hogy a diádikus helyzetben a papír-ceruza teszt során kapott nem szignifikáns eredmények - más hasonló kísérleti szériákhoz hasonlóan - szignifikáns erővel mutatkozhatnak meg (v.ö.: Okhuysen, Galinsky és Uptigrove 2003).

Irodalomjegyzék

1. Allison, S. T., Mackie, D. M., Messick, D. M. (1999): Eredménytorzítások a szociális percepcióban: a diszpozicionális következtetések implikációi, attitűdváltozás, sztereotipizálás és társas viselkedés. In: Hunyady Gy., Hamilton, D. L., Anh, N. L. L. [szerk.]: A csoportok percepciója. Akadémiai Kiadó, Budapest. 130-165.
2. Allison, S. T., Worth, L. T., King, M. W. C. (1990): Group decisions as social inference heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology* 58: 801-811.
3. Arnold, M. B. (1960): Emotion and personality. Columbia Univ. Press, New York.
4. Aronson, E., Mills, J. (1959): The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 58: 177-181.
5. Baron, J., & Hershey, J. C. (1988). Outcome bias in decision evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology* 54: 569-579.
6. Bless, H. (2001): Mood and the use of general knowledge structures. In: Martin, L. L., Clore, G. L. [szerk.]: Theories of mood and cognition: A user's guidebook. Erlbaum, Mahwah NJ. 9-26.
7. Bordács Margit, Lázár Péter (2002): Kedveskönyv. Módszerek, gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és/vagy hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő pedagógusok számára. Gyermekekért SOS '90 Alapítvány - Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
8. Brehm, J. W. (1956): Post-decision changes in desirability of alternatives. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 52: 384-389.
9. Clore, G. L., Schwarz, N., Conway, M. (1994): Cognitive causes and consequences of emotion. In: Wyer, R. S., Srull, T. K. [szerk.]: Handbook of social cognition (2). Erlbaum, Hillsdale NJ. 323-418.
10. Drewry, S., Lawson, T. R. (2010): Operationalizing codes of international research ethics: The role of social work. *Acta Medicinae et Sociologica* Vol. 1. No. 1: 9-22.
11. Estrada, C. A., Isen, A. M., Young, M. J. (1997): Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes* 72: 117-135.
12. Festinger, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Stanford Univ. Press, Stanford.
13. Festinger, L., Carlsmith, J. M. (1959): Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 58: 203-210.
14. Fiedler, K. (2004): Érzelmi hatások a társas információfeldolgozásra. In: Forgas, J. P. [szerk.]: Az érzelmek pszichológiája. Kariosz Kiadó, Budapest. 163-183.
15. Fiedler, K. (2001): Affective states trigger processes of assimilation and accommodation. In: Martin, L. L., Clore, G. L. [szerk.]: Theories of mood and cognition: A user's guidebook. Erlbaum, Mahwah NJ. 85-98.
16. Forgas, J. P. (2007). When sad is better than happy: Negative affect can improve the quality and effectiveness of persuasive messages and social influence

- strategies. *Journal of Experimental Social Psychology* 43: 513-528.
17. Forgas, J. P. (1995): Mood and judgement: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Bulletin* 117: 39-66.
18. Fredrickson, B. (2001): The role of positive emotions in Positive Psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56: 218-226.
19. Fredrickson, B. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2: 300-319.
20. Heider, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. Wiley, New York.
21. Hüse Lajos (2011): Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében - egy kirekesztés-kutatás margójára. *Iskolakultúra* 2011/1: 88-98.
22. Hüse Lajos (2008): A kirekesztés diskurzusa. *Kapocs* VII/5: 2-23.
23. Hüse Lajos (2007): Szűz Mária zsebkendőjének keleti csücskében. *Esély* 2007/5: 126-130.
24. Hüse Lajos, Szoboszlai Katalin, Fábián Gergely (2006): A semmi ágán ... - Hátrányos helyzetű csoportok sérelmére elkövetett cselekmények kutatása. *Periféria Egyesület, Nyíregyháza*.
25. Isen, A. M. (2000): Positive affect and decision making. In: Lewis, M., Haviland-Jones, M. [szerk.]: *Handbook of emotions* (2). Guilford Press, New York. 417-435.
26. Isen, A. M. (1984): Toward understanding the role of affect in cognition. In: Wyer, R. S., Srull, T. K. [szerk.]: *Handbook of social cognition* (3). Erlbaum, Hillsdale NJ. 179-236.
27. Jarcho, J. M., Berkman, E. T., Lieberman, M. D. (2010): The neural basis of rationalization: cognitive dissonance reduction during decision making. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* (elektronikus folyóirat, scan.oxfordjournals.org) July 9, 2010: 1-8.
28. Jones, E. E., Harris, V. A. (1967): The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology* 3: 1-24.
29. Kerülő Judit (2008): Az integráció és a szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/2: 12-29.
30. Kerülő Judit (2006): Kitörési esélyek egy nyomortelepről. In: Fónai M., Péntes M. és Vitál A. [szerk.]: *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? - A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-magyarországon*. Krúdy Könyvkiadó - Szocio East Egyesület, Nyíregyháza. 195-217.
31. Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
32. Moreno, J. L. (1934): Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama. Beacon House, New York.
33. Okhuysen, G. A., Galinsky, A. D., Uptigrove, T. A. (2003): Saving the worst for last: The effect of time horizon on the efficiency of negotiating benefits and burdens. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 91: 269-279.
34. Ortutay Gy. [szerk.] (1977-1982): *Magyar néprajzi lexikon*. Akadémiai Könyv-

- kiadó, Budapest.
35. R Development Core Team (2009). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org>
36. Ross, L., Greene, D., House, P. (1977): The false consensus phenomenon: An attributional bias in self-perception and social perception processes. *Journal of Experimental Social Psychology* 13: 279-301.
37. Smith, C. A., Kirby, L. D. (2004): Az érzelem és a kognitív kiértékelés folyamatai. In: Forgas, J. P. [szerk.]: *Az érzelmek pszichológiája*. Kariosz Kiadó, Budapest. 79-95.
38. Smith, C. A., Lazarus, R. S. (1990): Emotion and adaptation. In: Pervin, L. A. [szerk.]: *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford, New York. 609-637.
39. Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély* 2010/3: 3-22.
40. Tilmanné T. Erika, Hüse Lajos (2010): Roma tanulók iskolai integrációját támogató program hatásvizsgálata. *Háló* XVI/11-12: 23-27.
41. Wachtel, T. (2007): *Real Justice*. Hogyan forradalmasíthatjuk a normasértéshez való viszonyulásunkat? The Piper's, Pipersville.

... ● ...

Hüse Lajos főiskolai adjunktus

Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar, Nyíregyháza, 4400, Sóstói út 2-4.