

Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Interkulturális pszichológia és pedagógia MA

**A Civil Kurázi Iskolája**

Érzékenyítés és a proszociális viselkedés fejleszthetősége nem formális pedagógiai  
eszközökkel

Készítő:  
Márton Gábor Csaba

Témavezető:  
Borsfay Krisztina

**2014**

## **ABSZTRAKT**

Az individualista szemléletű, énközpontúságra szocializáló környezetben a fiatalok könnyedén magukévá teszik a sok szempontból egyszerűbb utat jelentő „félrenézés képességét”, és legtöbbször elmennek az erőszakos cselekedetek mellett. Főként, ha azok „csak” szóban öltenek formát.

A pályázati keretből megvalósuló, középiskolás osztályoknak kidolgozott *Te mit tennél?* – *A Civil Kurázi Iskolája* című program nem formális, elsősorban drámapedagógiai eszközökkel operál. Célja a proszociális viselkedés és az előítélet-mentes gondolkodás fejlesztése, valamint a társadalmi felelősségvállalás szándékának indukálása a résztvevőkben.

Kutatásomban a program módszertanát és a résztvevőkre gyakorolt hatását vizsgálom.

A kutatás során önkitöltős kérdőívek alkalmazásával feltérképezem a résztvevő osztályközösségek tagjainak program előtti és utáni proszociális attitűdjeit, előítéletességét, szociális dominancia orientációját, valamint a társadalmi igazságosságához való viszonyát.

Továbbá elemzem a program módszertanát, annak hatásmechanizmusát, és a csoportban végbemenő folyamatokat. A foglalkozások mindegyike rögzítésre kerül egy professzionális hangfelvevő eszközzel, valamint videokamerával is. A felvételeken túl a későbbiekben kvalitatív elemzés alá kívánom vetni a foglalkozások materiális termékeit (pl. közös jegyzetek, képek, stb.), valamint a foglalkozásokat összekötő, online kommunikációt is (facebook-csoporton belüli releváns információcserék, megjegyzések, hozzászólások, stb.).

A kutatás eredményei, a módszertan szakmai elemzése és továbbgondolása egy szélesebb körben új irányokat szülhet a társadalmi felelősségvállalásra történő nevelés területén.

**Kulcsszavak:** proszociális viselkedés, előítélet-csökkentés, középiskolások, drámapedagógia, hatásvizsgálat

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>ELŐSZÓ</b> .....	<b>4</b>
<b>I. ELMÉLETI BEVEZETÉS</b> .....	<b>5</b>
I.1. CSOPORTKÖZI VISZONYOK MEGHATÁROZOTTSÁGA .....	5
I.2. A GONDOLKODÁS NYITÁSA .....	8
I.3. A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS ÉS A CIVIL KURÁZSI – MOTIVÁCIÓK ÉS FEJLESZTHETŐSÉG.....	10
I.4. SERDÜLŐK – AZ ADOLESCENCIA SAJÁTOSÁGAI .....	13
I.5. A SERDÜLŐKOR AZ ELŐÍTÉLETESSÉG TÜKRÉBEN.....	15
I.6. A DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI .....	17
<b>II. HIPOTÉZISEK</b> .....	<b>19</b>
<b>III. A VIZSGÁLT PROGRAM BEMUTATÁSA</b> .....	<b>20</b>
III.1. A PROGRAM TÖRTÉNETE .....	20
III.2. HÍTVALLÁS ÉS TANÁRI ATTITÚD .....	21
<b>IV. KUTATÁSI MÓDSZEREK</b> .....	<b>21</b>
IV.1. A VIZSGÁLATI MINTA .....	21
IV.2. A KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK.....	24
IV.2.1. KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT – ESZKÖZÖK ÉS ELJÁRÁS .....	24
IV.2.2. A DRÁMAPEDAGÓGIAI PROGRAM ÉS A VIDEÓS KUTATÁS.....	27
<b>V. ELEMZÉS</b> .....	<b>31</b>
V.1. AZ ELŐTESZT KIÉRTÉKELÉSE .....	31
V.2. AZ UTÓTESZT – VÁLTOZÁSOK AZ ELŐTESZT EREDMÉNYEIHEZ KÉPEST.....	39
V.3. A KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÉRTELMEZÉSE .....	41
V.4. A KIVÁLASZTOTT VIDEORÉSZLETEK LEÍRÁSA .....	44
V.5. A FOGLALKOZÁSRÉSZLET ELEMZÉSE, ÉRTELMEZÉSE .....	47
<b>VI. ÖSSZEFOGLALÁS</b> .....	<b>48</b>
<b>VII. IRODALOMJEGYZÉK</b> .....	<b>49</b>
<b>VIII. TÁBLÁK JEGYZÉKE</b> .....	<b>53</b>
<b>IX. MELLÉKLETEK</b> .....	<b>54</b>
IX.1. A KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV .....	55
IX.2. FOGLALKOZÁSVÁZLATOK.....	58
IX.2.1. NYITÓFOGLALKOZÁS .....	58
IX.2.2. TE MIT TENNÉL? .....	60
IX.2.3. LABELING.....	60
IX.2.4. EMBERI JOGOK.....	61
IX.2.5. ONE-TWO-THREE. ACTION! .....	62

## ELŐSZÓ

Különbözőség - ambivalens, egymással ellentétes gondolatokat, érzéseket és tetteket működtető és indukáló tulajdonság. Bár idealizált fogalommá is vált –másoktól különbözni, egyedinek lenni egy preferált és értékelt attribútum–, számos esetben az előítéletesség, a konfliktus és a gyűlölet forrása lehet.

A személyiség fejlődésének meghatározó szakaszában, 13-18 éves kor között a különbözőség kiéleződése, a másság még nagyobb hangsúlyt kap – és a közösségek domináns csoportjainak áll hatalmában meghatározni, mely különbözőség és másság értékelendő, és melyek elítélendőek.

A fizikai és verbális agresszió és erőszak az iskolai élet mindennapjainak is része. Testi és lelki sérelmeknek van kitéve minden, a domináns csoportok által gyengeként aposztrofált, és így kezelt tanuló. Ezeknek az eseteknek azonban nem csak két szereplője van; nem csak az agresszor és az áldozat. Az individualista szemléletű, énközpontúságra szocializáló környezetben a fiatalok könnyedén magukévá teszik a sok szempontból egyszerűbb utat jelentő „félrenézés képességét”, és legtöbbször elmennek az erőszakos cselekedetek mellett. Főként, ha azok „csak” szóban öltenek formát. A látottak és hallottak figyelmen kívül hagyása a legjobb táptalaját adja az erőszaknak és az elnyomásnak. Éppen ilyen helyzetekben van szükségünk *civil kurázsira*.

Ez a fajta bátorság szükséges ahhoz is, hogy kérdéseket tudjunk és merjünk feltenni a körülöttünk lévő világgal kapcsolatban. A kérdésfeltevés képessége pedig feltételezi azt, hogy az egyén tudatában van annak, hogy a világot kulturálisan és társadalmilag meghatározott lencséken keresztül látja és értelmezi, és hogy az értelmezési keretének fontos részét képezik a sztereotípiák és az előítéletek.

A felsoroltak fejlesztésére tettünk kísérletet 14-18 éves korosztályú középiskolai osztályokkal Bakonyvári L. Ágnes drámapedagógus kollégámmal és barátommal. A Civil Művek Közművelődési Egyesülettel együttműködve működtetett *Te mit tennél?* - *A Civil Kurázi Iskolája* című programban azt szeretnénk elérni, hogy a részt vevő középiskolások nyitottabbá váljanak az emberi jogi szemlélet, a társadalmi felelősségvállalás iránt. Akarjanak, és tudjanak személyesen is tenni közvetlen és tágabb környezetükben is egy igazságosabb és szolidárisabb társadalom létrejöttéért.

Kutatásomban a programban alkalmazott módszerek értékelésére, a kiváltott hatás mérésére és értelmezésére tesztek kísérletet. A kutatás során alkalmazott kérdőívek kiértékelésében segítségemre volt Pelbát Gergely viselkedéselemző szakember.

## I. ELMÉLETI BEVEZETÉS

### I.1. Csoportközi viszonyok meghatározottsága

Először is, tisztán kell látnunk, hogy mik azok az emberi gondolkodásban és cselekvésben megfigyelt jelenségek, amelyekre a pedagógiai program során hatást kívánunk gyakorolni.

Az *attitűd* általános viszonyulás valamely attitűdtárgyhoz, amely viszonyulás három összetevőből épül fel. Ezek a kognitív (Mit gondolok róla?), az érzelmi (Hogyan érzek iránta?) és a viselkedéses (Hogyan viselkedek vele?) szintet jelentik. Ezeken a szinteken nyilvánulhat meg pozitív vagy negatív attitűd valamely élettelen tárgyhoz, ideológiához, intézményhez, egy másik emberhez vagy embercsoporthoz. (Síklaki, 2010) A program szempontjából ez utóbbi kettő az érdekes. Mitől függ, hogy milyen attitűddel viseltetünk egy másik ember vagy embercsoport iránt?

Meghatározó befolyásoló tényező az adott egyénnel vagy csoporttal kapcsolatban bennünk élő *sztereotípiák* halmaza. Aronson (2001, p.233.) definíciója szerint „sztereotipizálni annyit tesz, mint azonos jellemzőket rendelni egy csoport bármely tagjához, tekintet nélkül arra, hogy a csoport tagjai között a valóságban mekkora a változatosság.” A sztereotipikus gondolkodás alapját a *kategorizáció* jelenti. Ennek háttérében az emberi gondolkodás korlátoltsága áll: olyan nagy mennyiségű információval kerülünk szembe nap mint nap, amelyek feldolgozásához nincs elegendő kognitív kapacitásunk, így elengedhetetlen azok tipizálása, kategóriákba sűrítése. Ebből következően a kialakított kategóriákba sűrített összes itemhez – azaz egy csoport tagjaihoz – egy azonos tulajdonsághalmazt rendelünk. Tehát a sztereotípiák összességében az egyén megismerő készségének hatékonyságát szolgálja azzal, hogy leegyszerűsíti, ezáltal áttekinthetőbbé teszi számára a világot. (Aronson, 2001)

Tehát maga a sztereotipizálás mint folyamat egy kognitív, gondolkodásbéli jelenség, amely velünk születik. A kidolgozott, mélyen berögzült sztereotípiák a tudatos és kontrollált viselkedés megkerülésével is működésbe tudnak lépni. (Síklaki, 2010) De hogyan töltődik meg ez az automatikusan aktivizálódó gondolat tartalommal? Emberek relációjában ezt a saját csoportunkkal való kapcsolat, kontaktus és azonosulás során sajátítjuk el; tehát a szocializáció alatt.

A sztereotípiák kialakulását Hofstätter (idézi Mészáros-Bogdán-Cserekly, 2012) négyféle módon tartja elképzelhetőnek, a saját csoport - ingroup, IG - és a külső csoport - outgroup, OG – viszonyában:

- (1) egy csekély mértékű és kis jelentőségű különbség felnagyítása
- (2) egy tényleges különbség túlhangsúlyozása
- (3) egy tényleges különbség önkényes társítása egy jelenséggel, nem ellenőrizhető, hamis ok-okozati viszonyal
- (4) az OG adott csoporttagjainak előtérbe állítása, tulajdonságaik kiterjesztése a teljes csoportra

Kijelenthető és kijelentendő, hogy a sztereotípiák önmagában nem egy negatív, elvetendő jelenség. Funkcióját tekintve segít kiegészíteni ismereteinket, ha egy szituációban kevés konkrét információval rendelkezünk. Azonban pont ezért félre is vezethet minket.

Ezekhez a bennünk élő „képekhez” gyakran társulnak *előítéletek*, azaz a külső csoportok tagjai iránti érzések (Kovács, 2010), amelyek aztán hatással lehetnek az OG tagjával szembeni viselkedésünkre is.

Kialakulásukat tekintve számos magyarázó elmélet született, ám ezek a megközelítések szinte áttekinthetetlenül bonyolultak. Alapvetően két irány hangsúlyozódik ki. Az egyik normatívnak vagy értékelvűnek nevezhető, amely az előítéletek forrását az egyén gondolkodását meghatározó, belső motivációkban keresi, és megkülönböztet pozitív és negatív előítéleteket. A másik, leíró jellegű elméleteket összekapcsoló irányzat a sztereotípiához kapcsolhatóan a kognitív folyamatokban látja az előítéletek kialakulásának magyarázatát, az emberi psziché sajátosságaira vezeti vissza, és a folyamatot tekintve nem tesz különbséget pozitív és negatív előítéletek között. (Erős, 2007)

A két megközelítést összeköti a szocializáció mint kontextuális tényező hangsúlyozása: az előítéletek a családi és iskolai nevelés, a szűkebb és tágabb társas közeg, a domináns kultúra és a média által meghatározottak. Ezeken a közegeken, csatornákon keresztül öröklődnek át. (Erős, 2007)

Allport (idézi Eröss-Gárdos, 2007) 1999-es, átdolgozott *Az előítélet* című munkájában az előítéletesség megnyilvánulásának három fokozatát különbözteti meg: szóban történő elutasítás (szóbeli előítéletesség), hátrányos megkülönböztetés (illetve elkülönítés), testi erőszak (a fizikai bántalmazás teljes skálája a klasszikus, öt fokozatú rendszerének utolsó pontjáig, a kiirtásig).

Eröss és Gárdos tanulmányukban (2007) felhívják a figyelmet az előítélet és a *diszkrimináció*, azaz a hátrányos megkülönböztetés fogalmának elválasztásának problematikájára. Meta analízisükben kritikával illetik, hogy a szociálpszichológiai vizsgálatokban az előítéletek meglétéből következtetnek diszkriminatív hajlandóságra, akár erőszakos tendenciákra is. Azonban már Allport is írta (idézi Eröss-Gárdos, 2007, p. 21.): „[...] az emberek ugatása (szóbeli előítéletesség) sokkal élesebb, mint harapásuk (tényleges diszkrimináció). [...] De ha valamilyen szükségszerűség folytán, talán törvényes kötelezettség miatt (a méltányos munkaadás gyakorlatát szabályozó törvény értelmében) mégis felvesznek egy négert vagy más kisebbségi személyt, az ellenállást mintha elfűjták volna. [...] Valójában a szóbeli ellenállás sokkal nagyobb mérvű, mint a tényleges megkülönböztetés iránti igény.”

Azonban felmerül a kérdés: rendben lévő e az „ugatás”?

A sztereotípiákból és előítéletekből fakadó attitűdök, megnyilvánulások „[...] társadalmilag relevánsak, a társadalmi együttélés, a szolidaritás akadályait képezik, és végső soron szemben állnak a demokrácia eszményeivel és gyakorlatával. Nincsenek „ártatlan” vagy „ártalmatlan” előítéletek. A szavak tettekké válnak, nem maradnak következmények nélkül, az előítéleteket kifejezésre juttató emberek szándékaitól függetlenül is.” (Eröss, 2007, p.3.)

A sztereotípiák és előítéletek verbalizálása, valamint az előítéletes viselkedés és cselekvés hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek, a hierarchikus társadalmi struktúra fenntartásához. Ebben a rendszerben a domináns csoportok birtokolják a pozitív társadalmi értékek, mint a szabadság, a függetlenség és a hatalom, továbbá az anyagi és szimbolikus javak nagy részét. Ezzel szemben az alárendelt csoportoknak jutnak a negatív társadalmi értékek, köztük az alacsony hatalmi és társadalmi pozíció, valamint a korlátozott lehetőségek.

A magyar kontextusban hagyományosan az abszolút domináns csoportnak a jó módú, fehér bőrű, fiatal, heteroszexuális, értelmiségi férfiakat tekintjük, de természetesen a hierarchikus struktúrában a csoportok egymáshoz viszonyított státusa határozza meg a domináns-szubordináns relációt.

A társadalmat ebben az alá-fölérendelt dimenzióban értelmező, az egyenlőtlen és hierarchikus társadalmi csoportkapcsolatok értékelését, a csoportdominancia megítélését (helyeslését) fejezi ki a *szociális dominancia orientáció*. (Sidanius-Pratto, 1999). A nagyobb szociális dominancia orientációval rendelkező egyén világképében a csoportok társas hierarchiája, ha látens is, de támogatandó és fenntartandó rendszer. A kisebb SZDO a hierarchia-gyengítő ideológiák és politikák támogatásával jár együtt.

Az SZDO fogalmát megalkotó szociális dominancia elmélete a diszkrimináció és az előítéletesség jelenségeinek magyarázatába az egyén belső működésén túl beemeli a beágyazott csoporthierarchiák hatását, az azok fenntartására irányuló egyéni, csoportos és intézményi motivációkat.

## **I.2. A gondolkodás nyitása**

A sztereotípiák és az előítéletek a kognitív folyamatok között az automatikusan aktiválódó jelenségek csoportjába tartoznak. Így felmerül a kérdés: kontrollálhatóvá tehetőek e? Síklaki (2010) három feltétel érvényesülését tartja ehhez szükségesnek. (1) Először is fel kell ismernünk, hogy gondolatainkat és magatartásunkat sztereotípiáink és előítéleteink befolyásolják. (2) Szükséges megfelelő mennyiségű kognitív kapacitással rendelkezünk – azaz elegendő figyelemre van szükségünk a kontrollhoz. (3) Végül motiválnak kell lennünk arra, hogy „a rendelkezésünkre álló kognitív kapacitásunkat arra fordítsuk, hogy a sztereotípiák (és az előítéletek) automatikus hatását tudatos ellenőrzésünk alá vonjuk.” (Síklaki, 2010)

Ez utóbbi tényezőről nem írtam a bevezetőmben: a megfelelő motiváció megteremtése, megtalálása kulcselem a sztereotipikus-előítéletes gondolkodás kontrollálásában. Kutatási eredményeim arra is választ adhatnak majd, hogy a fenti tényezők közül melyik bizonyult a program során a legnehezebben befolyásolhatónak.

Az előítéletek-csökkentésének lehetőségeiről számos tanulmány értekezik (Kovács, 2010), azonban ezek legtöbbje feltételezi a másik csoporttal való közvetlen találkozást. Mivel a vizsgált programnak ilyen jellegű személyes kontaktus nem része, erre nem építhettünk.



Kovács (2010) tanulmányában az előítélet-mentes személy leírásában Rokeach nyílt és zárt gondolkodásról szóló elméletét is idézi, amely szerint a nyílt gondolkodású személyek azok, akik képesek igazságtartalmuk alapján mérlegelni az egyes nézeteket, és a világot alapvetően barátságos helynek tartják. Ezzel szemben a zárt gondolkodású egyének számára a világ szorongató, és saját csoportjuk tekintélyét és nézeteit kritika nélkül fogadják el.

Ebből következően a program által vállalható és teljesíthető eszköz a nyílt gondolkodáshoz való hozzájárulás.

Azonban a hierarchikus társadalmi berendezkedés által folyamatosan újratermelő sztereotípiák és előítéletek működtetőjét, a domináns-többségi és az alárendelt-kisebbségi relációt, valamint az ezekkel járó előnyöket és hátrányokat meglátni és tudatosítani roppant nehéz. Ezek vesznek körbe minket, ezek határozzák meg a mindennapi működésünket, és a világ helyes működéséről kialakított képünket.

Számos elmélet foglalkozik azzal, miképp és hogyan fogadható el a kisebbségi csoportokhoz tartozók számára a hierarchikus berendezkedés, és a csoportjukkal szemben élő sztereotípiák és előítéletek hatása. Azonban a vizsgált pedagógiai program célcsoportját a többségi kultúrához tartozó diákok jelentik, a cél az ő érzékenyítésük a kisebbségi csoportok helyzetére (továbbá a személyi jogok értelmében a kutatás során sem kérdeztünk rá a csoportidentitásra). Így alapvetésként a domináns-többségi kontextusban érdemes tovább tárgyalnom: hogyan tudatosítható a domináns-többségi csoporthoz tartozó egyénben az alá-fölérendelt dimenzió fenntartásában játszott szerepe?

A válasz a *pozitív többségi identitás* fejlődéséről alkotott elméletben (Helms, 1995) keresendő, amely hat stációra bontja ezt a folyamatot. (1) Az első szintet a mindennapi működés jelenti: a csoportok találkozása során azok tagjai érintkeznek egymással, amit befolyásolnak a hierarchikus társadalmi berendezkedés már tárgyalt tényezői. (2) Ezt egy felbomlás követi; ezt a sztereotípiák és az előítéletek, a rasszizmus és a privilégiumok növekvő tudatossága idézi elő. Ez a szembesülés diszkomfort érzést kelt, amely kétféle reakciót okozhat: hátrítást idéz elő (nem akarom látni, „ügyese tehetek semmit”), vagy a nehézségek ellenére az egyén kitart. (3) A következő lépcsőfok kritikus: az egyénben bűnösségérzet alakul ki, ami egy bumeráng-hatás következtében akár félelemmé és dühvé torzulhat az alárendelt csoport iránt („ők a hibásak”). A

domináns csoport tagja reintegrálódik, és megrekedhet ezen a szinten. (4) Ezzel ellentétes, és a pozitív többségi identitás irányába mutat a pseudo-independens állapot, amelyben az egyén intellektuálisan már érti a hagyományos társadalmi berendezkedés visszasságait, de még nem tudja, mit tehetne. De fél, és szökni szeretne a „többségisegtől”. (5) Hogy lehetőségeit felmérje, intenzíven foglalkozni kezd a témával, szövetségeseket és szerepmodelleket keres. Ez a belemerülés és felbukkanás stációja. (6) Ezt az autonómia állapota követi, amelyet a tudatosság és a nyitottság, a rasszizmus mély megértésével jellemezhetünk, és amely elfogadó kapcsolatokat indukál más csoportok tagjaival (Mészáros-Bogdán-Cserekly, 2012).

### **I.3. A proszociális viselkedés és a civil kurázsi – motivációk és fejleszthetőség**

A proszociális viselkedés egy a sztereotípa-tudatosságon és az előítéletek csökkentésén túlmutató attitűdről tanúskodik. Meghatározására a szociálpszichológia kétféle megközelítést alkalmaz (Bierhoff, Klein, 1995)

Az első esetben kizárják az egoisztikusan motivált cselekvést (pl. kölcsönösséget,) és az empátia által motivált viselkedést hangsúlyozzák (pl. véget vetni az áldozat szenvedéseinek). A tágabb és egyben megengedőbb értelmezés szerint nem lehet a proszociális viselkedést, avagy altruizmust (bár némelyek az altruizmust a proszociális viselkedés mint gyűjtőfogalom alá sorolják, legtöbbször szinonimaként alkalmazzák a két fogalmat – én is ekképp járok el) egy feltételezett motivációs állapot alapján definiálni, mert lehetetlenség minden egyes egyedi esetben eldönteni, vajon a viselkedést az empátia motiválja-e vagy sem. Bierhoff (1995) szerint a proszociális válaszokat két feltétel definiálja: (1) az a cél, hogy valaki a *másik személy javára* cselekedjék, és (2) a *választás szabadsága* – azaz, hogy a segítő személy ne a szakmájából következően járjon el.

Bierhoff (1995) definíciója nyomán lényegtelennek tekinthető, hogy miért lép működésbe a proszociális viselkedés. Azonban ahhoz, hogy kísérletet tehesünk ennek fejlesztésére, szükséges megérteni az egyéni motivációkat, az értékeket, amelyek mentén érvényesül az altruizmus.

Ilyen az egyén közösséghez tartozásának igénye, amely magával vonja a társadalmi felelősségvállalás értékorientációját. Ennek alapját a demokratikus emberi kapcsolatok, valamint a törődés és az igazság alapértékei képezik, és képes cselekvésre motiválni az egyént. (Steg, de Groot, 2010).

Ide kapcsolható Schwartz a társadalmi felelősségvállaláson alapuló *norma aktivációs modellje* (Schwartz, idézi Steg, de Groot, 2010). Eszerint az, hogy az egyén az erkölcsi elvárásokra reagálva cselekszik e vagy sem egy adott szituációban, négy kulcsváltozón alapszik. A kiindulási alapot az egyén probléma-érzékenységének vagy a szükségletek iránti érzékenységének mértéke jelenti. (1) Ennek megfelelően az egyén először felméri, hogy milyen negatív következményekkel járhat az, ha nem nyújt segítséget a rászorulóknak, vagy ha nem áll ki egy adott elv mellett. Majd (2) tudatosítja saját felelősségének mértékét az adott helyzetben. (3) Ezt követően megvizsgálja, hogy mi az a cselekedet, amely a segítségre szoruló vagy az elv melletti kiállás tekintetében hatékony és eredményes lehet. (4) Végül ennek fényében felméri saját lehetőségeit és képességeit.

Az utolsó terminus, amely még tisztázásra szorul, a *civil kurázszi*. Ez a proszociális cselekvés egy sajátos típusa, amit gyakran kapcsolatba hoznak a bátorsággal, mivel olyan eseményekhez, amelyekben egy személy vagy csoport központi értékmeggyőződéseit vagy integritását megsérti egy másik személy vagy csoport. „A fogalom a késő újkorban és a modern korban jelent meg, amikor a francia forradalom után egy felvilágosultabb, egyre öntudatosabb polgárság lépett a színre ...” (Gubicskó, 2011) Azonban míg a bátorság szolgálhat antidemokratikus vagy morálisan kétségbe vonható szándékokat, a civil kurázszi esetében hangsúlyos a demokratikus és humán értékek védelmében történő fellépés. Gerd Meyer (idézi Gubicskó, 2011) a civil kurázszi szinonimájaként a "szociális bátorság" kifejezést használja.

Tehát a civil kurázszi motiválta cselekvés (1) specifikus szituációkban, (2) különböző szociális kontextusokban és nyilvánosságokban történik, ahol (3) egy személy (ritkábban egy csoport) önszántából közbelép (4) a legitim, elsősorban nem-materiális érdekekért és mindenekelőtt más személyek személyes integritásáért, de önmagáért is, és (5) közben humán és demokratikus elveket képvisel. (Gubicskó, 2011)

De mégis, hogyan fejleszthető a proszociális viselkedés és a civil kurázszi? Wray-Lake és Syvertsen tanulmányukban (2011) erre keresik a választ; a társadalmi felelősségvállalás építésének lehetséges útjait írják le, és nyújtanak elméleti alapvetést. Kutatásaik szerint három irányban lehet elindulni.

Emocionális szinten az empátia kialakulása és az érzelmi kontroll alapozza meg az altruizmust, és a társadalmi felelősségvállalást. A gyermekkori fejlődés során az

énközpontúság folyamatosan fordul át a másokra fordított figyelembe, ennek érzelmi vetülete, az empátia, azaz a másik helyzetének átérzésének képessége fokozatosan nyit a hozzánk közel lévő és hasonló egyénektől indulva az ismeretlenek és elvont egyének és csoportok felé. Azonban míg az empátia megalapozza a proszociális viselkedést, az aggodás már gátolhatja azt (Eisenberg, 2000, idézi Wray-Lake, Syversten, 2011). Az adaptív érzelmi kontroll képessége elősegítheti a befordulás elkerülését, így az egyén sokkal inkább tud a másik szükségleteire figyelni. (Wray-Lake, Syversten, 2011)

Kognitív szinten a fejlesztés kulcsszavai a saját szükségletek háttérbe szorításából fakadó önzetlenség, a helyzetspecifikus, releváns információk előhívásáért felelős munkamemória, valamint a kognitív rugalmasság, azaz az eltérő nézőpontok és ideológiák befogadásának és megértésének képessége. (És ebben a tudati nyitásban egyértelműen találkozunk a két fejlesztési irány: a proszociális fejlesztés és az előítélet-csökkentés) Ezek kialakulása a gyermekkori fejlődés folyamatában alapvetően lineárisan követik egymást, és a szakirodalom szerint a nevelés útján megtámogathatók, utóbbi kettő elsősorban a serdülőkor során. (Wray-Lake, Syversten, 2011)

Az önismeret és az identitáskép fejlesztése a harmadik szint a társadalmi felelősségvállalás megértésében, és a proszociális viselkedés kialakításában, és kapcsolatba hozható a korábban tárgyalt pozitív többségi identitással. Ugyanis az én-koncepciót a másokhoz, következésképpen más csoportokhoz való viszony is nagyban befolyásolja. Ez, és az identitás-szint másik eleme, az értékrend egyaránt az exploráció, azaz a felfedezés függvénye, amely szintén a tinédzserkorban a legmeghatározóbb. Így kiemelten fontos, hogy én-konceptualizáció e szakaszában milyen lehetőségekkel és ideológiákkal kínáljuk meg a tizenéveseket. (Wray-Lake, Syversten, 2011)

További tényezőket is leírnak, amelyek hozzájárulhatnak, illetve szükségesek az társadalmi felelősségvállalásra irányuló pedagógiai munkában. Például amikor az egyén egy csoport tagjaként definiálódik, sokkal nagyobb késztetést érez arra, hogy segítsen olyanoknak, akiket szintén a csoport tagjának tekint. Fontos eleme továbbá a kölcsönös tiszteltbe és bizalomba vetett hit; ha az egyén azonos szinten érzi magát a többiekkel, erősebb felelősséggel is viszonyul társaihoz. Így a partnerszintű kapcsolatokban érvényesül a leginkább az ilyen irányú értékszocializáció is.

#### **I.4. Serdülők – az adolescencia sajátosságai**

Az eddigiekben áttekintettem, hogyan fejlődhetnek ki a vizsgált pedagógia program hatásterületébe sorolható jelenségek, illetve hogy milyen megközelítésekkel asszisztálhat ezekhez a pedagógia. Azonban a fejleszthetőség és az érzékenyítés lehetőségeinek felméréséhez el kell helyezni az emberi fejlődés kontextusában. Esetünkben ez a serdülőkor sajátosságait jelenti.

A serdülés egy a fiatal embert fizikailag és szellemileg megterhelő, nagy időbeli kiterjedésű folyamat. Az ebben az időszakban lezajló biológiai változásokat pubertásnak, a szellemi, személyiségbeli változásokat adolescenciának nevezik. Vekerdy Tamás a „második születésnek” nevezi ezt, nem véletlenül: a fizikai és szellemi változások közepette a self kibillen, az identitás krízisbe kerül. Pozitív kimenetel esetén identitása kialakul a korszak végére. (Minyin, 2010)

Erikson pszichoszociális fejlődésméleteiben (Erikson, 2002) ez az emberi élet ötödik szakasza, amely körülbelül 12 éves kortól 19 éves korig tart. Ezt a hosszú időszakot további dimenziókra bontotta, a serdülőkre váró feladatok szerint.

Ezek a következők:

1. Szilárd idő perspektíva vs. idő konfúzió
2. Önbizalom vs. önérzeteskedés
3. Szerepróbalgatás vs. szerepfixáció
4. Tanonckodás vs. benutság a munka területén
5. Szexuális polarizáció vs. biszexuális konfúzió
6. Vezetés és vezetettség kérdésének tisztázása vs. autoritáskonfúzió
7. Ideológiai elköteleződés vs. értékkonfúzió

A korszak kulcseleme a tudatosodás. Az egyén elkezd gondolkodni önmagáról és arról, hogyan kapcsolódik személye, élete a felnőtt világhoz. Helyet kell találnia ebben a világban, amelyhez el kell döntenie, mely korábbi szerepei építhetők be identitásába, és ki kell próbálnia, hogy mely további szerepekben tudja még meghatározni önmagát. Ez a serdülőkor krízispontja: a szerepkonfúzió, azaz az egyes énképek összeegyeztethetlenségének látszata. Ha valakinek nem sikerül szilárd identitást kialakítania, akkor szerepzavar léphet fel. (Nguyen Luu, Szabó, 2013)

Ebben az én-keresésben Marcia (1994) különböző identitásállapotokat írt le négy terület mentén. Ezek a hivatás, vallás, politika és ideológia. Továbbá ide kapcsolja a párkapcsolatokhoz való viszonyulást is. Marcia azt vizsgálta, hogy a személyek

végeztek-e explorációt, átéltek-e az egyes területeken kríziseket, illetve hogy sikerült-e már elköteleződniük ezeken a területeken. Négy típust különített el az identitásállapotok közt:

1. *Diffúz identitás*: Az exploráció még nem kezdődött el, és elköteleződéssel sem bír még az egyén. Ezt az identitásállapotot a kisgyermekkortól az óvodáskor végéig tekinti természetes állapotnak.
2. *Korai záró*: Az ebbe a kategóriába sorolható személy bár nem esett még át krízisen, már elköteleződött valami mellett. Így egy készen kapott vélemény, eszme megvalósításáért dolgozik, melyet maga nem gondolt át.
3. *Moratórium*: Marcia szerint ez a serdülők természetes identitásállapota. Az exploráció épp folyik, az elköteleződés így még minimális.
4. *Valódi identitás*: A saját exploráció útján elért elköteleződés; az egyén nem fogad el készen kapott megoldásokat, maga küzd meg elköteleződése tárgyának megtalálásáért. És ha egyszer megtalálta saját útját, ki is tart mellette. Fiatal felnőttkortól várható ez az identitásállapot.

Ezek az identitásállapotok ismétlődnek, időközönként visszatérnek. Ha az identitásunk mint referencia nem nyújt kellő segítséget az értelmezéshez, korrigálnunk kell azt, így ismét a keresés fázisába lépünk. Minél több korrekcióra kerül sor, annál jobban rövidülnek a moratórium állapotai. (Nguyen Luu, Szabó, 2013)

Az identitás-keresés külső tényezői a szocializáció közegei, azaz azok a közösségek, amelyekkel az egyén interakcióba lép. Ezek között az elsősorban a család (rokonság), amelyben élmények, személyes tapasztalatok alapján tanulunk. A családi közegben a serdülőkort megelőzően találkozik az egyén az intim kapcsolati minták működésével, itt alakulnak ki kommunikáció képességei, az alapvető viselkedési (pl. egészségviselkedési) szokások, és a világertelmezés alapjai e terepen teremődnek meg (később igen nehezen módosíthatók). A másodlagos szocializáció legfontosabb színhelye az óvoda-iskola, amelyben tanulóként azokat az információkat, készségeket, értékeket sajátítjuk el, amelyeket a társadalom fontosnak tart (kötelességtudás, megbízhatóság, pontosság stb.). Ebben a közegben találkozik a családban elsajátítottaktól eltérő világertelmezésekkel, ami a társadalom új metszeteit mutatja meg. Itt az egyénnek meg kell tanulnia együttműködni másokkal, megfelelnie külső elvárásoknak, kialakítania a viselkedés új szabályait. (Nagy, 2011)

Serdülőkorban a teljes folyamatot nagyban meghatározzák a társas kapcsolatok. Az addig központi szerepet játszó, a szocializációt nagyban befolyásoló családi közeg hatásán felülkerekedik a kortársak által betöltött szerep. Mint velük azonos feladatokkal szembenező, hasonló problémákkal küzdő személyek, kortársaik referenciaközeget alkotnak. A barátok megválasztása már a szimpátia, a belső tulajdonságok megismerésén alapszik. A kortárs közösségekben betöltött szerep, rang és kedveltség nagy befolyást gyakorolhat az önmagát kereső serdülő énképére. Folyamatos összehasonlításokat végeznek, egymásnak tükröt tartva. (Minyin, 2010)

A kortársi csoportokon kívül a kamasz identitás-képzésére hatnak olyan tágabb csoportok, mint a közvetlen lakókörnyezete, a városa, illetve az országa közege. Ezekkel a közösségekkel nagyjából nem közvetlenül kerül interakcióba, hanem valamilyen csatornán keresztül befolyásolják szocializációját, amelyek közül első számúnak a médiát tekinthetjük. (Murányi-Szabó, 2007)

### **I.5. A serdülőkor az előítéletesség tükrében**

Ezek a közösségek (család, iskola, kortársi csoportok, illetve tágabb csoportok) interpretálják azokat a társadalmi és gazdasági, valamint kulturális tapasztalatokat és élményeket, amelyekre az egyén csoporttagságai és a későbbi magatartások épülnek. E közösségek és kapcsolatrendszerek lehatároltsága vagy nyitottsága, a belső kultúrájára jellemző magatartási, gondolkozási és viselkedési minták, valóságértelmezési sémák, világek egyneműsége vagy sokfélesége, nyelvi kódjainak típusa és nem utolsó sorban a csoporttagsághoz szükséges ismeretek, értékek, érzelmek köre meghatározza más csoportok recepcióját és a tagjaik iránti személyes viszony előítéletességét is. (Murányi-Szabó, 2007)

Az, hogy az exploráció szakaszában milyen ideológiákkal és hogyan találkozik a serdülő, nagy mértékben meghatározza majd a viszonyát más csoportok tagjaihoz. Mindig az egyén saját identitása felől szemléli a többi társadalmi szereplőt, a serdülőkorban pedig azért válik még hangsúlyosabbá a más csoportokhoz való viszony, mert referenciaként szolgálnak az identitástudat kiépülésében (Mészáros, Bogdán, Cserekly, 2012)

A csoportközi attitűdök korábban, hat-hét éves kor körül alakulnak ki. Ezekhez kapcsolódva a kisiskoláskor végére sajátítódnak el igazoló-magyarázó kognitív elemek. Majd a serdülőkor belső konfliktusai során, a kategoriális azonosságok vállalásával egy

időben születik döntés a környezet által megforgalmazott előítéletekről: elfogadjuk vagy elutasítjuk azokat. (Mészáros, Bogdán, Cserekly, 2012)

Az előítéletesség mértéke és a fiatal szocializációs környezete között számos kutatás talált kapcsolatot: elsősorban azokra a diákokra jellemző, akiknek a közvetlen családi, a tágabb lakókörnyezete, valamint kulturális helyzete is hátrányosnak tekinthető. (Murányi, 2010)

Az előítélet és a szocio-kulturális környezet közötti megfelelés azonban még nem tekinthető egyértelmű magyarázó elvnek. Erre Murányi és Szabó (2007) a rituális sűrűség fogalmában véli felfedezni a választ. Eszerint a csoportkeretek nyitottságától vagy zárttságától függ, hogy az interakciók élményanyaga mennyire „rituális”, azaz milyen mértékű homogenitás jellemzi. Ebből arra következtethetünk, hogy a zártabb, kisebb méretű településeken létrejövő ifjúsági csoportok körében erősebb előítéletességre számíthatunk.

Az utóbbi években tendenciaszerűen növekszik a szélsőjobboldali ideológiák preferenciája a kamaszok körében. (Murányi, 2010, Oross, 2013) Ezt Oross (2013) a Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötetben közölt eredmények nyomán azzal magyarázza, hogy a politikai szocializáció elmaradása illetve zavarai, valamint a politikába és demokráciába vetett bizalma válsághelyzete a markáns identitás-képpel szolgáló szélsőjobboldali ideológiákat teszi vonzóbbá.

Hunyadi és társai (2013) tanulmánya szerint is leginkább a szélsőjobboldali ifjúsági szubkultúra képes vonzó lenni napjaink politikai- és értékrend-vákuumában.

Erőss és Gárdos (2007) viszont az előítélet-kutatások bírálatát fogalmazzák meg. Meglátásunk szerint a szociálpszichológiai kutatások egy része máig hibásan jár el, amikor az előítélet mértékét felmérő, életidegen módszerekből származó eredményekből egyenesen következtetnek az előítéletes gondolkodás cselekvésbe fordulására, a diszkriminatív viselkedésre mutató hajlandóságra. Megállapítják, hogy ezekkel az eszközökkel nem érhető meg az etnikai diszkrimináció.

Felhívják továbbá arra is a figyelmet, hogy számos kutatásban nem válik külön a diszkrimináció és az előítéletesség fogalma. Így kutatásomban kérdéssé válik: vajon a serdülők számára mennyire egyértelmű a két fogalom közti különbség?



## I.6. A drámapedagógia és alkalmazásának lehetőségei

A drámapedagógia alapvetése a nyitottság. Célja az, hogy a résztvevő a drámajátékokban való aktív részvétellel felfedezze a körülötte lévő világot, és a csoportosan, az egyes szituációkra való reflektív működésben találkozzon az övétől eltérő nézőpontokkal, meglátásokkal.

Eszköztára kiváltképp alkalmas lehet a proszociális viselkedés fejlesztésére, mivel „a tapasztalati tanulásra épít, a tanulás induktív, felfedezési útjának bejárására ösztönöz. E tanulási ciklusban az elvont gondolkodás használatára a tapasztalatból történő általánosítás végrehajtásához van szükség. Önreflexióra, mérlegelésre tanít, arra, hogy mit érdemes megőrizni a tapasztalatból.” (Szitó, 2004) A Wray-Lake és Syvertsen által leírt (2011) három pillér mindegyikére épít: a szerepfelvétel, szerepbelépés útján, valamint a tanítási dráma irányzatában alapvető történetiségen keresztül teremt lehetőség az érzelmi bevonódásra, amit folyamatos tudatosítással, reflektív egységekkel bont meg, és ezeken keresztül, közvetve, de erős hatást gyakorol a résztvevők self konstrukciójára. A dráma alaptézisei között szerepel a kölcsönös tisztelet és bizalom, a csoporton belüli egyenlőség, és az erős csoportidentitás kialakítása.

Wray-Lake és Syvertsen (2011) megemlíti azt is, hogy longitudinális vizsgálatra a témában még nem került sor, pedig egy ilyen kutatás leírhatná az egyszer elsajátított társadalmi felelősségvállalás stabilitását is.

Azonban nem formális pedagógiai programokat több ízben is kísért olyan kutatás hazánkban, amely az értékorientáció eredményességét volt hivatott mérni. Szitó Imre (2004) által, az Impulzus táborok kapcsán végzett kutatás kimutatta, hogy a táborokban résztvevő csoportok az adott időintervallumban belül szignifikánsan nagyobb pozitív elmozdulást mutattak az antiszociális agresszió, az empátia, a külső-belső kontroll vagy másképpen az énhatékonyság, és az erkölcsi gondolkodás, ítéletalkotás tekintetében, mint a kontrollcsoportok tagjai.

E hatásokat a Prochaska és munkatársai által kialakított *transzteoretikus modell* (idézi Szitó, 2004) kereteiben mutatta be, melynek elemei:

„(1) Megelégedettség vagy kiábrándultság: az egyén vagy még nem érzékeli, hogy szüksége lehet a változásra vagy már csalódott abban, hogy képes elérni céljait, mert visszaesett az alapszintre.

(2) Mérlegelés, megfontolás: valamilyen élmény, történés arra indítja az egyént, hogy foglalkozzon a viselkedés változtatásának gondolatával.

(3) Előkészület: az egyén kész arra, hogy változási szándékát tettekben, a mindennapi viselkedésben is kinyilvánítsa.

(4) Cselekvés: kipróbálja a változás irányába vezető cselekvéseket.

(5) Fenntartás: az új viselkedés mindennapi életének részévé válik, de fenntartásáért küzdelmet kell vívni a visszaesés ellen.” (Szitó, 2004)

Hasonlóan pozitív eredményekről számol be Horvát Kata (2011) is a drámapedagógia értékorientációs eszközként való alkalmazását illetően a Dráma Drom című projekt kapcsán.

Saját projektünk leginkább Novák Géza Máté (2009) City című programjával hozható párhuzamba. Míg az előző két kutatás passzívan csatlakozott az adott drámaprogramhoz, a Cityben a drámapedagógus és a kutató egy személy, a kutatás szerves részét képezi a drámaprogramnak, nem csak bizonyos szakaszaiban lép be egy-egy kérdőív vagy interjú felvételének erejéig. A színházi nevelési projekt eseményeinek a megfigyeléséhez Novák (2009) egy szempontrendszerrel dolgozott ki, Bolton és Gallagher nyomán. A program egyes pontjain alkalmazott kvantitatív és kvalitatív eszközök eredményeivel kiegészülve Novák kísérletet tesz egy hatásvizsgálati metodológia, valamint egy értékorientációs pedagógiai módszertan kidolgozására.

A proszociális viselkedés mechanizmusának megértése és tanítása, valamint a drámapedagógia mint módszertan jól társíthatók. A dráma alapvető értékei egyben párhuzamba hozhatók azon tényezőkkel, amelyek elősegítik az altruizmus kiépülését, illetve fejlődését. Ráadásul benne van a lehetőség, hogy egyszerre legyen a „kutatás és fejlesztés” módszertana a proszociális viselkedés területén.

## II. HIPOTÉZISEK

Feltáró jellegű kutatásom célja a pályázati keretből megvalósuló *Te mit tennél? – A Civil Kurázi Iskolája* című nem formális, elsősorban drámapedagógiai és kritikai pedagógiai eszközöket alkalmazó program módszertanának és a résztvevőkre gyakorolt hatásának vizsgálata.

A program célja a proszociális viselkedés és az előítélet-mentes gondolkodás fejlesztése, valamint a társadalmi felelősségvállalás szándékának indukálása a résztvevőkben.

A kutatásban feltérképezem a résztvevő osztályközösségek tagjainak program előtti és utáni proszociális attitűdjeit, előítéletességét, szociális dominancia orientációját, valamint a társadalmi igazságossághoz való viszonyát. Továbbá elemzem a program módszertanát, annak hatásmechanizmusát, és a csoportban végbemenő folyamatokat.

1. A budapesti iskolák csoportjainak szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a két vidéki intézménybe járó diákok szülei.
2. A budapesti iskolákba járó diákok proszociális cselekvési hajlandósága a program előtt alacsonyabb, mint a vidéki iskolák diákjai esetében.
3. A vidéki iskolákba járó diákok szociális dominancia orientációja magasabb, mint a budapesti iskolákba járó diákoké.
4. A vidéki iskolák diákjai érzékenyebbek a szociális problémák kérdéseire, mint a budapesti iskolákba járó diákok.
5. A teljes mintát tekintve pontosabb az elképzelés a diszkrimináció fogalmáról, mint az előítélet fogalmáról.
6. A csoportokon belül nagyobb a konszenzus a diszkrimináció fogalmáról, mint az előítélet fogalmáról.
7. A két adatfelvétel között kimutathatóan csökkenni fog a csoportokban felmért szociális dominancia orientáció.
8. A két adatfelvétel között kimutathatóan növekedni fog a diákok proszociális cselekvési hajlandósága.
9. A nemi egyenlőség, a faji, etnikai egyenlőség, és a hajléktalanok témakörét fontosabbnak fogják tartani a programban részt vevő diákok a második adatfelvételben.

### **III. A VIZSGÁLT PROGRAM BEMUTATÁSA**

#### **III.1. A program története**

2013 januárjában indult útjára a „Te mit tennél?” pilot program. Ennek alapját az azonos című 2011-es projekt jelenti, amely során öt, a szociokandi műfajába tartozó kisfilm (melyek öt kisebbség, hátrányos helyzetű csoport elleni diszkriminációt jelenítenek meg - romákét, melegekét, hajléktalanokét, nőkét, zsidókét), és egy a civil kurázsit ösztönző (nemzetközi tudásanyagot összefoglaló) portál készült el.

Az első iskolai-nevelési projektet Kövesi Györgyi emberismeret-tanár és a diplomamunka szerzője, Márton Gábor Csaba színész-drámajátékvezető dolgozták ki. A projekt során húsz alkalommal, kilencven perces foglalkozások keretében dolgoztunk együtt tizennyolc középiskolai osztállyal és két felnőtt csoporttal – összesen körülbelül hatszáz fővel. A kisfilmeket kiindulópontként használva olyan társadalmi, etikai, állampolgári, emberi jogi kérdésekkel foglalkoztunk, amelyek mindennapi életünket észrevétlenül átszövik, érzéseinket, érzelmeinket, indulatainkat és végül tetteinket meghatározzák.

Az öt tematikus óra mindegyikéről készült egy-egy tíz-tizenöt perces videó, ezek mellé online tantervi vázlatokat, tanári segédletet állítottunk össze. Ezeket ajánlott (nemzetközi és hazai) szakirodalommal egészítettük ki. Mindez a már meglévő <http://suli.temittennel.hu/> honlapon keresztül bárki számára hamarosan elérhető.

Ez a program csak részlegesen érte el a célját: bár a lehetőséget megteremtette arra, hogy a fiatalok elgondolkodhassanak és játszhassanak a civil kurázsival kapcsolatos témákkal, helyzetekkel, az időkeret, és az egyszeri találkozás valójában csak egy rövid injektálásra bizonyult elegendőnek, a kívánt mélységet csak ritkán közelítettük meg.

2013 szeptemberében a Norvég Civil Támogatási Alapnak köszönhetően tovább léphettünk. A *Te mit tennél? - A Civil Kurázi Iskolája* című program kereteiben már egy-egy öt foglalkozásból álló sorozatot valósíthattunk meg hat középiskolai osztályban.

### **III.2. Hitvallás és tanári attitűd**

A foglalkozások vezetőiként kollégámmal kiemelten fontosnak tartjuk a fiatalok által megszokott tanári attitűdök és eszközök mellőzését. Az első találkozás elején leszögezzük: nincs várt válasz, az egyetlen elvárás a megnyilvánulás – fejezzék ki, ha másképp gondolják, mint az előttük megszólaló társuk, vagy akár a foglalkozásvezetők valamelyike.

Ez feltételezi a megfelelő mértékű őszinteséget és bizalmat – ezek elnyeréséért és megtartásáért igyekszünk a lehető leghathatósabb és legmeggyőzőbb formában kommunikálni: őszintén, bizalommal, önazonosan.

A Bakonyvári L. Ágnessel való együttműködésünk, közös munkák alapja, hogy az órákra való felkészülés során is a sokszor említett őszinteség és szabad véleménynyilvánítás szerint működünk. Sokszor éppoly heves vitákat folytatunk egymással a foglalkozásokra bevitt témák kapcsán, mint amit az osztályokban remélünk.

## **IV. KUTATÁSI MÓDSZEREK**

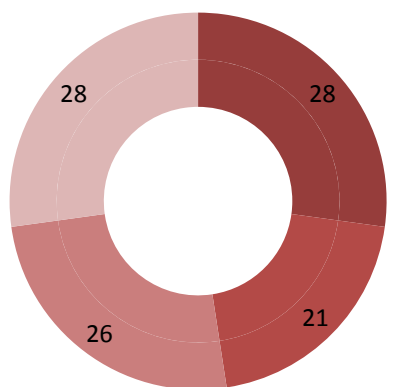
### **IV.1. A vizsgálati minta**

A vizsgált személyek a programban résztvevő osztályközösségek tagjai. Az osztályok egy augusztusban végbement jelentkezési folyamatban kerültek kiválasztásra. A kiválasztás alapja az iskola elhelyezkedése volt – a pályázat keretében három fővárosi, és három Pest megyei középiskolában vállaltuk a program megvalósítását. Az első két iskolában egy pilot-projekt futott le, ennek tapasztalatai nyomán alakítottuk tovább az alkalmazott módszereket.

A programban részt vevő további négy osztályközösség azon tagjai képezik a konkrét mintát, akik maguk és szüleik is hozzájárultak a kutatásban való részvételhez.

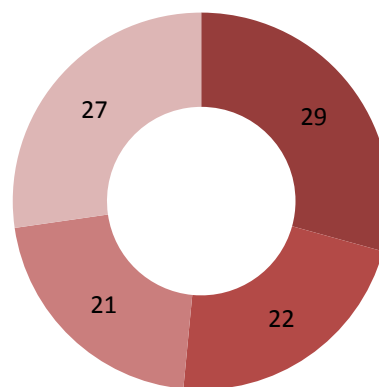
Ebből következően, bár a programban ebben az időszakban összesen 126 diák vett részt, a programot megelőző előteszteket (a továbbiakban: ET) 103 fő, a program lezárását követő utóteszteket (a továbbiakban: UT) 99 fő töltötte ki. Ez négy intézmény, három település (Budapest, Cegléd, Tata) között oszlik meg, az alábbiak szerint:

1. tábla - ET osztályok



■ TATA ■ CEGLÉD ■ BP11 ■ BP5

2. tábla - UT osztályok



■ TATA ■ CEGLÉD ■ BP11 ■ BP5

Ahogy a diagramon is látható, míg az ET esetében a budapesten tanuló diákok képezték a minta nagyobb részét, ez a programot követően kitöltött UT-k esetében megfordult.

Az eredmények közzlése során a vizsgálati csoportokba sorolás elsőrangú kritériuma az osztályok szerinti megoszlás. Egy további szempont az elhelyezkedés: főváros és vidék relációjában is tervezem összehasonlítani a kapott eredményeket.

Az alábbiakban bemutatom a mintában szereplő közösségeket.

**Egy tatai gimnázium 9-es osztálya (TATA).** A foglalkozásokon részt vett 29 fő, a kutatásban való részvételt vállalta 29 fő. A csoportból az előtesztet 22 lány és 7 fiú töltötte ki. Az átlagéletkor ekkor 14,64, a szórás 0,559. A pedagógiai program öt pénteken, 7.45-9.15-ig valósult meg a csoportban, 2013. XI. hó 8. és XII. 6. között. A közösség tagjai az Arany János Tehetséggondozó Program keretében jelentkeztek és nyertek felvételt az intézménybe. A programba történő felvétel feltétele a hátrányos helyzet fennállása (szülője vagy családbafogadó gyámja alacsony iskolai végzettségű, vagy a gyermek átmeneti nevelésbe vett, stb.), és a felvételi eljárás során kiemelkedő teljesítményt nyújt a közismereti központi felvételi írásbeli tesztjén, és a speciális képességfelmérésen. A diákok bekerülésükkor kollégiumi elszállásolást kapnak – a kollégium, együttműködve a gimnáziummal, a mindennapi iskolai oktatáson felül további készség-képesség fejlesztést és kulturális programokat nyújt a diákoknak. A kutatásban részt vevő osztály az első, úgynevezett előkészítő évfolyamon tanul. Ezen az évfolyamon elsősorban idegen nyelvet és informatikát tanulnak, valamint egy személyre

szabott képzési program keretében a gimnázium és a kollégium tanárai segítenek az esetlegesen fennálló, a szocioökonómiai háttérből eredő nehézségeken való túllépésben.

**Egy Budapest XI. kerületi gimnázium 11-es osztálya (BP11).** Az osztályból a programon részt vett 26 fő, akik mind vállalták a kérdőíves kutatásban való közreműködést. A csoportot 17 lány és 9 fiú alkotja. A csoport átlagéletkora 16,77, a szórás 0,514. A pedagógiai programot négy pénteken, 13.00-14.30-ig valósítottuk meg, az első két alkalom között 2 hét szünettel, majd folyamatosan, 2013. XI. hó 8-tól és XII. 6-ig.

**Egy ceglédi közgazdasági és informatikai szakközépiskola 9-es osztálya (CEGLÉD).** Az osztályból a programban részt vett 34 fő. A kutatásban való részvételt 23 fő vállalta, ebből 21-en töltötték ki az előtesztet, a következő nemi megoszlásban: 18 lány, 3 fiú. Az átlagéletkor a program előtt 14,91, a szórás 0,539. A pedagógiai programot péntekenként 7.15-8.45-ig tartottuk, öt egymást követő héten, 2014. I. hó 31. és II. hó 28. között. A kérdőívben nem kérdeztünk rá, de a program során kiderült, a csoportnak körülbelül a fele Cegléd agglomerációjában él.

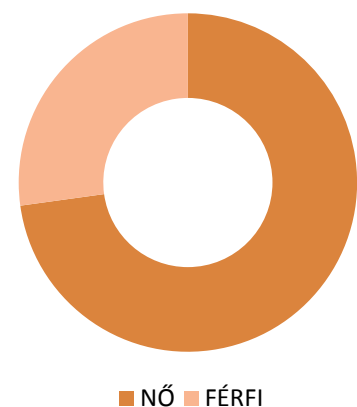
**Egy Budapest V. kerületi gimnázium 9-es osztálya (BP5).** A programban részt vet 31 fő, a kutatást vállalta 28 fő, ebből 18 lány, 10 fiú. Az átlagéletkor az első kérdőív kitöltésekor 14,96, a szórás 0,338. A pedagógiai programot péntekenként 13.30-15.00-ig tartottuk, négy alkalommal, 2014. II. hó 7. és II. hó 28. között. Az intézmény elitgimnáziumnak számít, diákjainak tanulmányi eredménye alapján az országos ranglista vezetői között szerepel.

A minta nagysága a T1 esetében 103, T2-nél 99. A két adatfelvétel között a teljes mintán belül a nemek aránya lényegében nem változott: 75-28, 72-27, tehát hozzávetőlegesen 3:1.

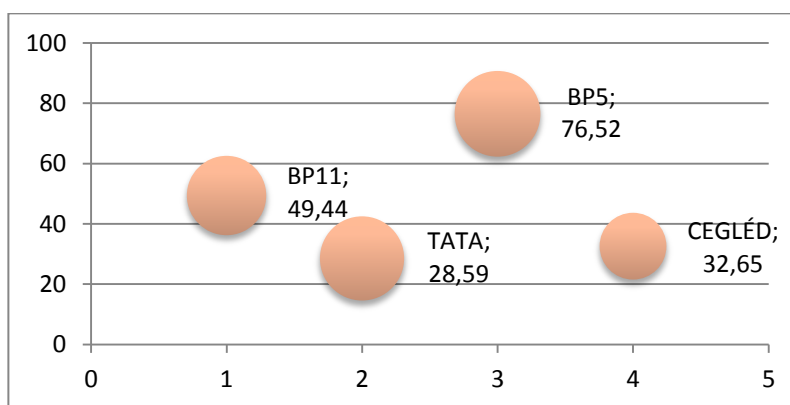
A teljes minta átlagéletkora 15,324, szórása 0,987. Korosztályi megoszlásban a legnagyobb csoportot a programok kezdetekor 15 életévüket betöltött serdülők alkotják.

A mintában szereplő egyének szocioökonómiai háttérére a demográfiai adatokból, információkból következtethetünk. Itt egyrészt releváns információkkal szolgálhat az intézmények elhelyezkedése (főváros, vidéki város), másrészt a szülők végzettsége.

3. tábla - ET nemek



Az alacsony elemszámok miatt három lépcsős skálát alakítottunk ki: (1) 8 általános, szakmunkásképző, (2) érettségi, (3) felsőfokú végzettség. A valid válaszok alapján a teljes mintában 20,8%-ban áll szakmunkásképzőt, nyolc általánost vagy annál kevesebbet végzett szülő (is) a diákok mögött; 34,4%-ban érettségivel, 44,8%-ban felsőfokú végzettséggel rendelkező szülő (is) neveli a serdülőt. Osztályonkénti megosztásban szignifikáns különbséget találtunk a szülők végzettségét illetően: átlagosan a legmagasabb a szülők iskolai végzettsége a BP5 gimnáziumban, ezt követi a BP11. A TATA és a CEGLÉD középiskolák osztályok esetében az arányok közel egyezők.



4. tábla - Szülők iskolai végzettsége. A gömbök mérete a csoportok nagyságát, vertikális értékük az iskolázottsági mértékét jelöli.

## IV.2. A kutatás során alkalmazott módszerek

A kutatásban egy elő- és egy utótesztet (kérdőíves vizsgálat) (ET, UT) vettem fel a drámapedagógiai foglalkozássorozat előtt és után, így módon lehet felmérni a program hatását kvantitatív módszerrel. A program lefolyása alatt videós rögzítést alkalmaztam. A felvételeken látható foglalkozások elsősorban kvalitatív jellegű elemzés alá kerültek a kutatás során. A tesztek SPSS programmal, kvantitatív módon dolgoztuk fel. A kutatás lefolytatásához hozzájárult a Kari Etikai Bizottság.

### IV.2.1. Kérdőíves vizsgálat – eszközök és eljárás

Az ET és az UT alkalmával ugyanazt az önkitöltős kérdőívet alkalmaztam (lásd: melléklet). A kérdőív összeállításához előzetesen meghatároztam a vizsgált dimenziókat, majd ezeknek megfelelő kérdéseket, skálákat kerestem.

A kérdőív 1-3. pontja az adatközlő standard demográfiai adatait gyűjti be: magában foglalja a nem, kor, szülők végzettsége itemeket, valamint a szocioökonómiai



státuszról kapható teljesebb kép érdekében a végzettségen túl az adatközlőnek meg kell adni gondviselői foglalkozását is. Ez azonban túlságosan diverz eredményeket adott, és nem szolgált érdemi többletinformációval a kitöltő háttéréről, így az értékelését elvetettük.

A következők, a 4-5. pontjai az identitás-énkép-önmeghatározás dimenzióját hivatottak vizsgálni. Mindkettő saját elem; a 4. Likert-típusú, 7 fokozatú skála a kitöltő önismeretét, én-képviselését méri fel. Az itemek statisztikai elemzése során vizsgáltuk az inter-item korrelációját, faktor analízissel. Ezek alapján alkottunk hipotetikus faktorokat azokból az itemekből, amelyek nem korreláltak egyéb faktorokkal 0.2-nél jobban. Ezeket a hipotetikus faktorokat reliabilitás vizsgálat alá vettettük, azonban az eredmények alapján egyik factor a Cronbach-alfa értéke sem mutatott elfogadható belső konzisztenciát, így elvetettük a faktorok alkotását, és a későbbiekben itemenként elemeztük a skálát.

Az 5. pontban egy rangsorolós skálán kell a válaszadónak sorrendbe tennie az identitása egyes aspektusait.

A 6-10-es kérdések alkotják a következő egységet, amelyben a diszkrimináció és az előítélet fogalmáról alkotott képet szerettem volna felmérni. A 6. és a 7. kérdések a "diszkrimináció" és az "előítélet" szavakra kérnek asszociációt, háromra korlátozva a lehetséges válaszok számát. A 8. egy eldöntendő kérdés, amelyben a válaszadónak arról kell nyilatkoznia, hogy volt e már valaha előítélet vagy diszkrimináció áldozata. Ide tartozik a 9. pont is, egy feleletválasztós kérdés az előítéletes gondolkodás lehetséges befolyásoló tényezőivel.

A 10. pont egy nyitott kérdés, amelyben az adatközlőnek kell megadnia, hogy mely csoportokkal szemben él véleménye szerint a legtöbb előítélet a társadalomban. A 11-es ismét Likert-típusú: ezúttal arról kér a kérdőív önértékelést, hogy a válaszadó kisebbségekhez, hátrányos helyzetű csoportokhoz való viszonya mennyiben egyezik családjá, barátai és osztálytársai véleményével. Az alábbi táblázatból kiolvasható, hogy a skála belső konzisztenciája megfelelő. Cronbach-alfa>0.6.

Eddig csak saját kérdéseket alkalmaztam.

A 12. pontban Sidanius és Pratto (2005) szociális dominancia orientáció (social dominance orientation – SDO) skálájának Jost és Thompson (2003) által átdolgozott változata szerepel. Az skála két főkomponens szerint az SDO-n belül megkülönböztethető a csoport-alapú dominancia (group-based dominance - GDB) és az

általános szembeállítás az egyenlőséggel (opposition to equality - OEQ). Míg a GDB a megerősítő és szabályozó funkciójú, mások, kifejezetten más csoportok feletti uralom „hajlamára” irányul, addig az OEQ nem fókuszál konkrét csoportra, hanem egy általános szembenállásról tanúskodhat az egyenlő társadalmi rendszerekkel. (Jost, Thomson, 2003)

5. tábla - GDO

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,684	,687	7

6. tábla - OEQ

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,828	,830	8

Az eredetileg 11 pontos skálát 7 pontosra módosítottam, az így kapott eredményeket vetettük alá a Cronbach-alfa tesztnek. Mindkét komponens esetében jó a kérdések belső konzisztenciája.

A 13-15. pontban alkalmazott skálák (Caspersz, Olaru, 2009) a proszociális viselkedést kutató kérdőívéből kölcsönöztem, szintén saját fordításként. Ezek szintén Likert-típusú skálák. A 13. kérdés, mely így szól: “Mennyiben kell felhívni a figyelmet a társadalomban az adott témákra, problémákra?”. Tétéleinek inter-item korrelációit megvizsgáltuk, de nem találtuk értelmét faktorokat képezni. A kérdések belső konzisztenciája (Cronbach alfa=0.796) jónak mondható. A 14. kérdés az előzőre épít, de már az egyén cselekvési hajlandóságát vizsgálva az előző tétélekkal. Vizsgálata hasonló eredményt mutatott: Cronbach alfa=0.775, tehát ez is elemzésre alkalmasnak bizonyult.

A 15. kérdés, lezáró kérdés több fókuszú: részben kontroll-kérdéseket tartalmaz a diszkrimináció és az előítélet dimenzióban, de kombinálja azt a proszociális attitűd dimenziójával. A kérdés egészének belső konzisztenciája alacsony, azonban a tétélek korreláció vizsgálata során kiderül, hogy a tétélek egy része egy irányba mutat: 1: jobb dolgok születnek ha az emberek együttműködnek. 2: a diszkrimináció csökkentése szükséges. 3: A társadalomban a legértékesebb munka azoké, akik a rászorulókon segítenek. 4: Fontos, hogy személyesen segítsünk a bajba jutottaknak. 5: Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken. Ezen tétélek belső konzisztenciája (Cronbach alfa=0.665) jónak minősíthető.

Tehát a statisztikai elemzések szerint egyedül az első, önismereti-dimenzióra fókuszált skála-sor tételei nem értelmezhetőek egymás viszonylatában.

Az ET önkitöltős kérdőíveket a pedagógiai program megkezdése előtt, nyomtatott formában juttattuk el az oktatási intézményekbe, ahol az osztályfőnök vagy a meghívó tanár vette fel maximum egy héttel, minimum egy nappal a program megkezdése előtt. Az összegyűjtött kérdőívek ezt követően egy lezárt borítékba kerültek, amelyet az osztályfőnök nekem adott át az első foglalkozást megelőzően.

A program végét követően a nyomtatott UT-t ismét az osztályfőnök vagy a meghívó tanár vette fel minimum egy hónappal a program befejezése után. Így az utótesztben rövid-középtávú hatást tudunk mérni.

#### **IV.2.2. A drámapedagógiai program és a videós kutatás**

A kutatás szempontjából eszközként és eljárás-ként is a fő hangsúly a drámapedagógiai programon (2. sz. melléklet – Óravázlatok) van. A foglalkozássorozat osztályonként öt, igény esetén két foglalkozást összevonva négy alkalomból áll, amelyekre heti rendszerességgel került sor (egy esetben, a BP11 osztállyal telt el két hét az első és a második találkozás között).

Azt, hogy az osztályfőnök vagy a meghívó tanár passzív megfigyelőként, esetleg aktív résztvevőként jelen lehet e foglalkozásokon, a tanár és az osztály döntésére bíztuk.

Az első két találkozás 90 perces, amelyet szünet nélkül tartunk meg.

A bevezető alkalom fókuszában a segítségről, gyengeségről, segítségre szorulásról alkotott gondolatok, élmények feltérképezése áll. A foglalkozáson az ismerkedést segítő szabályjátékokon túl két kulcsgyakorlata kerül sor. A *Kötélen innen és túl* egy az első vélemények verbalizálást segíteni hivatott gyakorlat, amelyben a foglalkozásvezetők különböző sztereotipikus, közhelyszerű állítást (pl.: A fiúk nem sírnak) kínálnak fel véleményezésre. A gyakorlat elején az aktuálisan játszó résztvevőknek egy a terem közepén lefektetett kötélhez viszonyítva kell elfoglalni egy pozíciót a térben, annak megfelelően, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással. Ez a gyakorlat körönként váltott, kis létszámú résztvevőkkel megteremt a lehetőséget a foglalkozásvezetők és az egyes résztvevők párbeszédére. Ezt követően az aktuális csoporttal összeszedjük egy bántalmazási szituáció szereplőit (agresszor, áldozat, beavatkozó, szemlélő), és asszociációkat gyűjtünk hozzájuk. Itt foglalkozásvezetőkként igyekszünk a gondolkodást előrevivő kérdéseket intézni a diákokhoz. Ideális esetben nem szélsőséges, fekete-fehér figurák állnak össze az asszociációkból, hanem pozitív és

negatív jelentésekkel megtöltött karakterrajzok lesznek. De ha eddig nem jutunk el, az is valid: a csoport még nem tart ott, hogy több szemszöget képet legyen integrálni.

A második foglalkozáson kerül sor egy „Te mit tennél?” film levetítésére és feldolgozására. A videók öt kisebbség, hátrányos helyzetű csoport elleni diszkriminációt jelenítenek meg - romákét, melegekét, hajléktalanokét, nőkét, zsidókét. A szociokandi műfajában születtek, fél-dokumentumfilmek, amelyek megadják a lehetőséget a nézőnek arra, hogy megfigyeljen emberi reakciókat – hogyan lépnek be, vagy hogyan nem lépnek be a járókelők egy diszkriminatív bántalmazási helyzetbe? A film, és ezáltal a témakör kiválasztását felajánljuk az osztályfőnöknek. A kisfilm levetítése után irányított beszélgetés következik, vita a látottakról. A beszélgetést különböző dramatikus, szituáció játékok váltják; ezek és feldolgozásuk az adott hátrányos helyzetű csoport iránti érzékenyítést szolgálják, és az egyenlő bánásmód (és segítségnyújtás) elvének elfogadása felé mutatnak.

A következő két alkalom egy-egy tanórányi időt igényel. Előbb a megbélyegzés, sztereotipizálás, előítéletek témakörén haladunk tovább egy élménypedagógiai játékkal. Az óra kulcsgyakorlata a *labeling-gyakorlat*; a résztvevőknek egymás hátra kell ragasztania azt megelőzően összegyűjtött, kisebbségekhez kapcsolódó sztereotípiákat, majd egy kiscsoportos feladat keretében annak megfelelően kell viselkednie, beszélnie a csapattársával.

A rákövetkező héten az emberi jogok témakörét járjuk körbe. Ezen az órán a jelenetkészítés kerül a fókuszba: a résztvevőknek az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatából származó cikkelyek „teremtéstörténetét” kell megalkotniuk, azaz ki kell találniuk, hogy milyen szituáció hívhatná életre azt a törvényt. Az óra végén pedig arról beszélgetünk, hogy mennyiben tartjuk be ezt a már lassan 70 éve létező törvényt.

A foglalkozásokat olyan elvégzendő feladatok kötik össze, amik aktív jelenlétet kívánnak a mindennapokban – a közösség tagjainak feladata „nyitott szemmel járni”, majd megosztani az aktuális feladat eredményeit egy online kommunikációs felületen.

Az ötödik alkalommal összegezzük, hogy mi történt velünk a program kezdete óta, és megpróbáljuk közösen kitalálni, milyen lehetséges formái vannak a folytatásnak – a továbbgondolásnak, és akár a cselekvésnek. Tehát a kérdés: Mit tudok, tudunk tenni?

A programok lefutása nem egyezett meg teljes egészében minden vizsgált csoportban. Foglalkozásvezetőkként kollégámmal igyekeztünk reflektívek maradni az

adott csoportban végbemenő folyamatokkal, attitűd-béli változásokkal szemben.

A CEGLÉD és a BP5 csoportok foglalkozásainak mindegyike rögzítésre került egy professzionális hangfelvevő eszközzel, valamint videokamerával is. Így több mint 15 órányi mozgóképi anyag állt rendelkezésemre. Ezek átfogó elemzése nem lehetséges egy diplomamunka keretei között, azonban a kérdőíves kutatás eredményeiből kiindulva egyes esetek leírása megvilágíthat a kvantitatív eredményekből nem egyértelmű folyamatokat.

A tantermi kutatások tekintetében az teszi kiváltképp alkalmassá eszközként a videofelvételt, hogy ez által rögzíthetővé és visszanezhetővé válnak a verbális és nonverbális megnyilvánulások egyaránt. Az ismételt megtekintés lehetővé teszi a felvételek, így a kutatás fókuszában álló téma vagy szituáció, az azon belüli interakciók mikro szinten történő elemzését, kvantitatív és kvalitatív szempontból egyaránt (Erickson, 2006).

Azonban Erickson (2006) felhívja arra is a figyelmet, hogy a videofelvétel önmagában még nem adat – csupán az adatok létrehozásának lehetséges forrása. Ez az állítás igaznak tekinthető általában véve bármely megfigyelésre. A megfigyelő „személye” azonban markáns különbségeket szül. A résztvevő megfigyelő figyelme emberi lényéből adódóan szelektívebb, mint a kameráé. Az alkalmazkodó készség szempontjából önmagában a kamerával szemben viszont az emberi megfigyelő az ideálisabb, hiszen egy adott pontra elhelyezett rögzítő eszköz perspektívája korlátozott. Erickson tanulmányában (2006) három video elemzési módszert ír le, ezek közül én kettő egyes elemeit alkalmazom a kiválasztott video részletek elemzése során.

Az I. típus hat lépésből áll. (1) Először a teljes rögzített anyagot meg kell tekinteni, valós időben, megállítás nélkül. A megtekintés során hasonló működést javasol, mint egy valós idejű és jelenlétű részvételi megfigyelés során: az észlelt, jelentéssel felruházható verbális és non-verbális megnyilvánulásokat kell lejegyeznünk, idő kódokkal ellátva. Az ismételt lejátszás során (2) szükség esetén állítsuk le a felvételt, határozzuk meg az egyes egységek határait. Innentől ezekkel az egységekkel érdemes dolgoznunk. Ezekben belül idő kódokkal ellátva jegyezzük fel a résztvevők testtartásának, illetve egymáshoz viszonyított távolságainak tartósságát, valamint változásait; továbbá a fontosabb témákat és tevékenységeket. A megfigyelés során koncentráljunk a hallgatói állapot intenzitásának és az egyes megszólalók megnyilvánulásainak kontrasztjára. Készítsünk a teljes rögzített anyag nyomán egy

idővonalat, amelyen elhelyezzük a főbb epizódokat. (3) Majd válasszunk ki egy a kutatás fókuszához kapcsolható epizódot, amelyben írjuk le minden résztvevő testhelyzetét, egymáshoz viszonyított távolságát, illetve tekintetének irányát; valamint a megszólalások és hallgatói állapotok viszonyát. Ehhez egy „szimfonikus zenekarhoz” hasonlítható, térképszerű leírást tart célszerűnek. Mindehhez azt javasolja, hogy legfeljebb 3-7 másodperces egységeket próbáljunk feldolgozni, előbb hang nélkül, majd hanggal lejátszva a felvételt. (4) Ezt a lépést addig érdemes ismételnünk, míg nincs elég információnk a kutatási kérdéseink megválaszolásához. Ekkor kódolnunk kell az ezekben megfigyelt akciókat. (5) Ezt követően Erickson azt javasolja, hogy a kiválasztott részeket vetítsük le a vizsgált csoport egy-egy tagjának, és kérjük meg, ha bármilyen kommentet fűzne egy adott részhez, állítsa meg a lejátszást, és ossza meg a kutatóval a hozzáfűznivalóját. (6) Az elemzési folyamat zárásaként pedig határozzuk meg a példaszituációk tipikusságát vagy atipikusságát. Ehhez ezeket össze kell hasonlítanunk más hasonló helyzetekkel. A leírás során figyelembe kell vennünk, hogy nem csak a kulcshelyzet leírása a cél – azt is meg kell tudnunk magyarázni, hogy miért tekinthető az kulcshelyzetnek.

Ebből a folyamatból én a második pontig alkalmaztam Erickson (2006) metodikáját.

II. típusként ír a következő, négy lépcsős folyamatról. (1) Egy adott interakciós helyzetben válasszuk ki, hogy milyen kommunikációs vagy pedagógiai funkciót szeretnénk vizsgálni, pl. kérdésfeltevés, hezitálás válaszadásra, hogyan éri el a csöndet a tanár, stb. (2) Azonosítsunk minden ilyen esetet. Ezt követően (3) rendezzük táblázatba az eseteket, feltüntetve az előfordulás gyakoriságát és az eloszlását az alkalmon belül. (4) Majd ezek közül írjunk le néhányat.

Ez utóbbi módszer hátránya, hogy elvesznek benne az árnyalatok, azonban eredményesség és ráfordított idő viszonyában sokkal optimálisabb, mint az I. típus. Kutatásomban én az interakciós helyzetek meghatározására használtam.

Az elemzés során a kulturális antropológiából ismert sűrű leírás módszerének (Geertz, 2001) komplex, a jelenségek igazi megragadására törekvő szemléletét alkalmaztam. Leírásomban eképp törekszem az eltérő értelmezési keretek azonosítására, és az esetlegesen fennálló rétegződések felfejtésére.

## V. ELEMZÉS

### V.1. Az előteszt kiértékelése

Az eredmények bemutatását a kérdőív összeállításakor meghatározott dimenziók mentén fogom végezni, a következő vizsgálati relációk alkalmazásával:

- (1) nemek szerinti összehasonlítás;
- (2) a résztvevő diákok szüleinek végzettsége által meghatározott csoportok összehasonlítása;
- (3) az SDO-skála eredményei által meghatározható csoportok összehasonlítása;
- (4) az egyes osztályok összehasonlítása;
- (5) a fővárosi és a vidéki középiskolákban tanuló diákok összehasonlítása;

Az első dimenzió az önismeretet, identitásképet vizsgálja.

Ezekben az itemekben a nemek viszonylatában Mann-Whitney próbával kerestünk meghatározó különbségeket. Az önismereti skála 8-ik tételét vizsgálva (Fontos számomra, hogy egész és egészséges embernek tartson a környezetem) azt találtuk, hogy a lányok szignifikánsabb igazabbnak tartják magukra ezt a kijelentést.

A szülők iskolai végzettsége alapján kialakított csoportok között különbség mutatkozik az „Elég jól ismerem magamat” tételt illetően. Az érettségivel rendelkező (2) szülővel jellemezhető csoport szignifikánsan magasabb értéket jelölt meg válaszában erre a kérdésre mint a felsőfokú végzettséggel (3) rendelkező szülővel jellemezhető csoport, és a szakmunkás vagy

annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező (1) szülővel jellemezhető csoport is nagyobb értéket vesz fel. A variancia 7.65%-át magyarázhatjuk a végzettséggel.

	Végzettség	N	Mean Rank
ÖNISM1	1,00	20	52,95
	2,00	33	56,30
	3,00	43	40,44
	Total	96	

Az önismereti skála elemeit vizsgálva azt találjuk, hogy a négy csoport közt van

7. tábla - Elég jól ismerem magamat – végzettség korrelációja

szignifikáns különbség. Az első tételben (Elég jól ismerem magamat) szignifikáns különbség van az osztályok között, a BP11 és az BP5, valamint az BP5 és a CEGLÉD csoportok között. A BP11 iskolában szignifikánsan magasabb értékeket jelöltek be a diákok mint a BP5-ben. A ceglédieknél úgyszint szignifikánsabban magasabb értékek állnak mint a BP5-nél. A variabilitás 10.77%-át az határozza meg melyik iskolába jár a vizsgálati személy.

	Iskola	N	Mean Rank
ÖNISM1	BP11	26	55,02
	TATA	28	52,02
	BP5	28	39,50
	CEGLÉD	21	64,90
	Total	103	

8. tábla - Elég jól ismerem magamat - csoportok

A következő tétel méri az identitás-tényezők fontosságát. Itt a kulturális kisebbséghez tartozás az a jellemző amely a legmeghatározóbb a teljes mintát tekintve, ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy ehhez az itemhez a csoport fele nem kapcsolt értéket, ahogy azt a kérdőív is megengedi. Ezt követi a bőrszín (Fehér bőrű/Színes bőrű). A harmadik legfontosabb a szexuális orientáció. A legkevésbé meghatározó jellemzőként a teljes mintát tekintve az ember tétel szerepel.

	Iskola	N	Mean Rank
BŐR	BP11	25	32,78
	TATA	28	55,41
	BP5	26	67,04
	CEGLÉD	19	38,79
	Total	98	
EMBER	BP11	25	73,18
	TATA	28	45,79
	BP5	27	36,91
	CEGLÉD	19	44,32
	Total	99	

9. tábla – A bőrszín és az ember tételek összevetése

Nézzük az eredményeket iskolákra lebontva. Itt a 6. és 8. tételben találtunk szignifikáns különbséget. A BP11 iskola diákjainak szignifikánsan kevésbé fontos jellemző maguk számára a bőrszín mint a tatai és az BP5 diákjainak, azonban az, hogy emberek, szignifikánsan lényegesebb jellemző minden osztályhoz viszonyítva.

Az identitás egyes aspektusait tekintve a lányok számára fontosabb tényező, hogy melyik városban élnek mint a fiúknak. Nekik azonban az, hogy európaiak, meghatározóbb mint a lányoknak a mintában.



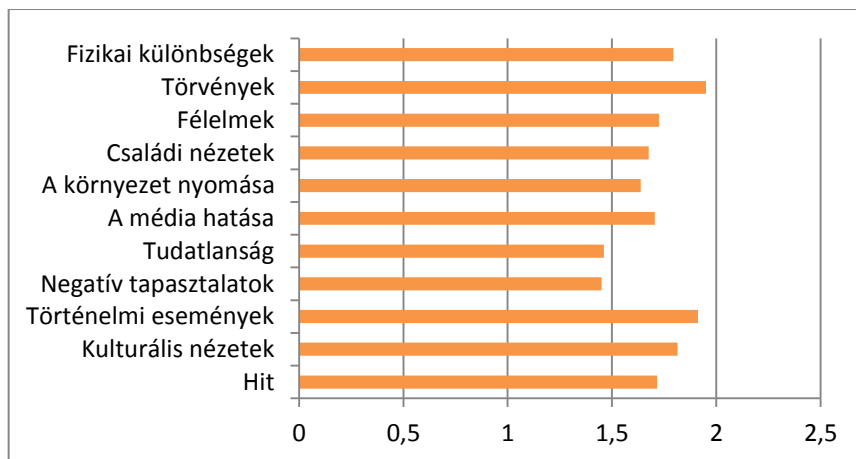
A következő dimenzió a diszkrimináció-előítéletesség fogalomkörét, azok lehetséges forrásairól meglévő ismereteket foglalja magába. A diszkrimináció-előítéletesség asszociációkon végzett vizsgálatokból (diverzitás, hapax) következtethetünk az egyes osztályközösségek vizsgált ingerrel kapcsolatos társas konszenzusának erősségére. A megegyező szófajú és jelentéstartalmú kifejezéseket összevontam. A változatosság mértékét a vizsgált populáció által adott eltérő válaszok számának és az összes válasz számának hányadosa adja, míg az ezt kiegészítő ritkaság indexet az egyedül előforduló szavak számának és az összes szónak a hányadosaként kaptuk meg.

Az előítélet fogalmára szignifikánsan nagyobb diverzitású asszociációk formálódtak a teljes mintában (0,62-0,94), mint a diszkrimináció fogalmára (0,35-0,63).

A ceglédi közösségen belül a diszkrimináció hívószóra lényegesen kisebb diverzitású asszociációk formálódtak (0,35), mint a másik három csoportban, azaz itt nagyobb a konszenzus és keményebb a fogalom-mag, mint a többi osztályban.

A diákok 51,4%-a jelezte, hogy volt már előítélet vagy diszkrimináció áldozata, 38,1%-a nem volt. A TATA csoport tagjai között többen válaszoltak igennel, mint a BP11 csoport tagjai közül. De nincs szignifikáns különbség ebben az iskolák között.

A szülők iskolai végzettsége által meghatározott csoportok között különbségeket találtunk, amikor azt mértük, hogy a vizsgált változó milyen hatással van arra a vélekedésre, hogy a negatív tapasztalatok hogyan hatnak az előítéletes gondolkodás kialakulására. A különbség ismét csak az „érettségi” és a „felső-fokú” csoport közt adódik. A felső-fokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei szignifikánsan többször jelölték meg a negatív tapasztalatokat mint az előítéletek okozóit mint az „érettségi” csoport tagjai.

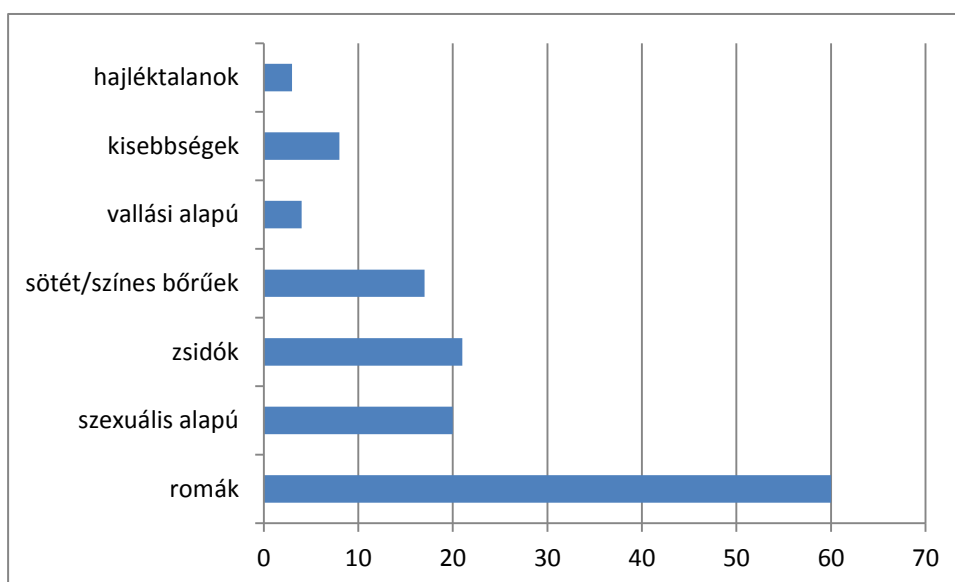


10. tábla – Az előítéletességet befolyásoló tényezők

Az előítéletes gondolkodás leggyakoribb vélt meghatározó tényezői az ET mintában a törvények és a történelmi tényezők, valamint a kulturális nézetek. A grafikonról leolvashatók a gyakoriságok.

Az osztályok között a “Tudatlanság” tétel megítélésében van szignifikáns különbség. A TATA, BP5 -béli diákok számára ez meghatározóbb tényező az előítéletes gondolkodás kialakulásában, mint a BP11 és a CEGLÉD diákjai szerint.

“Mit gondolsz, melycsoport(ok) tagjaival szemben él a társadalomban a legtöbb előítélet?” Az alábbi grafikonon az adatközlők által az ET-ben megadott leggyakoribb csoportok szerepelnek. Szignifikáns különbség a teljes minta és az egyes csoportok között nincs.



11. tábla – Kisebbségi csoportok

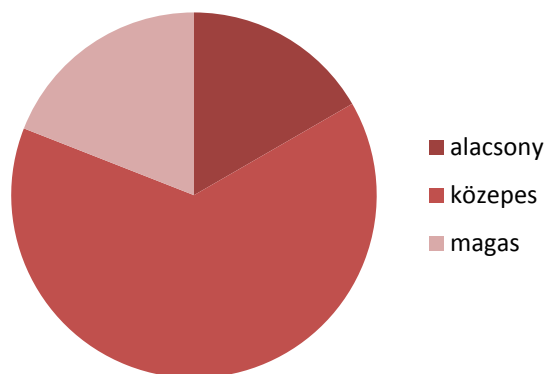
A következő tétel a kisebbségekről alkotott véleményt befolyásoló közegekre kérdez rá. A fenti táblázatból az látszik, hogy ha a családra vonatkozó kérdést kihagyjuk akkor a skála konzisztenciája növekszik (cronbach-alfa if item deleted=0,662). Eszerint a véleményalkotásban a kitöltők önbevallása szerint a család véleménye a legkevésbé meghatározó.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
BARÁTOK	4,5200	2,151	,520	,304	,410
CSALÁD	4,5400	1,766	,328	,116	,662
OSZTÁLY	4,1600	1,792	,441	,276	,459

12. tábla – Befolyásoló közegek

A BP11 csoportban az osztály véleménye meghatározóbb, mint a TATA és a BP5 csoportokban.

Ezt a kérdést követi a kérdőívben a szociális dominancia orientáció tesztje. Az SDO-skála eredményeiből is létrehoztunk csoportokat. Először megnéztük, milyen korrelációs viszonyok vannak az egyes állítások között, majd ezeket összeadtuk, és az ellentéteseket kivontuk egymásból. Ezek alapján minden személyre kaptunk egy értéket. Az értékekhez 1-3-ig rendeltünk egy számot, így létrehozva egy magas, egy közepes és egy alacsony SDO-val jellemezhető csoportot a teljes mintából.



13. tábla – SDO

A fenti grafikonon a teljes minta látható felosztva: 17% jellemezhető alacsony, 64% közepes, 19% magas SDO-val. Az osztályok belüli arányokat tekintve egyedül a BP5 csoportban vesz fel magasabb százalékot, 30,4-et az alacsony SDO-val jellemezhető alcsoport.

	Iskola ET				Total
	BP11	TATA	BP5	CEGLÉD	
sdo alacsony	1	4	7	2	14
közepes	15	16	12	11	54
magas	4	5	4	3	16
Total	20	25	23	16	84

14. tábla – SDO – csoportokon belül

A teljes mintát tekintve, a magas SDO-val jellemezhető csoport szignifikánsan nagyobb értékben jelölte meg, hogy a kisebbségekhez, hátrányos helyzetű csoportokhoz való viszonya megegyezik a családjá és az osztálya véleményével, mint a kis SDO-val jellemezhetőek.

Nem szignifikáns, de tendenciaszerű (sig>0.05) különbséget találtunk az önismereti

sor 5. állításához (Kiállok azért, amiben hiszek) kapcsolódóan. A különbséget megvizsgálva azt kaptuk, hogy a közepes SDO-val jellemezhető csoport szignifikánsan kisebb értéket jelölt meg erre a kérdésre mint a nagyobb SDO-val jellemezhető csoport.

	SDO	N	Mean Rank
CSALÁD	2,00	46	41,29
	3,00	30	34,22
	Total	76	
OSZTÁLY	2,00	46	40,26
	3,00	30	35,80
	Total	76	

15. tábla – SDO és közegek viszonya

A következő kutatási dimenzió a proszociális attitűdöket hivatott mérni. A 13-as tétel arra kérdez rá, hogy mely témákra lenne érdemes több, és melyekre kevesebb figyelmet fordítani.

Az osztályokat nézve találunk szignifikáns különbségeket abban, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy felhívják a figyelmet a társadalomban adott témákra, problémákra.

Előtte azonban vizsgáljuk meg a gyakoriságokat. A gondoskodás, figyelem, fontossága tétel átlaga a legmagasabb, ezt követi a tanulás majd a fiatalok nevelése és a fogyatékossgal élők témaköre.

Szignifikáns eltérést kaptunk a BP11 és a CEGLÉD csoportok közt a hajléktalanok tételre; a ceglédi diákok több figyelmet fordítanak a problémára.

A BP5 és a CEGLÉD iskolák közt két különbséget találtunk. A ceglédiek a tanulás fontosságára hívnak fel jobban a figyelmet míg a BP5 diákjai az etnikai, faji különbségekre. A tatai diákok szintén fontosabbnak tartják a tanulásra felhívni a figyelmet, mint az BP5 osztály.

A BP11 és az BP5 összehasonlítása szerint a előbbiek jobban hívnak fel a figyelmet a tanulás fontosságára, azonban a BP5 diákok a hajléktalanokra és az etnikai egyenlőségre fordítanak több figyelmet.

A vidéki iskolák összehasonlítása ebben a dimenzióban nem adott eredményt.

A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei szignifikánsan magasabb értéket jelöltek meg arra, hogy mit gondolnak arról, mennyire fontos felhívni a figyelmet a tanulás fontosságára, valamint hogy mennyire kell felhívni a figyelmet a szegénység problémájára.

Az alacsony SDO-val jellemezhető csoport nagyobb figyelmet szentelne a szegénység és a nemi, etnikai egyenlőség témakörére mint a közepes SDO-csoport. A magas és közepes SDO csoportok viszonylatában ez csak az etnikai egyenlőségre mondható el. A magas és a kisebb SDO jellemzővel bíró csoportok közti különbség még erősebb.

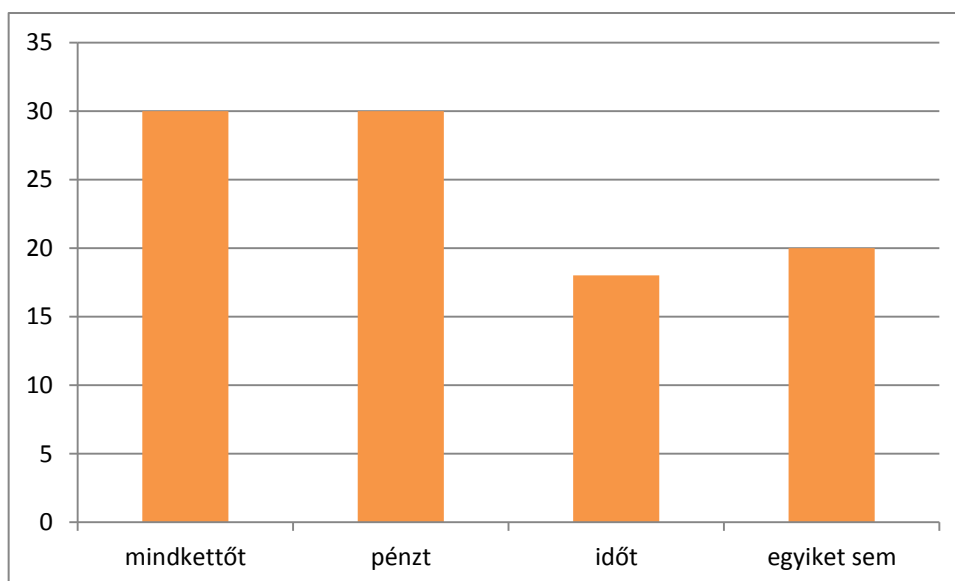
	SDO	N	Mean Rank
SZEGÉNYség	1,00	14	18,57
	3,00	30	24,33
	Total	44	
NEMIEGYENLŐség	1,00	14	21,64
	3,00	30	22,90
	Total	44	
ETNIKAIEGYENLŐség	1,00	14	12,36
	3,00	30	27,23
	Total	44	

16. tábla – SDO és társadalmi figyelem kapcsolata (ET)

A társadalmi kérdésekhez kapcsolható cselekvési hajlandóság skáláján is megfigyelhetők szignifikáns különbségek a csoportok között. A “Gondoskodás, figyelem fontossága” szemponthoz az érettségivel rendelkező szülők által meghatározott csoport tagjai nagyobb értéket rendeltek, tehát kevesebb energiát vagy időt fordítanak erre mint a maximum szakképzést végzett szülők gyermekei. Ugyan ez mondható el a “felsőfokú végzettségű” csoport és az „érettségi” csoport összehasonlításáról.

A SDO-csoportok közt négy szignifikáns különbséget találtunk. A közepes csoporthoz tartozók a “mindkettőt” vagy a “csak pénzt” választ nagyobb arányban jelölték meg mint az alacsony csoport a hajléktalanok, etnikai egyenlőség, fogyatékoság és szegénység kérdésekre. A magas és alacsony csoportok között ugyanezek állnak, kivéve az etnikai egyenlőség kérdését, amelyben nincs szignifikáns különbség.

17. tábla – Hajléktalanok megsegítése



A hajléktalanok megsegítésének tételénél magas a “Pénzt és időt”, valamint a “Csak pénzt” válasz aránya is, de magas az “Egyiket sem” válaszá is.

Legkevésbé a droghasználat csökkentésére fordítanak energiát.

A CEGLÉD, a BP5 és a TATA iskolákban az első tétel (Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken.) egyaránt szignifikánsan jellemzőbb mint a BP11-ben.

18. tábla – Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken - osztályok

	Iskola	N	Mean Rank
AKARNIUK	BP11	24	35,50
	TATA	27	54,06
	BP5	27	51,17
	CEGLÉD	19	55,79
	Total	97	

Az utolsó skála tételeit illetően a következő eredményeket kaptuk. A nők jobban egyetértenek azzal az állítással, hogy fontos, hogy személyesen segítsünk a bajba jutottakon.

Az 1,3,4 állításokra (1. Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken; 3. Fontos, hogy személyesen segítsünk a bajba jutottak; 4. A társadalomban a legértékesebb munka azoké, akik a rászorulókon segítenek) a közepes SDO csoport nagyobb értéket jelölt meg mint az alacsony. Az alacsony SDO csoport nagyobb értéket jelölt meg 10. és 8. (8. A diszkrimináció csökkentése szükséges, 10. Úgy vélem, jobb dolgok születnek, ha az emberek együttműködnek) kérdésre.

A magas SDO csoport alacsonyabb értéket jelölt meg mint az alacsony csoport az 1.3.4.8 kérdésekre, és magasabbat az 5. kérdésre (5. Nem minden diszkrimináció, amit annak neveznek – a megkülönböztetés néha indokolt, sőt, hasznos).

## V.2. Az utóteszt – változások az előteszt eredményeihez képest

A teljes mintát tekintve a program után többen jelölték meg az egyéni tapasztalatok fontosságát. A beavatkozás után kevesebb figyelmet szentelnének az etnikai egyenlőségre és kevesebb időt vagy pénzt szánának rá. Az elemzéshez a Wilcoxon - próbát alkalmazuk.

Az előítéletes gondolkodás vélt okait illetően az UT-ben szignifikánsan többen jelölték meg a negatív tapasztalatok választ mint az elő tesztben.

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ET-UT Negative Ranks	34 <sup>a</sup>	27,00	918,00
Positive Ranks	19 <sup>b</sup>	27,00	513,00
Ties	41 <sup>c</sup>		
Total	94		

19. tábla – Negatív tapasztalatok – különbségek az ET-UT között

A “környezeti nyomás” választ nem szignifikánsan, de tendenciózusan kevesebben jelölték meg mint okot.

20. tábla – Környezeti nyomás – különbségek az ET-UT között

	ET-UT
Z	-1,938 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,053

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Szignifikánsan kisebb értéket vesz fel az UT tesztben az etnikai, faji egyenlőségre fordítandó figyelem tétel. Az adnál-e pénzt vagy fordítanál időt kérdésre is ezt az eredményt kaptuk.

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ET-UT Negative Ranks	40 <sup>a</sup>	36,44	1457,50
Positive Ranks	27 <sup>b</sup>	30,39	820,50
Ties	26 <sup>c</sup>		
Total	93		

21. tábla – Etnikai, faji egyenlőségre fordítandó figyelem – különbségek az ET-UT között

Az SDO-skála eredményei között csak egy szignifikáns különbséget találtunk. A 16. tétel (A többi csoportot néha korlátozni kell, hogy a helyükön maradjanak) az utó vizsgálatban az egész csoportra nézve szignifikánsan alacsonyabb vagyis többen utasították el ezt a választ

22. tábla – Az SDO-skála 16. tétele – különbségek az ET-UT között

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ET-UT Negative Ranks	51 <sup>a</sup>	47,52	2423,50
Positive Ranks	36 <sup>b</sup>	39,01	1404,50
Ties	13 <sup>c</sup>		
Total	100		

a.  $SMEAN(a16) < SMEAN(VAR00016)$

b.  $SMEAN(a16) > SMEAN(VAR00016)$

c.  $SMEAN(a16) = SMEAN(VAR00016)$

Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken szintén kisebb értéket vesz fel az utóvizsgálatban.

A foglalkozássorozat után a TATA csoporthoz tartozó diákok többen jelezték a média hatását mint befolyásoló tényezőt az előítéletek kialakulásában. Viszont a félelmeket mint magyarázó elvet tendenciózusan kevesebben. Szignifikánsan egyezőbbnek tartják saját véleményüket a családjukéval.

A BP11 csoportban az UT eredményei szerint a diákok véleménye jobban megegyezik osztálytársaikkal a kisebbségsegek, hátrányos helyzetű csoportok megítélésében.

A BP5 csoportban szignifikáns különbség mutatható ki az ET-ben és az UT-ban mérhető diszkrimináció-asszociációk diverzitásában: a csoportban nagyobb konszenzusra utal az érték. Külön a lányok és a fiúk tekintetében különbség nem mutatható ki, tehát a nemek közti konszenzus növekedése mutatható ki.

A BP11 csoportban szignifikánsan növekedet az előítélet-asszociációk diverzitása az ET és az UT között.

A BP11 csoportban tendenciózusan többen gondolták, hogy az előítéleteken nehéz felülkerekedni.

A BP5 csoportban szignifikánsan kisebb arányban jelölték magasra az “Úgy vélem jobb dolgok születnek, ha az emberek együttműködnek” választ.

A TATA csoport esetében is kimutatható szignifikáns változás, a diszkrimináció-asszociációkat illetően. Növekedett a diverzitása, és mivel a teljes csoport által felvett



érték magasabb, mint külön a lányok és külön a fiúk diverzitása, ez arra utal, hogy nőtt a különbség a két nem társas konszenzusában.

CEGLÉD esetében a hetero/homo/biszexuális jellemző szignifikánsan nagyobb értéket kapott ami azt jelenti, hogy kevésbé fontos. A csoportok közti egyenlőség eszménye téves eszménykép tételre szignifikánsan kisebb eredményeket kaptunk.

Az SDO-skálát csoportonként vizsgálva a CEGLÉD osztálynál kaptunk szignifikáns eredményeket a 3., 7., 10 és 14. tétéleit vizsgálva.

Az "Egyetlen embercsoport sem értékesebb mint a másik" tétel szignifikánsan kisebb értéket vett fel az utó vizsgálatban. Ugyan ez mondható el a 7. tételről: "Az életben minden csoportnak egyenlő esélyt kellene adni." Kisebb értéket vett fel a 10. tétel is: "A felsőbbrendű csoportoknak nem kellene uralkodniuk az alsóbbrendű csoportokon". A 14. tételnél szintén: "Tényleg komoly problémát jelent, hogy egyes csoportok a társadalom csúcsá, mások pedig legalul helyezkednek el."

A BP11 csoport esetében a 16. tételben találni szignifikáns különbséget: "A többi csoportot néha korlátozni kell, hogy a helyükön maradjanak." A vizsgálat szerint ez a tétel magasabb értéket vesz fel az ET-ben, mint a program utáni vizsgálatban.

A TATA és a BP5 csoportok esetében nincs kimutatható különbség az SDO-skálán belül.

### V.3. A kérdőíves kutatás eredményeinek értelmezése

A kérdőíves kutatás eredményei többségében nem igazolták azon hipotéziseimet, amelyek a vizsgált pedagógiai program eredményességére vonatkoztak. De nézzük, hogy milyen konkrét összefüggések fedezhetők fel a két adafelvétel különálló, illetve komparatív értelmezésben, amelyek szerepet játszhattak a szándékokkal ellentétes irányú hatásokat kimutató eredmények alakulásában.

Szocioökonómiai hipotézisem bizonyosságot nyert: a mintában szereplő budapesti iskolák diákjainak szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a két vidéki intézménybe járó diákok szülei. De ebben fontos hangsúlyozni a vizsgált minta sajátosságát: a TATA csoportot alkotó diákok egy speciálisan hátrányos helyzetűeknek szóló program keretében tanulnak az adott intézményben, így az ő esetükben „természetes” az alacsonyabb szülői végzettség.

A teljes mintát tekintve hipotézisem bizonyítható az eredményekből a diszkrimináció-előítélet fogalmak meghatározottságát illetően. Az asszociációs kérdés

esetében minden csoportnál kisebb volt a diszkrimináció diverzitása, azaz a válaszadó közösségen belül pontosabb, konszenzuálisabb fogalomról tanúskodik.

A teljes mintában a két adatfelvétel között csökkent a diákok proszociális cselekvési hajlandósága, így ez a hipotézisem nem állta meg a helyét. Erre vonatkozóan érdemes lesz a videófelvetelekben keresni ehhez a változáshoz köthető esetet.

A teljes mintában a második adatfelvétel szerint a faji, etnikai egyenlőség problémakörét kevésbé tartják fontosnak. A hipotézisben szereplő további két témakör (nemi egyenlőség, hajléktalanok) nincs szignifikáns változás. Mindazonáltal a hipotézis nem állta meg a helyét.

A véleményalkotásban a kitöltők önbevallása szerint a család véleménye a legkevésbé meghatározó, ami teljességgel egybevág a korábban tárgyalt serdülőkori sajátosságokkal.

A vidéki iskolákba járó diákok szociális dominancia orientációja nem bizonyult magasabbnak, mint a budapesti iskolákba járó diákoké. A megoszlás a csoportokon belül közel azonos, egyedül a BP5 csoport esetében fedeztünk fel nagyobb számú alacsony SDO-t mutató diákot. Ez összekapcsolható a BP5 csoport által szignifikánsabb magasabb értékkel ellátott „etnikai egyenlőség” tétellel.

Az SDO értékek viszonyait tekintve: az alacsonyabb SDO-val azonosított diákok több figyelmet fordítanak a szegényekre és az nemi, illetve etnikai egyenlőségre, és a legtöbb esetben korrelált az egyenlőséget, társadalmi igazságosságot kifejező tételekkel, és a diszkriminációellenességgel. Ez az elméletet tekintve (Sidanius, Pratto, 2005) érthető: az alacsonyabb SDO index nyitottságot, a csoportok egyenlőségébe vetett hitet feltétlez.

A teljes mintában csökkent az „A többi csoportot néha korlátozni kell, hogy a helyükön maradjanak” állításhoz kapcsolt szám. Ez pozitív elmozdulást jelez az SDO tételt illetően az ET és az UT között. Más szignifikáns változást a teljes minta SDO adatait tekintve nem találtunk.

Az azonban érdekes eredmény, hogy az alacsonyabb SDO-val rendelkezőknél sokkal erőteljesebb proszociális attitűdre utaló eredmények jöttek ki a közepes SDO-val rendelkező diákok esetében.

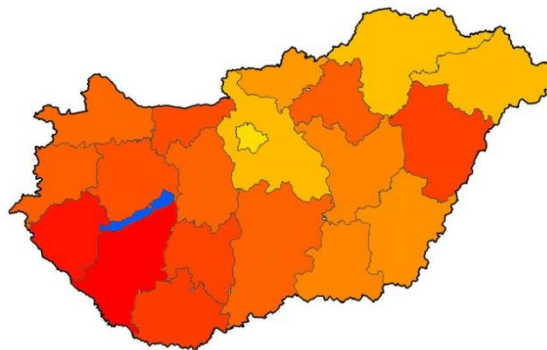
A „Gondoskodás, figyelem” fontossága tétel a szülők alacsonyabb végzettségével korrelál. Miután a kutatásból kimutathatóan érvényesül az a tézis, miszerint a vidéki diákok szülei alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, így a

„Gondoskodás, figyelem” tétel fontosságát kötni lehet a TATA és a CEGLÉD csoportokhoz. Mindkét csoport tagjai magasabb értéket vettek fel az „Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken”. A CEGLÉD csoport Ezek utalhatnak harmadik hipotézisem helytállására, miszerint „A vidéki iskolák diákjai érzékenyebbek a szociális problémák kérdéseire, mint a budapesti iskolákba járó diákok.”

A csoportokat tekintve nagyon kiugrik a CEGLÉD csoportnál végbement, a pedagógiai program céljainak ellene menő változás az ET és az UT adatai alapján: az SDO skála négy tételében következett be romlás.

Itt szükséges megvizsgálni az esetleges kritikai szempontokat a kérdőíves kutatást illetően. Hatásvizsgálatként kérdéses a kutatási design validitása. A kutatási terv koncepciója szerint az ismételt kitöltött kérdőív a csoporthoz önmagához képest méri a változást. Valószínűleg erre alkalmas is a kérdőíves kutatásom: adatokhoz juthatok az adott osztályok egy hónapon belüli változásairól. Azonban azt, hogy ebben a változásban mekkora szerepet játszott az osztállyal megvalósított pedagógiai program, ezek alapján nem állapítható meg. Így itt legalább egy kontrolcsoport alkalmazása lett volna javallott.

Az eredményeket befolyásoló külső, igen markánsnak tekinthető tényező a magyarországi parlamenti választások kontextusa. Április 6-hoz közeledve növekedett a jobb oldalon politizáló kormánypart, és a szélsőjobbali ideológiákkal azonosított Jobbik támogatottsága. A TÁRKI 2013. december és 2014. február közötti adatfelvétele (TÁRKI, 2014) egyértelműen kimutatta az adott időszakban a jobboldal erősödését. Az ORIGO készített egy választási térképet, amelyen a Jobbik erősödését jelzik 2010 és 2014 között.



23. tábla - A Jobbik erősödése 2010 és 2014 között. A citromsárga stagnálást jelez, a vörös a legnagyobb mértű növekedést. (Forrás: Origo)

#### V.4. A kiválasztott videorészletek leírása

A kérdőívek eredményei nyomán a CEGLÉD csoporttal lefolytatott program videófelvételeiből tartom izgalmasnak az esettárgyalás szintjén bemutatni egy szituációt.

A második foglalkozásra a csoport a cigány-tematikájú *Te mit tennél?* filmet kérte. (<http://temittennel.hu/film.html> - *A Szent Korona és a romák, avagy a magyar etiketről.*) A film 6 perc 35 másodperces. Egy vásári környezetben egy többségi férfi ül egy padon. A padhoz érkezik egy pár. A férfi reakciójából egyértelművé válik, hogy egy cigány származású párról van szó. Helyet kérnek, a férfi elutasítja, de leülnek. Szóbeli vitába keverednek. Mindkét fél beavatott, a szituációban több, a cigánysággal szemben élő sztereotípiát elő kerül. Majd a filmben ugrás következik, a pár újból találkozik a férfival, aki meggyanúsítja őket, hogy követik. A film harmadik jelenetében a cigány származású pár leül egy másik padra. Mindketten feldűlnek mutatkoznak az előző szituációk után. A férfi megszólítja a padon velük szemben ülő férfit, hogy mi a véleménye a cigányokról. A párbeszédben szó esik más kisebbségekről, a cigány „mentalitásról”, illetve a cigányság foglalkoztatottságáról. A férfi párja, a mellette ülő nő a szituációban végig nem szólal meg, egyedül a végén, amikor párjával felállnak, és pakolás közben odaszól a cigány párnak, hogy „Kitartást.”

A film megtekintése után az egyik foglalkozásvezető (A) azt kéri a diákoktól, hogy alkossanak négy csoportot. Ezekben a csoportokban kell megoldaniuk feladatokat. Az egyik csoportnak a többségi férfi állításai, viselkedése kapcsán kell megfogalmaznia mellette és ellene érvelő állításokat. A többi csoportnak egy-egy szereplő szemszögéből kell kérdéseket megfogalmaznia a látottakkal kapcsolatban. Esetleírásomban a csoporteredmények prezentálásának egy mozzanatát mutatom be.

A kamera a terem egyik sarkában helyezkedik el, egy padra állítva. Vele szemben, a terem túlsó sarkában van elhelyezve egy hangfelvevő készülék. A kamera látószöge viszonylag kicsi, két egymással szemben lévő csoportot tud befogni. A foglalkozásvezetők nem láthatók a képen. A prezentációt a kiscsoportból két egymás mellett ülő lány végzi (sapkás lány, atlétás lány).

*Amiben nem volt igaza, hogy nem minden cigány egyforma.* Hangzik el a csoport első állítása az ellenérvek közül. *Amiben igaza volt, hogyha megkéri, hogy ne üljenek oda, akkor ne üljenek oda.* Az állítás felolvasás közben felnéz a papírból a foglalkozásvezetők irányába, mondatát ülés közben enyhén széttárt karjainak

emelgetésével és bólogatásokkal kíséri. „A” foglalkozásvezető egy nyugtázó hümmögéssel jelez vissza. *Nem biztos, hogy ötet követték. Vagyis hát nem követték őt. Most olvasok kettőt, merthogy ott (itt rámutat a másik lány papírjára) ott csak kettő van.* Enyhén felnevet, ahogy a másik lány is. *Nem tudhatja, hogy dolgozik e vagy nem.* „A” foglalkozásvezető ismét hümmög. A másik lány következik, rövid ő-vel indít. *A tapasztalatok alapján jogos a felháborodása.* Aktívabb az állítás kimondásának „felolvasás-jellege”. „A” foglalkozásvezető erőteljesebben hümmög. *Első látás, bőrszín alapján dönt.* Kis szünet után folytatja. *Nem ismerte a családi kapcsolatait. Hogy most így milyen rokoni szálak fűzik össze.* „B” foglalkozásvezető reagál. *Jah, hogy beszólt neki, hogy ez nálatok úgy van, hogy a hóg meg a feleség egy és ugyan az.* A foglalkozáson részt vevő osztályfőnök reagál. *Így van, így van.* Hanglejtése alapján „B” foglalkozásvezetőnek jelezz vissza, hogy jól értelmezte a csoport állítását. *Nem tud róla semmit.* „A” foglalkozásvezető reagál. *Aha. Tehát, hogy erről a konkrét párról nem tudott semmit.* Beazonosíthatatlan résztvevő reagál. *Hát igen.* Néhány másodperc csönd következik. A lányok nem olvasnak fel több állítást. „A” foglalkozásvezető szólal meg. *Joh, van e valakinek hozzáfűzni valója ezekhez az érvekhez? Vagy hogy miért volt igaza a férfinak, vagy miért nem? Milyennek találtátok egyébként az ő magatartását?* Sapkás lány: *Felháborító.* Nem ingerülten, sokkal inkább lemondóan hangzik. *Igen.* Csatlakozik hozzá az atlétás lány. Majd egy a szemközti oldalon ülő, kezeit keresztben tartó fiú szólal meg. *Iszákosnak.* Miközben mondja, mosolyog, és enyhén hátrafele mozdul. A csoport néhány tagja felnevet. „B” foglalkozásvezető reagál. *Azt gondolod, hogy pia volt benne, ahhoz, hogy így... Igen. Szerintem a hanglejtésből, meg a hangjából ítélve.* A sapkás lány reagál. *Márió, nagyon nem.* Közben ingatja a fejét. A mellette lévő atlétás lány is. Az osztályfőnökön is reagál. *Nem, nem hiszem.* A sapkás lány folytatja. *Aki iszákos, az alig bír beszélni.* Közben bólogat.

Itt ugrok egyet az óra folyamatában. Közben az órán szintén jelen lévő társadalomismeret-tanár nő emeli ki, hogy milyen jó, hogy a kiscsoport felfedezte a helykérésben, és az arra kapott nemleges válasz ellenére történt leülésben a problémát. Továbbra is a kiscsoport által behozott érvekről van szó. „A” foglalkozásvezető kérdezi. *Mit a véleményetek arról, hogy a mellényes férfinak azért volt igaza, mert a tapasztalatok alapján jogos a felháborodása?* Az egyik lány felnevet kicsit. Egy másik: *Hát...* A sapkás lány válaszol. *Hát hogy egy csomó cigány lop, bántja az embert. Meg hogy a nagy részük nem igazán dolgozik. Hanem inkább elmegy lopni, minthogy*

*elmenjen normálisan dolgozni.* „A” foglalkozásvezető hümmög, „B” is reagál: *Aha!* Konstaláló jelleggel. A Márió mellett ülő lány (farmerkabát) szólal meg. *Hát. Igen, de van magyar is.* A mondat közben az egyik oldalra döntött fejét átbillegteti a másik oldalra. *Igen.* Reagál a sapkás lány, jobb kezével a beszélgető partnere felé int. A farmerkabátos lányra két másik odakapja a fejét, miközben beszél. A farmerkabátos lány reagál. *Aki. Szóval ugyanúgy.* Megigazítja a térdére tett másik lábát. *Nem csak... cigány.* A cigány szó kimondásával egyszerre a vádliján pihenő kezeit kinyitja. *Ez pontosan így van. Amilyen a cigány.* *Hát, jobb a magyar.* *Van olyan cigány, aki még jobb a magyarnál.* Mondja a mondatába kicsit belezavarodva a sapkás lány. Az atlétás lány csatlakozik. *Hát ők ugyanúgy emberek.* „B” foglalkozásvezető reagál: *Aha!* Az atlétás lány folytatja. Közben halk párbeszéd indul meg valahol a teremben, a párbeszédet folytató személyek nem látszanak. *A cigányoknál is tényleg van olyan, aki bűnöző. Magyaroknál, cigányoknál is van normális, jó magaviseletű ember.* A halk párbeszédéből kihallatszik egy szó: *Csodálatos.* Ironikus hanglejtéssel. A foglalkozásvezetők ezt az óra közben nem hallhatták. „B” foglalkozásvezető kérdez: *A cigány magyar?* Több helyről érkeznek nemleges válaszok, a sapkás és az atlétás lánytól is. *Hát, magyar állampolgársága van.* Mondja az atlétás. *Aha, magyar állampolgársága van...* Ismétli vissza „B” foglalkozásvezető. *Akkor se magyar.* Hangzik egy lány válasza, közvetlenül a hangfelvevő mellett ül (piros felső). A fejét eddig folyamatosan az öklén támasztotta. *Nem magyar.* Mondja egy lány a Márió nevű fiú mellett. A megszólaló, és a mellette ülő lány keresztbe tett lába fel-le ing. *Akkor se magyar, még ha magyar állampolgársága is van. Mi tesz valakit magyarrá?* Kérdezi „B” foglalkozásvezető. Rövid csönd, majd valaki felkuncog, a farmerkabátos lány is. *Na ez...* Mondja egy lány, beazonosíthatatlan helyről, halkán. *Hát magyar. Magyar.* Mondja halkán Márió. *Micsoda?* Kérdezi „B” foglalkozásvezető. *Hát magyar vérvonalon származik. Nem? Hogy a szülei is magyarok.* A szomszéd lány vág közbe. A nagyszülei. *A nagyszülei!* Ismétli el Márió, miközben ránéz szomszédjára. *Összes családtagja.* Mondja a szomszéd lány a tőle balra lévő lánynak. *Hát ha visszamegyünk, ugyanúgy cigányok.* Vágja közbe egy másik fiú. Többen felnevetnek. *Tessék?* Kérdezi „B” foglalkozásvezető. *Hát, ha visszamennénk az elejére, akkor lehetnénk ugyanúgy mi is... cigányok.* Mondja a fiú. *Van ilyen egyébként, hogy tisztán magyar, színmagyar vér...* Kérdezi „A” foglalkozásvezető, érzékelhető iróniával. *Nincs.* Hangzik el többhelyről, a sapkás lány is mondja. A foglalkozásvezető megszólalása alatt többen

beszélgetnek. ...*ti tudjátok az ereitek milyen színmagyar vér csörgedezik? Vagy kék esetleg a grófi származékból? Merthogy, igen, tehát, nincs. Nincs ilyen. Az ereimben például töről metszett sváb vér csörgedezik.* Megszólal a sapkás lány. Bennem is. „A” foglalkozásvezető még folytata. *Egy része...* Majd pár másodperces csönd áll be. *De hát, mégis.* Majd „B” veszi át a szót. *De hát, mégis kíváncsi vagyok, hogy miért mondd azt annyira határozottan, hogy nem magyar?* A piros felsős lányhoz szólt a kérdés. *Hát mert nem az.* Mondja félig unottan. A mellette ülő lány (papír az ölében) hirtelen felnyújtja a kezét. Már másodszer mondja. Hangzik el egy másik lány szájából. *De, de, de miért? Azért, mert más a bőrszíne? Nem, hanem mert... nem tudom. Szerintem nem magyarok.* Válaszolja félig nevetve.

#### V.5. A foglalkozásrészlet elemzése, értelmezése

A foglalkozásrészlet leírásából jól kitűnnek olyan elemek, amelyekkel nehéznek bizonyul megbirkózni a csoport egyes tagjainak. Hangsúlyosan jelen vannak ambivalenciák is.

Az érvek-ellenérvek prezentálásában azok mennyiségét tekintve egyértelmű súlyeltolódás van az ellenérvek irányában, tehát ebből arra következtethetnénk, hogy a kiscsoport markánsan az agresszor ellen van. Azonban, ha megvizsgáljuk az általuk hozott ellenérveket, érdekes melléközöngére bukkanhatunk: gondolataik többsége nem kérdőjelezi mi a férfi állításainak jogosságát, csupán rámutatnak olyan elemekre, amikről nincs információ. Ez feltételezi a kérdést: ha a birtokában lenne ezeknek az információknak, jogos volna az agressziója?

A sapkás lány hozzászólásainak értelmezéséhez fontos tudni, hogy ő egy a közösség marginális pontján álló tagja, mivel bukás útján került ebbe az osztályba. Aktivitása egyfajta protest működést tükröz: minden témához hozzászól. Ám hozzászólásai között ellentmondások mutatkoznak, így nem lehet eldönteni, mit gondol valójában a cigánység-kérdéskörében. Például az attitűdje, amikor felolvassa az állítást: „A tapasztalatok alapján jogos a felháborodása.”, azt sugallja, hogy problémásnak tekinti ezt az állítást, nem feltétlen ért egyet vele. Vagy nehéz számára felvállalni. Szándékait tekintve pozitívnak hat.

A farmerkabátos lány ezzel szemben egy egyértelműbb állást vesz fel az általánosításokkal szemben. Hozzászólása, valamint a *Mi tesz valakit magyarrá?* kérdésre adott reakciója is ebbe az irányba mutat.

„B” foglalkozásvezető több ízben hangsúlyozta ki a cigánysággal kapcsolatos negatív állítások. Ez nem feltétlenül szerencsés, hiszen így akár „legalizálhatja” is az adott tételt.

A magyarság definíciója hat a legnehezebb feladatnak. A diákok markánsan képviselik azt az állítást, hogy a cigányok nem tekinthetők magyaroknak. Ahogy el is hangzik, csupán magyar állampolgárok. Tehát implicit módon sajátjukká tették ezt a megkülönböztetést, ám megmagyarázni nem tudják. Azonban úgy tűnik, hogy a provokatív kérdésfeltevés inkább megriasztja őket, mintsem kognitív rugalmasságot mutatnának.

Itt utalnék vissza Helms (1995) pozitív többségi identitás modelljének második és harmadik fokára. A foglalkozásrészlet leírásából kiolvasható, hogy a foglalkozásvezetők kísérletet tettek a cigánysággal szembeni sztereotípiák és az előítéletek megkérdőjelezésére. Ez a szembesülés azonban diszkomfort érzést kelt, amely háritást is előidézhet. A többségi csoporthoz tartozó nem akar szembesülni világképe megingatott elemeivel (ez esetben a magyarság-fogalmával), ami egy bumeráng-hatás következtében akár félelemmé és dühvé torzulhat az alárendelt csoport iránt („ők a hibásak”). A domináns csoport tagja itt „visszamenekül” a biztos közegébe, reintegrálódik, és megrekedhet ezen a szinten.

Ez is egy érvényes magyarázó-elv lehet a kérdőívek eredményeinek a szándékokkal ellentétes alakulásának értelmezésében.

## VI. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásom az eddigi feldolgozottság szintjén kifejezetten érdekes eredményeket hozott. Amennyiben önmagában a kérdőívekből levezethető következtetésekkel élek, kiderül, hogy a vizsgált pedagógiai program nem tudta beteljesíteni a célját. Ha csak a kérdőívek eredményeit nézem. Azonban a rövid foglalkozásrészlet elemzése, valamint a kérdőívek eredményeire ható, a pedagógiai programon kívül álló befolyásoló tényezők figyelembevétele árnyalja ezt a képet.

A továbbiakban érdemes lesz a teljes videóanyagot alapos elemzés alá vetni. Mert még a kérdőíves kutatás sok szempontból függetlennek tekinthető a programtól, addig a rögzített foglalkozások elemzésével egyértelműbben lehet a programról állításokat megfogalmazni.



## VII. IRODALOMJEGYZÉK

Allport, G.W. (1977): Az előítélet. Gondolat, Budapest, 1977.

Aronson, E. (2001): A társas lény. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest, 2001.

Caspersz, D.- Olaru, D. (2009): Prosocial behaviour and social change. Letöltve: 2013.11.02. <http://www.surveymonkey.com/s/WPD7D7M>

Erikson, E. H. (2002): Gyermekkor és társadalom. Budapest, Osiris.

Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In: J. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukauskaite, & E. Grace (Eds.): *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 177-191. Letöltve: 2014.04.15.  
[http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fapi.ning.com%2Ffiles%2F6-WefJf479ITFj2LTxgE1-ZftDhHejH25zw4awaNZegdi1J3HRq6bzXF5vKHhz1rZIZMXiizCRjc\\*xnoJL7SeHdogtcTDBL4%2FEricksonVideoinpress.doc&ei=8LZPU\\_KuJqXOygPp7oCoCQ&usg=AFQjCNGA5kZvl4NXEe4EXxRG321MtaUIqQ&sig2=o3AU84FOLkV0o3CfMSqSYg&bvm=bv.64764171,d.bGQ](http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fapi.ning.com%2Ffiles%2F6-WefJf479ITFj2LTxgE1-ZftDhHejH25zw4awaNZegdi1J3HRq6bzXF5vKHhz1rZIZMXiizCRjc*xnoJL7SeHdogtcTDBL4%2FEricksonVideoinpress.doc&ei=8LZPU_KuJqXOygPp7oCoCQ&usg=AFQjCNGA5kZvl4NXEe4EXxRG321MtaUIqQ&sig2=o3AU84FOLkV0o3CfMSqSYg&bvm=bv.64764171,d.bGQ)

Eröss G.-Gárdos J. (2007): Az előítélet-kutatások bírálatához. *Educatio*, 2007/1. szám, 17-37. Letöltve: 2014.04.16. [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=64](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=64)

Erős F. (2007): Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában. *Educatio*, 2007/1. szám, 3-9. Letöltve: 2014.04.15. [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=64](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=64)

Erős F.- Fábíán Z. (1999): Az etnikai előítéletek kialakulásáról. *Educatio*, Nyár, 235-375. Letöltve: 2014.04.15. [www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/1436](http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/1436)

Fábíán Zoltán–Sik Endre (1996): Előítéletek és tekintélyelvűség (elektronikus verzió, 2006). Letöltve: 2014.04.16. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a895.pdf>

Fuszek Csilla (2000): „Mit csináltál a rád bízott talentumokkal?” A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának rövid összefoglalása. Letöltve:

2014. április 21.

[http://store1.digitalcity.eu.com/store/clients/release/AAAABJFV/doc/mit\\_csinaltal\\_2007.08.27-08.03.12.pdf](http://store1.digitalcity.eu.com/store/clients/release/AAAABJFV/doc/mit_csinaltal_2007.08.27-08.03.12.pdf)

GENERAL COMMENT NO. 4. Adolescent health and development in the context of the Convention on the Rights of the Child. 2003. július 1. Letöltve: 2013. november 21.  
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450%0B044f331/504f2a64b22940d4c1256e1c0042dd4a/\\$FILE/G0342724.pdf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/898586b1dc7b4043c1256a450%0B044f331/504f2a64b22940d4c1256e1c0042dd4a/$FILE/G0342724.pdf)

Geertz, C. (2001): Sűrű leírás: Út a kultúra értelmező elméletéhez. In Niedermüller P. (Vál.), *Az értelmezés hatalma: Antropológiai írások* (pp. 194-226). Budapest: Osiris.

Gordon Györi J.-Borsfay K.-Pálos D. (2014): Multikulturalizmus a gyakorlatban: esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból. Kézirat.

Gubicskó Á. (2011): Mit jelent a civil kurázsi? Letöltve: 2013. december 1.  
<http://www.temittennel.hu/civilkurazsi.html>

Jost, J. T.-Thompson, E. P. (2003): A csoport alapú dominancia és az esélyegyenlőséggel szembeni ellenállás, mint az önértékelés, az etnocentrizmus és a társadalmpolitikai attitűdök egymástól független bejósoló tényezői amerikai feketék és fehérek körében. Letöltve: 2013. október 19.  
<http://www.psych.nyu.edu/jost/Jost%20&%20Thompson%20%282000%29%20Group%20Based%20Dominance%20and%20Opposition.pdf>

Helms, J. E. (1995). An update of Helms's white and people of color racial identity models. In: J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.): *Handbook of multicultural counseling*. (pp. 181-198) Thousand Oaks, CA: Sage.  
Letöltve: 2014.04.21. <http://ed-share.educ.msu.edu/scan/ead/renn/helms.pdf>

Hunyadi B.-Juhász A.-Krekó-P.-Molnár Cs.-Sztás K. (2013): Lelkes fogyasztók, el nem kötelezett demokraták. Tanulmány a fiatalok demokráciához fűződő viszonyáról. Letöltve: 2014. április 15. [http://www.politicalcapital.hu/wp-content/uploads/PC\\_BOLL\\_tanulmany\\_teljes\\_FINAL.pdf](http://www.politicalcapital.hu/wp-content/uploads/PC_BOLL_tanulmany_teljes_FINAL.pdf)

Kovács M. (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia, XII: (1-2), 7-27.*

Marcia, J. E. (1994): Az én-identitás állapotainak fejlődése és érvényessége. In: Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth Mária (szerk.) *Pályalélektan Szöveggyűjtemény*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Mészáros Gy.-Bogdán P.-Cserekly E. (2012): Társadalmi sokféleség, interkulturalitás. Letöltve: 2014.04.16.

[http://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/51/47/dd/1/tarsadalmi\\_sokfeleseg\\_v2.pdf](http://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/51/47/dd/1/tarsadalmi_sokfeleseg_v2.pdf)

Mészáros Gy. (2005): A „rossz arcúak” szava. A kritikai pedagógia kihívása.

*Iskolakultúra*, 4, 84-101. Letöltve: 2014.04.16.

[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2005\\_04\\_084-101.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_084-101.pdf)

Minyin G. (2010): Ki vagyok én? 13-16 éves serdülők felmérése. Letöltve: 2014.04.15.

<http://www.dramanetwork.eu/file/szakdolgozat%20-%20Minyin%20Gabriella.pdf>

Murányi I. (2010): Tizenévesek előítéletessége és demokráciához való viszonya. In: *Új IfjúságiSzemle. 2010/tavaszi*, 49-58. Letöltve: 2014.04.16.

[http://www.uisz.hu/archivum/uisz\\_26\\_muranyi.pdf](http://www.uisz.hu/archivum/uisz_26_muranyi.pdf)

Nagy Á. (2011): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló

terület elméleti alapjai. Letöltve: 2014.04.18. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-110615/nagy-adam-harmadlagos>

Nguyen Luu L. A.-Szabó M. (2013): Kisebbségi és többségi identitás. Egyetemi szeminárium interkulturális pszichológia és pedagógia MA szakos hallgatóknak. 2013. tavaszi félév. ELTE, PPK, Budapest.

Novák G. M. (2009): A zümmögés leküzdése. Egy drámapedagógiai akciókutatás első tanulságai. In: *Az iskolakultúra 2009/9*. Melléklet. Letöltve: 2013.11.22.

[http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2009/2009-9\\_szeparatum.pdf](http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2009/2009-9_szeparatum.pdf)

Oross D. (2013): Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest.

- Radó P. (2013): Jó és rossz gyakorlatok: a toleranciára nevelés. Letöltve: 2013. november 21. <http://oktpolcafe.hu/jo-es-rossz-gyakorlatokrol-a-toleranciarra-neveles-2022/>
- Rédai D. (2010): A „veszedelmes ideológia” kiűzése az óvodából, avagy az ördög a gender-mainstreamingben lakozik!? Letöltve: 2013. november 21. <http://interalia.org.hu/node/67>
- Sidanius, J.- Pratto, F. (2005): A társadalmi dominancia. Osiris, Budapest.
- Siklaki I. (2010): Előítélet és tolerancia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó M.-Pálos D. (2013): Interkulturális tréning. Egyetemi szeminárium interkulturális pszichológia és pedagógia MA szakos hallgatóknak. 2013. tavaszi félév. ELTE, PPK, Budapest.
- Szitó I. (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? In: *Drámapedagógiai Magazin*, 28. szám, 1-10.
- Takács I. K. (2011): A homofóbia nyomai a magyar közoktatásban – Egy szegedi vizsgálat tanulságai. In: Takács Judit (szerk.): *Homofóbia Magyarországon*. L'Harmattan, Budapest. 152-164. Letöltve: 2013.11.21. <http://mek.oszk.hu/10400/10446/10446.pdf>
- TÁRKI (2014): Aktivizálódó szavazók, erősödő jobboldal. Letöltve: 2014.04.21. [http://www.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140226\\_valasztas.html](http://www.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140226_valasztas.html)
- Wray-Lake, L. - Syvertsen, A. K. (2011): The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. In: C. A. Flanagan & B. D. Christens (Eds.): *Youth civic development: Work at the cutting edge*. New Directions for Child and Adolescent Development, 134. 11–25.

## VIII. TÁBLÁK JEGYZÉKE

1. tábla - *ET osztályok*
2. tábla - *UT osztályok*
3. tábla - *ET nemek*
4. tábla - *Szülők iskolai végzettsége. A gömbök mérete a csoportok nagyságát, vertikális értékük az iskolázottsági mértékét jelöli.*
5. tábla - *GDO*
6. tábla - *OEQ*
7. tábla - *Elég jól ismerem magamat –végzettség korrelációja*
8. tábla - *Elég jól ismerem magamat – csoportok*
9. tábla – *A bőrszín és az ember tételek összevetése*
10. tábla – *Az előítéletességet befolyásoló tényezők*
11. tábla – *Kisebbségi csoportok*
12. tábla – *Befolyásoló közegek*
13. tábla – *SDO*
14. tábla – *SDO – csoportokon belül*
15. tábla – *SDO és közegek viszonya*
16. tábla – *SDO és társadalmi figyelem kapcsolata (ET)*
17. tábla – *Hajléktalanok megsegítése*
18. tábla – *Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken - osztályok*
19. tábla – *Negatív tapasztalatok – különbségek az ET-UT között*
20. tábla – *Környezeti nyomás – különbségek az ET-UT között*
21. tábla – *Etnikai, faji egyenlőségre fordítandó figyelem – különbségek az ET-UT között*
22. tábla – *Az SDO-skála 16. tétele – különbségek az ET-UT között*
23. tábla - *A Jobbik erősödése 2010 és 2014 között. A citromsárga stagnálást jelez, a vörös a legnagyobb mértű növekedést. (Forrás: Origo)*

## **IX. MELLÉKLETEK**

## IX.1. A kutatás során alkalmazott kérdőív

Kedves Válaszadó!

A segítségemet kérem a kutatásomhoz. Mindössze annyit kell tenned, hogy őszintén válaszolsz az alábbi kérdésekre. A kérdőív kitöltése névtelenül történik.

Segítséged előre is köszönöm!

Márton Gábor Csaba,

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatója

1. **Nemed:** .....
2. **Korod:** .....
3. **Gondviselő(i)d végzettsége, majd foglalkozása (pl.: érettségi- felszolgáló):**
  1. ....
  2. ....
4. **Mennyiben igazak rád a következő állítások? Kérlek, jelezd ezt X-el az alábbi skálán! (1=egyáltalán nem, 4=nem tudok állást foglalni, 7=nagyon igaz)**

Elég jól ismerem magamat.  
Könnyedén ki tudom fejezni magam.  
Szeretem a külsőmet.  
El tudom mondani, miben hasonlítok másokra.  
Kiállok azért, amiben hiszek.  
A viselkedésem megfelel a nézeteimnek.  
Szerencsésnek tartom magam.  
Fontos számomra, hogy egész és egészséges embernek tartson a környezetem.  
Könnyen el tudok fogadni új, az enyémtől eltérő nézőpontokat.  
Örülök, hogy a „családom a családom”.  
Jól tudok alkalmazkodni számomra idegen körülményekhez.  
Amikor veszek egy új ruhát, titkon bízom benne, hogy meg fognak dicsérni.

1	2	3	4	5	6	7

5. **Kérlek, tedd sorrendbe 1-től 8-ig az alábbi tulajdonságaidat, jellemzőidet aszerint, melyik milyen mértékben fontos számodra, melyiket érzed a leginkább-, illetve a legkevésbé meghatározónak!**

<input type="checkbox"/>	városod béli (pl.: budapesti, tatai, ceglédi, stb.)
<input type="checkbox"/>	magyar
<input type="checkbox"/>	kulturális kisebbséghez tartozó (pl.: roma, koreai, stb. – ha nem sorolod magad egyhez sem, hagyd üresen)
<input type="checkbox"/>	európai
<input type="checkbox"/>	nő/férfi
<input type="checkbox"/>	fehér bőrű/színes bőrű
<input type="checkbox"/>	hetero/homo/biszexuális
<input type="checkbox"/>	ember

6. **Kérlek, írd le az első három szót, ami eszedbe jut a következőről: DISZKRIMINÁCIÓ**

.....

7. **Kérlek, írd le az első három szót, ami eszedbe jut a következőről: ELŐÍTÉLET**

.....

**8. Te voltál már valaha előítélet vagy diszkrimináció áldozata?**

.....

**9. Szerinted melyek a legmeghatározóbb tényezők, amik miatt valaki előítéletesen gondolkozhat? Aláhúzással válassz ki hármat!**

- A, Hit  
E, Tudatlanság  
I, Félelmek
- B, Kulturális nézetek  
F, A média hatása  
J, Törvények
- C, Történelmi események  
G, A környezet nyomása  
K, Fizikai különbségek
- D, Negatív tapasztalatok  
H, Családi nézetek

**10. Mit gondolsz, mely csoport(ok) tagjaival szemben él a társadalomban a legtöbb előítélet?**

.....

**11. A kisebbségekhez, hátrányos helyzetű csoportokhoz való viszonyod mennyiben egyezik a ... Kérlek, jelezd ezt X-el a következők szerint: A=teljesen azonos, B=Nem mindenben értünk egyet, C= Sok szempontból eltér, D=Teljesen más**

- ... a barátaid általános viszonyával adott csoportokhoz?  
... a családtagjaid általános viszonyával adott csoportokhoz?  
... az osztályközösség általános viszonyával adott csoportokhoz?

A	B	C	D

**12. Mennyiben értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, jelezd ezt X-el az alábbi skálán! (1=egyáltalán nem értek egyet, 4=nem tudok állást foglalni, 7=nagyon egyetértek)**

- A csoportok közötti egyenlőség eszménye téves eszménykép.  
Ahhoz, hogy az életben előrébb juthassunk, néha át kell gázolnunk más csoportokon.  
Egyetlen embercsoport sem értékesebb, mint a másik.  
Jó lenne, ha minden csoport egyenlő lenne.  
Ahhoz, hogy a csoportunk megkapja, amit akar, soha nem szabadna erőszakot alkalmazni más csoportokkal szemben.  
A társadalmi egyenlőség növelése rossz dolog lenne.  
Az életben minden csoportnak egyenlő esélyt kellene adni.  
Kevesebb problémánk lenne, ha bizonyos csoportok tudnák, hol a helyük.  
Mindent meg kellene tennünk annak érdekében, hogy a különböző csoportok számára egyenlő feltételeket biztosítsunk.  
A felsőbbrendű csoportoknak nem kellene uralkodniuk az alsóbbrendű csoportokon.  
Az alacsonyabb rangú csoportoknak tudniuk kellene, hogy hol a helyük.  
Több problémát okozna, ha a különböző csoportokat egyenlőbben kezelnék, mint amennyit megoldanánk vele.  
Semmi értelme, hogy a jövedelmek terén nagyobb egyenlőségre törekedjünk.  
Tényleg komoly problémát jelent, hogy egyes csoportok a társadalom csúcsán, mások pedig legalul helyezkednek el.  
Egyetlen csoportnak sem szabadna uralkodnia a társadalomban.  
A többi csoportot néha korlátozni kell, hogy a helyükön maradjanak.

1	2	3	4	5	6	7



**13. Mennyire kell felhívni a figyelmet a társadalomban az adott témákra, problémákra? Kérlek, jelezd ezt X-el az alábbi skálán! (1=teljesen felesleges, 4=nem tudok állást foglalni, 7=sokkal többet kellene)**

Fiatalok nevelése  
Gondoskodás, figyelem fontossága  
Tanulás fontossága  
Éhezés  
Hajléktalanok  
Fogyatékossgal élők  
Egészségmegőrzés, egészséges életmód  
Műveltség  
Szegénység  
Droghasználat  
Közbiztonság  
Nemi egyenlőség  
Etnikai, faji egyenlőség

1	2	3	4	5	6	7

**14. Adnál e pénzt vagy fordítanál e időt önkéntes munkára bármelyik érdekében? Kérlek, jelezd ezt X-el a következők szerint: A=mindkettőt, B=csak pénzt, C=csak időt, D=egyiket sem**

Fiatalok nevelése  
Gondoskodás, figyelem fontossága  
Tanulás fontossága  
Éhezés  
Hajléktalanok  
Fogyatékossgal élők  
Egészségmegőrzés, egészséges életmód  
Műveltség  
Szegénység  
Droghasználat  
Közbiztonság  
Nemi egyenlőség  
Etnikai, faji egyenlőség

A	B	C	D

**15. Mennyiben értesz egyet az alábbi állításokkal? Kérlek, jelezd ezt X-el az alábbi skálán! (1=egyáltalán nem értek egyet, 4=nem tudok állást foglalni, 7=nagyon egyetértek)**

Az embereknek akarniuk kéne segíteni a náluk kevésbé szerencséseken.  
Mindenki képes önmagán segíteni. Csak akarnia kell.  
Fontos, hogy személyesen segítsünk a bajba jutottak.  
A társadalomban a legértékesebb munka azoké, akik a rászorulókon segítenek.  
Nem minden diszkrimináció, amit annak neveznek – a megkülönböztetés néha indokolt, sőt, hasznos.  
Az előítéleteken nehéz felülkerekedni.  
Bárki tud tenni az előítéletesség és a diszkrimináció ellen, csak akarnia kell.  
A diszkrimináció csökkentése szükséges.  
Diszkrimináció volt, van és lesz is, mindig.  
Úgy vélem, jobb dolgok születnek, ha az emberek együttműködnek.  
Kreativitás születhet konfliktusból.

1	2	3	4	5	6	7

## IX.2. Foglalkozásvázlatok

### IX.2.1. NYITÓFOGLALKOZÁS

**Téma:** A segítségről, gyengeségről, segítségre szorulásról alkotott gondolatok, élmények feltérképezése.

**Fókusz:** Milyen feltételek határozhatnak meg egy bántalmazási szituációba való beavatkozást?

**Nevelési cél:** Személyes vagy közvetett élményeken keresztül a bántalmazási szituációkba való beavatkozás sokféleségének megtapasztalása.

**Tanulási terület:** Bántalmazási szituáció, sztereotípiák, segítségnyújtás.

**Időtartam:** 90 perc.

**Eszközök:** Kötél, tábla, kréta, színes filctollak, csomagolópapírok, cédulák 4 féle színben.

#### BARÁT–ELLENSÉG JÁTÉK (5 perc)

Séta a térben. Mindenki kiszemel magának valakit, akitől „fél”, ő lesz az „ellenség”. Igyekezni kell a lehető legtávolabbra kerülni tőle. A játék következő szakaszában ki kell választania egy másik személyt, aki pajzsként helyezkedik el az ellenség és közte. Az egész közösség e felállás szerint mozog tovább és tölti ki a rendelkezésre álló teret.

#### KÖTÉLEN INNEN ÉS TÚL (25 perc)

A padlóra kiteszünk hosszában egy kötelet. A kötélt két oldalán, vagy magán a kötélen kell a diákoknak elhelyezkedniük úgy, hogy a kötéltől való távolság fejezi ki a véleményüket az alábbi állításokkal kapcsolatban. (A kötélen való állás jelentése: „Nincs véleményem”.)

- A szólásszabadságot semmilyen módon nem szabad korlátozni.
- Vitás kérdésben az egyetértés a gyengeség jele.
- Mindig segíteni kell a rászorulókon.
- A többségnek mindig igaza van.
- Bármikor, bármilyen körülmények között azt beszélek, amit akarok.
- Csak az ismerőseimnek segítek, ha bajba kerülnek.
- Ha idegent bántanak, mi közöm hozzá? Még a végén én kerülök bajba.
- Igaz a mondás: „A fiúk nem sírnak.”

#### A HELYZET SZEREPLŐI (3 perc)

Közösen összegyűjtjük, hogy kik a tipikus szereplői egy bántalmazási szituációnak. Várhatóan az **agresszor**, az **áldozat**, az **aktív**, valamint a **passzív szemlélő** kerül fel a táblára.

#### ASSZOCIÁCIÓS KÖR (15 perc)

A bántalmazási szituáció négy szereplőjéhez asszociáció által fogalmakat társítunk. Ezeket az egyik foglalkozásvezető az előkészített mennyiségű színes cetlikre feljegyzi. Várhatóan lesznek olyan fogalmak, amelyek több szereplőhöz is felkerülhetnek – ezek kapcsán csoportdöntésnek kell születnie, hogy hová kerüljön.

**a) kék cetlik**, gyűjtőfogalmuk: **agresszor**. Felírt szavak: erőszak, durvaság, felsőbbrendűség, hatalom, menő, beszólogatás, hazugság, pletyka, erő, bántalmazás, elnyomás, felső státusz, ego stb.

**b) zöld cetlik**, gyűjtőfogalmuk: **áldozat**. Felírt szavak: gyenge, félelem, elszenvedés, kisebbség, kiközösítettség, alárendeltség, béna, lúzer, elnyomott, alsó státusz stb.

**c) citromszín cetlik**, gyűjtőfogalmuk: **szemlélő, aki nem avatkozott be**. Felírt szavak: gyáva, félszeg, tehetetlen, közömbös, érdektelen, megfontolt, mérlegelő, önző, független, alattomos, sunyi, gyenge, impotens stb.

**d) narancs cetlik**, gyűjtőfogalmuk: **szemlélő, aki beavatkozott**. Felírt szavak: bátor, önzetlen, hős, erős, igazságos, egyenes, felelőtlen, vakmerő, minden lében kanál, potens, önhitt, nagyképű, erőszakos stb.

### **LISZT CSALÁDJA** (2 perc)

A csoport minden tagja kap egy színes cetlit, amin a felírt szavak egyike szerepel. 1 percen keresztül egymás között kell ezeket cserélgetni. Az idő lejártá után, a hozzájuk került szóval – színnel – kell „házalniuk”: kikkel tartoznak egy „családba”?

### **FÉSZEK** (25 perc)

Négy csoportra osztjuk a társaságot – a négy csoport egy-egy fészket alkot, ahol van egy belső, kifelé néző kör, és velük szemben egy külső, befelé néző kör. Mindenki egy-egy sztorit fog majd elmesélni. A négy csoport négy témát kap:

- a) agresszor volt,
- b) áldozat volt,
- c) szemlélő volt, aki nem avatkozott be,
- d) szemlélő volt, aki beavatkozott.

Az egymással szemben állók egy-egy percet kapnak arra, hogy elmeséeljék a témához kapcsolódó történetet, ami lehet saját élményű, vagy kitalált is – mi ezt nem firtatjuk. Az összesen 2 perc lejártá utána a külső kör tagjai odébb lépnek egyet, így mindenki párt vált. A következő egy-egy percben már azt a történetet mesélik el sajátjukként, amit legutóbb hallottak. És így tovább.

A játék végén, az utoljára hallott történet alapján a saját cédulájára írva, a saját „szerepe” szerint mindenki befejezi az alábbi kezdőmondatok valamelyikét (a befejezésnek valamilyen érzést, élményt kell leírnia);

- a) (kék) Azért kellett ezt tennem, mert...
- b) (zöld) Az fájt a legjobban, hogy...
- c) (citrom) Azért nem avatkoztam be, mert...
- d) (narancs) Azért avatkoztam be, mert...

Ezután a mondatokat sorban, az **abcd** csapatokból egymás után olvassák fel, egyfajta montázsként.

### **PAPÍRFALAK** (5 perc)

A terem falaira nagyméretű lapokat rögzítünk, egy-egy meghatározással, amelyeken visszajelezhet a csoport a foglalkozással kapcsolatban. Ezek a következők:

A LEGÉRDEKESEBB, A LEGUNALMASABB, A LEGTANULSÁGOSABB,  
A LEGELCSÉPELTEBB, A LEGVICCESEBB, A LEGROSSZABB, A LEGJOBB, A  
LEGBIZONYTALANABB, A LEGŐSZINTÉBB

Mindenkinek legalább egy lapra írnia kell, de természetesen lehet többre is.

### **HÓMVÖRK** (3 perc)

„*Járjatok nyitott szemmel!*” Az egy héttel később esedékes második találkozásig gyűjtést kértünk a csoport tagjaitól: osszák meg az osztály számára létrehozott Facebook-csoportban azokat a mindennapi helyzeteket, amikor olyasmit látnak, azt érzik, hogy valami nincs rendben, ennek nem szabadna így történnie. Figyeljék, véleményezzék, szóljanak hozzá. Beszéljünk róla!

*Megjegyzés:* ezzel a feladattal kudarcot vallottunk, az első két csoport után nem is kértük a többitől. Annak ellenére, hogy igyekeztünk mi is példát mutatni, hogy is képzeltük ezt a dolgot, semmilyen értékelhetőt nem osztottak meg a csoportban. Kérdésünkre azt felelték, nem történt velük semmi, nem láttak semmi „nem rendjén valót”. Mi ezt készséggel elhittük nekik. Egy hét elég rövid idő.

Helyette a „*Netezz nyitott szemmel!*” című feladatot kapták a diákok – a következő találkozásig a feladat: mémek gyűjtése és megosztása a témában.

### **IX.2.2. TE MIT TENNÉL?**

A hátrányos helyzetű kisebbségekkel foglalkozó tematikus órákat (hajléktalanok, melegek, nők, romák és zsidók) a projekt megelőző fázisában Kövesi Györgyi és Márton Gábor Csaba dolgozták ki.

A tematikus óravázlatok megtalálhatók a <http://suli.temittennel.hu/oravazlatok.html>, a filmek a <http://temittennel.hu/film.html> linken!

**Téma:** Az osztály által választott témájú „szociokandi” kisfilm megtekintése, a film által felvetett kérdések megbeszélése, problémák feldolgozása.

**Fókusz:** Hogyan reagál az „utca embere” egy a közvetlen közelében történő bántalmazási szituációra?

**Nevelési cél:** A diákok tapasztalják meg egy-egy ilyen helyzet több szempontú megközelítését.

**Tanulási terület:** Sztereotípiák, verbális agresszió, előítélet, diszkrimináció, segítségnyújtás.

**Időtartam:** 90 perc.

**A foglalkozás technikai igényei:** Számítógép, projektor, hangfal

**Eszközök:** Labda, papírok, filctollak.

### **HÓMVÖRK (2 perc)**

„*Most mondd meg...*” A következő találkozásig a feladat a következő: készítsenek párosával, hármasával, mobiltelefonnal, webkamerával, vagy bármilyen mozgókép rögzítésére alkalmas eszközzel olyan rövid kisfilmeket, amelyben a saját szavaikkal magyaráznak meg egy-egy fogalmat. A fogalom-magyarázó kisfilmet a zárt Facebook-csoportba kell feltölteni. A kisfilm elkészítése előtt tilos utánanézni a szavak jelentésének, csak utána.

*Civil kurázi, emberi méltóság, tolerancia, kritikai gondolkodás, együttműködés, együttérzés, jogokért való kiállás, mások iránti tisztelet, verbális erőszak, agresszió, elfogadás, nyitottság, előítélet, kirekesztés, sztereotípiák, homofóbia, provokáció, antiszemitizmus, hajléktalan, egyenjogúság, orientáció, identitás, idegenszívű, xenofóbia.*

### **IX.2.3. LABELING**

**Téma:** A hátrányos helyzetű kisebbségek megbélyegzettségének vizsgálata negatív sztereotípiák által.

**Fókusz:** Milyen hatással van/lehet az egyes ember életére a sztereotipizálás?

**Nevelési cél:** A bennünket körülvevő világ értelmezése nem egyszerűsíthető le kijelentő mondatokra. Meg kell tanulnunk kérdezni.

**Tanulási terület:** Mennyiben befolyásolja az adott kisebbséghez tartozó egyén megítélését az, amit a többségi társadalom általában gondol az adott kisebbségről.

**Időtartam:** 60 perc.

**A foglalkozás technikai igényei:** Internet, projektor, Facebookra feltöltött szómagyarázó kisfilm, nagyméretű papírok, vignetták, filctollak, tollak.

### **HÓMWÖRK – KONTROLL (5 perc)**

A „házi feladat” megbeszélése után levetítjük az általunk készített kisfilmet, mely a *hátrányos helyzetű* és a *kisebbség* fogalmakat magyarázza meg.

### **TALÁLKOZTUNK MÁR? (10 perc)**

Összegyűjtjük, milyen hátrányos helyzetű kisebbségeket ismernek a diákok, ezeket egy-egy nagyméretű papírra felírjuk és letesszük őket a terem különböző pontjaira, a padlóra. Ahol kell, szűkítjük a fogalmi kört, pl. homoszexuálisok vagy melegek és/vagy leszbikusok szerepeljenek a papíron?

### **GYŰJTSÜNK! (10 perc)**

Sztereotípiákat gyűjtünk az adott kisebbségekről. Mindenki választhat egy csoportot a papírokon szereplők közül. A választott kisebbségről kell egy sztereotípiát felírni egy-egy ragasztós hátoldalú papírra. A gyűjtés után ráhelyezik az adott kisebbség papírjára a vignettákat. Szóban összesítjük az egy-egy kisebbségnek tulajdonított sztereotípiákat.

### **CSEREBERE, FOGADOM! (5 perc)**

A cédulákat tetszés szerint lehet egyik papírról a másikra tenni, attól függően, mit éreznek igaznak – egy kifejezés csak egyazon kisebbségre vonatkozhat, avagy érvényes lehet-e másokra is?

3 perc után leállítjuk a feladatot, és az aktuális elhelyezéseket értelmezzük, megbeszéljük, vitába szállunk egymással.

### **AZONOSULOK – TEHÁT VAGYOK (18 perc)**

Mindenki fölvesz egy cédulát és ráragasztja valakinek a hátára. Így az illető nem tudja, mivel tipizálták, milyen bélyeget sütöttek rá. Megmondani, fölolvasni tilos.

Az előre odakészített újságpapírokból mindenki gyúr magának egy-egy labdát. 5-6 fős csoportokba osztjuk a társaságot. A csoportok tagjai egyesével kérdezik meg társaiktól: *mi a baj velem?* A többiek igyekeznek olyan mondatokkal válaszolni a feltett kérdésre, amiből az illető kitalálja, mi van a hátára ragasztva. A hangsúllyal, hanglejtéssel igyekeznek hitelessé tenni a „megbélyegzett figura” jellemzőjét. Közben a papírlabdával meg is dobálják őt.

Megbeszéljük az élményeket, tapasztalatokat, érzéseket.

### **SZABAD A TÁNC! (12 perc)**

Megkérjük őket, írjanak le olyan személyes emlékeket, érzéseket, történeket, élményeket vagy tulajdonságokat az adott kisebbség papírjára, amellyel kapcsolatban rendelkeznek ilyenekkel.

## **IX.2.4. EMBERI JOGOK**

**Téma:** Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának egyes cikkelyei alapján az emberi jogok megszületésének története.

**Fókusz:** Milyen, az emberi méltóságot lábbal tipró események, jelenségek, történetek hívhatták létre az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának egyes cikkelyeit? Hogyan és miért megy el egymás mellett a jog és a valóság?

**Nevelési cél:** Az improvizációs etüdökön keresztül a diákok tapasztalják meg és éljék át a megkülönböztetésből, negatív diszkriminációból, előítéletességből fakadó igazságtalanságot, méltánytalanságot.

**Tanulási terület:** Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata; Rosa Parks története; emberi jogi aktivisták.

**Időtartam:** 45 perc.

**Eszközök:** Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának egyes cikkelyei kinyomtatva.

### **ATOMJÁTÉK (3 perc)**

Séta a térben. A foglalkozásvezetők által bekiáltott számnak megfelelő létszámban kell a sétálóknak összeállnia, egy csoportot, „atomot” alkotva. A játékot többször megismételjük, míg az utolsó számhoz el nem jutunk: a négy.

### **AZ EMBERI JOGOK MEGSZÜLETÉSÉNEK TÖRTÉNETE (22 perc)**

Az előző játék végén létrejött négyfős csoportokban dolgozunk tovább. Minden kiscsoport kap egy törvénycikkelyt (ami az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatából származik, de ezt ők még nem tudják ekkor), egy olyan törvénykönyvből, ami – tegyük fel – még nem született meg. Egy rövid jelenetet kell készíteniük egy olyan szituációról, amely velük vagy a környezetükben élőkkel megtörténhetne, és életre hívná az adott törvényt.

**4. cikk:** Senkit sem lehet rabszolgaságban vagy szolgaságban tartani.

**5. cikk:** Senkit sem lehet kínvallatásnak, avagy kegyetlen, embertelen vagy megalázó bánásmódnak vagy büntetésnek alávetni.

**7. cikk:** A törvény előtt mindenki egyenlő.

**9. cikk:** Senkit sem lehet önkényesen letartóztatni, fogva tartani vagy száműzni.

**12. cikk:** Senkinek a magánéletébe, családi ügyeibe, lakóhelyébe vagy levelezésébe nem szabad önkényesen beavatkozni, továbbá a becsületét vagy jó hírnevét megsérteni.

**16. cikk:** Mind a férfinak, mind a nőnek a házasságra érett kor elérésétől kezdve joga van fajon, nemzetiségen vagy valláson alapuló korlátozás nélkül házasságot kötni és családot alapítani.

**17. cikk:** Mindenkinek joga van ahhoz, hogy egyénileg vagy másokkal közös tulajdona legyen. Senkit sem lehet tulajdonától önkényesen megfosztani.

**19. cikk:** Mindenkinek joga van a vélemény és kifejezés szabadságához.

**20. cikk:** Mindenkinek joga van a békés célú gyülekezési és egyesülési szabadsághoz.

**23. cikk:** Mindenkinek joga van a munkához, a munka szabad megválasztásához, a méltányos és kielégítő munkafeltételekhez és a munkanélküliség elleni védelemhez.

**24. cikk:** Minden személynek joga van a pihenésre és szabadidőre, beleértve a munkaidő ésszerű korlátozását és az időszakos fizetett szabadságot.

### **EGÉSZ CSOPORTOS BESZÉLGETÉS (16 perc)**

Lezáró beszélgetés az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatáról – miért jött létre, mit tartalmaz, kiknek az érdekeit szolgálja, kiknek a védelmében, hogyan hasznosítható a gyakorlatban, kik hozták létre, milyen helyzetekben lehet/van szükség az emberi jogok alapvető ismeretére? Mit és miért indított el az emberi jogok védelmének területén Rosa Parks elhíresült története? Mi lehet az oka a mindennapokban megvalósuló jogtiprásnak?

#### **IX.2.5. ONE-TWO-THREE. ACTION!**

**Téma:** 1. A személyes segítségnyújtás lehetőségeinek vizsgálata; 2. A további együttműködés lehetőségei.

**Fókusz:** Segíteni, beavatkozni vagy sem? Milyen személyes és valós lehetőségeink vannak egy segítségre szoruló idegen problémájának megoldásában?

**Nevelési cél:** A diákok tapasztalják meg – szituatív helyzetekben – a segítségnyújtás módjait, lehetőségeit.

**Tanulási terület:** Milyen szervezetek segítenek a bajba jutott embereknek? Hova fordulhatunk, ha nehéz helyzetben lévő emberrel találkozunk?

**Időtartam:** 45 perc.

### **LISZT CSALÁDJA** (5 perc)

Cédulákra egy-egy rokonsági kapcsolatot és egy-egy nevet írunk (pl. Liszt-apa, Mozart-nagymama stb.). Mindenki kap egy cetlit, amelyet egy percig csereberélhet a többiekkel. Az idő leteltével a családtagok megkeresik egymást és – a család legidősebb férfitagjától a legfiatalabb nő tagjáig sorrendben – egymás ölébe ülnek, 3-5 fős „családokat” alkotva így.

### **SZITUÁCIÓK** (20 perc)

Négy különböző szituációt osztunk el nyolc csoport között, egy-egy csoport ugyanazt a szituációt kapja. A különbség a befejezésben van, az alaphelyzetnek az egyik csoport pozitív, a másik negatív befejezést alkot.

- a) Egy lakóközösség néhány tagja a lépcsőházban egy hajléktalanra bukkan, aki a hideg elől húzódott oda.
- b) Egy kópát viselő fiúra megjegyzéseket tesz egy kisebb társaság a villamoson.
- c) Testnevelésórán a tornatanár egyértelmű célzásokat tesz egy fiú nemi orientációjára, annak feminin viselkedése miatt.
- d) A biztonsági őr nem engedi be a diszkóba a roma srácot a barátjával.

A bemutatott rövid jelenetek megtekintése után beszélgetünk a látottakról.

*Mennyire életszerű egy „hollywoodi” befejezés? Milyen esetekben van lehetőségünk a személyes beavatkozásra? Mikor lehet ez egy középiskolás feladata és mikor nem? Hogyan kell segítséget hívni? Kikhez fordulhatunk ilyen esetekben? Milyen következményei lehetnek a beavatkozásnak? Hogyan kell helyesen fölmérni egy ilyen szituációt? Mi lehet az én szerepem egy hasonló helyzetben?*

### **HOGYAN? TOVÁBB!** (5 perc)

A további együttműködés lehetőségeit kínáljuk föl a diákoknak. Ez megvalósulhat egy nyári tábor keretében, egy egyetemi kutatásba való bekapcsolódásban, további „szociokandi” kisfilmek elkészítésében, ahol a közreműködők és az ötletgazdák is a diákok lesznek.

### **BIZONYÍTVÁNYOSZTÁS** (10 perc)

Megkérjük a diákokat, hogy előre megrajzolt kopasz fákat rajzoljanak tele levelekkel. A levelek színe az ő értékítéletüket tükrözi, egyfajta elégedettség-mérés a *Te mit tennél? – a Civil Kurázi Iskolája* című program egyes elemeivel kapcsolatban. A kék szín jelentése: „nagyon tetszett”; a zöldé: „érdekes volt”; a feketéé: „semmilyen hatással nem volt rám”, a pirosé: „nagyon nem tetszett”.

### **BÚCSÚ** (5 perc)

Elköszönünk a programban résztvevőktől és magunk is visszajelzünk szóban az öt alkalom tapasztalatairól, megosztjuk velük a véleményünket, meglátásainkat.