



ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2020/4

ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2020/4

Alapítás éve: 1998

Megjelenik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
az Eötvös Loránd Tudományegyetem
és a Debreceni Egyetem együttműködésének keretében,
a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával.

A szerkesztőbizottság elnöke

Prof. Oláh Attila

E-mail: olah.attila@ppk.elte.hu

Szerkesztőbizottság

Demetrovics Zsolt	Faragó Klára
Jekkelné Kósa Éva	Juhász Márta
Kalmár Magda	Katona Nóra
Király Ildikó	Kiss Enikő Csilla
Molnárné Kovács Judit	N. Kollár Katalin
Münnich Ákos	Szabó Éva
Urbán Róbert	

Rovatvezetők

Balázs Katalin	Kun Ágota
Kende Anna	Ragó Anett
Kökönye Gyöngyi	

Főszerkesztő

Ujhelyi Adrienn

E-mail: ujhelyi.adrienn@ppk.elte.hu

A szerkesztőség címe

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
1064 Budapest, Izabella u. 46.

Nyomdai előkészítés

ELTE Eötvös Kiadó

E-mail: info@eotvoskiado.hu

Kiadja

az ELTE PPK dékánja
ISSN 1419-872 X

TARTALOM

TÁRSADALMI INTERVENCIÓK A SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOKBAN – KÜLÖNSZÁM –

Társadalmi intervenciók a szociálpszichológiai kutatásokban	5
<i>Kende Anna, Nyúl Boglárka</i>	

TANULMÁNYOK

Kedvelni vagy tisztelni? Az előítéletek csökkentése a melegszívűség és a kompetencia dimenzióiban	15
<i>Szekeres Hanna</i>	

A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata	51
<i>Lantos Nóra Anna, Kende Anna</i>	

„Soha ne ítélj meg egy másik embert, míg egy mérföldet nem jártál a cipőjében!” A perspektívaváltás hatékonyságának mérése a romaellenesség és a szexizmus csökkentésében	79
<i>Nyúl Boglárka, Faragó Laura, Kende Anna</i>	

Egy komplex színházi nevelési előadás hatása a bullying észlelésére	99
<i>Lendvai Lilla, Horváth László, Dóczy-Vámos Gabriella, Jozifek Zsófia</i>	

Nemzetközi hallgatók vizsgálata – a felsőoktatásban való boldogulás és az elégedettség komplexitása	139
<i>Roszik-Volovik Xénia, Nguyen Luu Lan Anh</i>	

RECENZÍÓ

A tág értelemben vett impakt. Hogyan állítsuk a tudományos ismereteket a közösség javának szolgálatába?	163
<i>Pántya József</i>	

TÁRSADALMI INTERVENCIÓK A SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOKBAN

– SZERKESZTŐI BEVEZETŐ –



KENDE Anna – NYÚL Boglárka

A különszám elkészültének idején az elmúlt 100 év legnagyobb világjárványa zajlik éppen. Ez az időszak különös módon irányította rá a figyelmet a társadalmi intervenciók szociálpszichológiai aspektusainak jelentőségére. A szociálpszichológiai tudás szükségesnek bizonyult a járvány és a járványkezelés, illetve a járvánnyal szorosabban vagy lazábban összefüggő számos probléma megértése és megoldása szempontjából. A járvány első hullámának fontos kérdései közé tartozott, hogy az emberek mivel vehetők rá a szabálykövetésre és a közösségorientált viselkedésre az egyéni érdekeket előtérbe helyező, versengő viselkedésformák helyett. De legalább ilyen fontos kérdés volt, hogy miként hat a félelem az információfeldolgozásra, a meggyőzés folyamataira, hogyan változnak a kommunikációs szokásaink a fokozott izoláció hatására, vagy előnyben vannak-e a tekintélyelvű vezetők a demokratikus vezetőkkel szemben a járvány sikeres kezelésében (a járványkezelés szociálpszichológiai kérdéseit tekinti át Jetten és mtsai, 2020).

E szöveg írásakor már a járvány harmadik hullámánál járunk, de továbbra is központi helyet kap a járványkezelés szempontjából a társadalmi intervenciókban jártas szociálpszichológia, amikor olyan kérdésekre keressük a választ, hogy mi fokozhatja az oltásba vetett bizalmat vagy küzdhet sikeresen a tudományszkepticizmus ellen. Legalább ilyen fontos kérdés, hogy a társadalom egyes rétegei között kialakuló feszültség a járvány lecsengése után hogyan lesz enyhíthető, hogyan kezeli egy közösség a potyautasokat és deviáns csoporttagokat, és mit lehet kezdeni a vélemények szélsőséges polarizálódásával. E felsorolás korántsem átfogó, mégis világosan rámutat arra, hogy miért fontos a társadalmi intervenciók kérdésével foglalkozni, vagyis azzal, hogyan érhető el valamilyen kedvezőnek ítélet változás a társadalomban vagy a társadalom bizonyos csoportjainál.

A társadalmi intervenciók hatékonyságának kísérleti úton történő ellenőrzése a szociálpszichológia egyik kiemelt feladata. Nem csak arról van szó, hogy ez az egyetlen módszer arra, hogy tudományos igénnyel ellenőrizzük, vajon a kívánt változást sikerül-e egy adott módszerrel elérni, de a társadalmi intervenciók tervezése és ellenőrzése a tudományos elméletalkotás pillérének is adja. Kurt Lewin (1946) megközelítését követve a segíteni akarás szándékától, a probléma megértésén keresztül, annak a felismeréséig kell eljutni, hogy mi az, ami működik. Ennek az eredménye pedig olyan elméletek megalkotása, amely valós társadalmi problémákra tényleges és működőképes megoldásokat kínál. A társadalmi intervenciókat

középpontba állító különszám célja, hogy felhívja a figyelmet a kutatások e területére, továbbá konkrét példákon keresztül mutassa be, mit jelent ezek gyakorlati megvalósítása. A szám tanulmányai arra is rávilágítanak, mennyi kihívással jár a társadalom problémáira reflektáló pszichológiai intervenciók megvalósítása és hatékonyságának ellenőrzése.

A pszichológiai elméletek ok-okozati összefüggést kívánnak feltárni pszichológiai konstruktumok között, ennek legkézenfekvőbb eszköze pedig a kísérleti módszer. Azonban a módszertanilag megbízható, a validitás különböző kritériumainak leginkább megfelelő kísérletek, vagyis amelyek során a megfelelő elemszámot és a véletlenszerű besorolást lehetővé tévő kísérleti elrendezés egyaránt biztosított, leginkább mesterséges környezetben valósíthatók meg, labor és online körülmények között, homogén mintákra hagyatkozva. Az ilyen vizsgálatok azonban olyan populációk bevonásával készülnek, amelyek tagjai jellemzően nem a megvalósítani kívánt intervenció elsődleges célcsoportjai. Például, ha a megoldani kívánt társadalmi probléma a települési szegregáció felszámolása, akkor bár fontos az előítéletesség és a kontaktus kapcsolatának megértése, de az egyetemista populáció körében végzett kontrollált kísérletek mégis limitált információval szolgálhatnak a deszegregáció valós kihívásaira (lásd a hallgatói minták bevonásával végzett évtizedes kritikákat a szociálpszichológiában pl. Henry, 2008; Sears, 1986).

Ám nem csak az ökológiai validitás jelent kihívást a társadalmi intervenciók kísérleti ellenőrzése során. Legalább ilyen jelentős nehézség elé állítja a kutatót a konstruktumvaliditás biztosítása az intervenció terepétől távoli környezetben. Ez alatt azt értjük, hogy mennyire azonos a mért és a ténylegesen vizsgálni kívánt pszichológiai jelenség. A konstruktumvaliditás legfőbb akadálya, hogy a kísérletek során leginkább önbeszámoló formájában megfogalmazott attitűdökről, adott címkével ellátott érzelmi viszonyulásról és cselekvési szándékról szóló adatokat lehet gyűjteni, amelyek csupán mérsékelt összefüggést mutatnak a tényleges viselkedéssel (lásd Baumeister és mtasai, 2007).

A laborkísérleteken túl a társadalmi intervenciókat nem kísérleti módszerekkel, terepen vagy a releváns populáción végzett vizsgálatok is informálhatják. Ezeknek a kutatásoknak előnyét adja a magas ökológiai validitás, amelyet egy adott populáció nagy mintaelemszámú reprezentatív vizsgálata vagy a megfelelő helyismeretet igénylő kvalitatív terepvizsgálatok egyaránt biztosíthatnak. Hátrányuk azonban, hogy nem alkalmasak ok-okozati összefüggés feltárására. Így önmagukban nem adnak megbízható információt arról, hogy mely társadalmi intervenciók alkalmasak a kívánt változást kiváltani. Ennek ellenére jellemző, hogy az intervenciók tervezésekor kizárólag ilyen jellegű összefüggésekre támaszkodunk (lásd Paluck és Green, 2009).

A kvalitatív terepvizsgálatok a társadalmi intervenciók vizsgálatának sajátos szeletét adják. A kvalitatív megközelítés ugyanis alkalmas a terepen történő beavatkozás előkészítésére azáltal, hogy pontos képet képes adni a helyzetről. Ugyanakkor ez a megközelítés alkalmas lehet arra is, hogy a társadalmi intervenciókkal kapcsolatos hipotéziseket generáljon és ilyen módon járuljon hozzá az elméletalkotás folyamatához (lásd Szokolszky, 2004). A gyakorlatban azonban inkább jellemző, hogy a terepen végzett kvalitatív kutatási módszer elsősorban azért választják a kutatók, hogy egy adott jelenséget minél inkább a nembeavatkozás módszerével, feltáró módon ismerjenek meg. Ilyen módon kerülnek a résztvevő meg-

figyeléssel végzett terepvizsgálatok és a mélyinterjú módszerrel készülő kutatások mint a problémák feltárásának leginkább hiteles módjai a társadalmi intervenciók kutatásának látóterébe. Éppen ezért a kvalitatív kutatások úgy tudják leginkább szolgálni a hatékony társadalmi intervenciók azonosítását, hogy a megoldásokkal kapcsolatos hipotézisek generálásához és a mérőeszközök kidolgozásához járulnak hozzá.

A felsorolt különféle kihívásokra a megfelelő választ a randomizált terepkísérletek nyújtják, amelyekből azonban rendkívül kevés készül (Paluck és Green, 2009). A randomizált terepkísérletek megvalósítása ugyanis számos gyakorlati nehézségbe ütközik. Ezek közül is kiemelhető, hogy olyan formában kell megszervezni az intervenciót és az adatgyűjtést, hogy a véletlenszerűen kontrollcsoportba került résztvevők az intervenció tartalmával, de akár a tényével se legyenek tisztában, amely sok esetben szinte lehetetlen elvárás. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy munkahelyi vagy iskolai intervenció során jellemzően nem egyének, hanem csoportok, osztályok kerülnek a kísérleti és a kontrollfeltételekbe, amelynek eredményeképpen inkább kvázi kísérletről, mint valós kísérletről beszélhetünk (mint például Lendvai és mtsai, 2020: 43–80). Természetesen többszintű statisztikai modellezéssel a csoportszintű besorolás sajátosságai kiküszöbölhetők, azonban ez olyan magas elemszámot követel meg, amely szintén akadályát képezheti a kísérlet megvalósításának.

Hasonló kihívást jelent a terepkísérletek során (úgy, mint bármilyen más kísérletnél) a tényleges viselkedésváltozás vizsgálata. Amennyiben a terepkísérlet önbeszámolás formában ellenőrzi a beavatkozás sikerességét, elsősorban cselekvési szándékot és nem tényleges viselkedést vizsgál. Az önbeszámolót pedig éppen a beavatkozás következtében különösen torzíthatja a társas kíváncsiság, amelyet a kutató feltételezett szándékának ismerete vált ki. A kutatás így ugyanazokkal a limitációkkal rendelkezik majd, mint bármely laborkísérlet. Ezért lényesen csökken az előnye annak, hogy a kísérletet a valós viselkedés terepén végezték.

Mindezek fényében fontosnak tartjuk áttekinteni a társadalmi intervenciókkal foglalkozó szociálpszichológiai kutatásokat és leszűrni mindazokat a tanulságokat, amelyekből a társadalom megváltoztatására vonatkozó elméletek és a gyakorlatban megvalósítani kívánt beavatkozások szülehetnek. Erre még akkor is szükség van, ha aligha találkozunk majd tökéletes terepkísérlettel, és aligha tervezhető társadalmi intervenció a validitás minden kritériumának megfelelő empirikus vizsgálatok alapján. Mégis fontos ismerni a társadalmi intervenciókban rejlő lehetőségeket, és nyomon követni az elméletalkotásban betöltött szerepüket.

TÁRSADALMI INTERVENCÍÓK KÜLÖNSZÁM

Bár a társadalmi intervenciók témaköre mindig is központi helyet foglalt el a szociálpszichológiában, a jelen tematikus számnak a létrejöttét két dolog indokolja. Egyrészt, a hazai politikai diskurzusban és közbeszédben gyakran megjelenik a kisebbségek dehumanizációja, és elfogadott a feljük irányuló nyílt ellenségesség (lásd pl. Kóczé és Rövid, 2017). Ezeknek a megnyilvánulásoknak normateremtő ereje van, amelyek következtében az emberek hajlamosabbak hasonló módon viszonyulni az adott kisebbséghez (a roma emberek nyílt

dehumanizációjának következményeiről lásd Bruneau és mtsai, 2020). Ezek az eredmények rávilágítanak a téma aktualitására és fontosságára. Másrészt, szükség van a különböző intervenciós technikák hazai környezetben való tesztelésére is. Bár vannak intervenciók, amelyek jól működnek más kulturális közegben (pl. USA), a hazai kontextusban hatástalanok, vagy éppen a kitűzött céllal ellenkező hatást érnek el (Lantos és Kende, 2020).

A kötet első tanulmánya, Szekeres (2020) az előítéletességgel és annak csökkentési lehetőségeivel komplex módon, a Sztereotípiá Tartalom Modellen keresztül foglalkozik (Fiske és mtsai, 2002). Megvizsgálja, hogy az érzékenyítést célzó intervenciók miért népszerűek, és mik lehetnek a hátrányaik. A szerző kifejti, hogy a legtöbb előítéletcsökkentést célzó program „érezkenyítés”. Ez az adott csoporttal szembeni rokonszenv növekedését ugyan el tudja érni, ugyanakkor ezek az intervenciók nem törődnek az előítéletesség Sztereotípiá Tartalom Modell szerinti másik fontos dimenziójával, a kompetenciával. Bár az egymástól szinte független két dimenzió hasonlóan fontos, a programok igen kis része foglalkozik a kompetenciaalapú előítéletek csökkentésével.

Ez azért jelent problémát, mert a kompetencia észlelése rendkívül fontos a társadalmi integráció és az egyenlő bánásmód szempontjából, hiszen befolyásolja többek között a tanulmányi és munkahelyi előmenetelt (Fiske és mtsai, 2002). Ezen keresztül hatással van a szocioökonómiai státuszra és a társadalmi mobilitásra, ami lehetőséget adna a nehéz helyzetből való kiemelkedésre egy jobb élet reményében (Cuddy és mtsai, 2008).

Szekeres bemutatja a terepen is gyakran alkalmazott, bizonyítékokon alapuló előítéletcsökkentő intervenciók típusait és annak veszélyeit, ha az adott intervenciós stratégia figyelmen kívül hagyja a kompetenciára vonatkozó sztereotípiákat. A tanulmány empirikus kutatásokra támaszkodva olyan javaslatokat fogalmaz meg, amelyek a kompetenciaalapú előítéletcsökkenés terén alkalmazhatók. A tanulmány központi üzenete, hogy valakit kedvelni nem egyenlő azzal, hogy az adott személyt tiszteljük is. Ugyanakkor mind a két érzélem fontos ahhoz, hogy az adott csoport társadalmi helyzetében valódi változás következzen be.

Lantos és Kende (2020) a romaellenességre fókuszálva mutat be elméleti alapokon nyugvó és empirikus eredményekkel alátámasztott intervenciókat, majd Magyarországon is alkalmazott jó gyakorlatokat. A tanulmány kitér arra, hogy a romaellenesség az előítéletesség egy különleges formája. Nemcsak azért, mert a romák csoportjával szemben jellemzően nyílt és széles körben elfogadott előítéletek vannak hazánkban, hanem azért is, mert a hagyományos sztereotípiákon túl megjelenik a csoporttal szembeni előítéletesség tagadása, bagatellizálása és a kulturális elismerés hiánya is.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a társadalmi normák szerepe vitathatatlan fontosságú az intervenciók sikerességében. Éppen ezért az ellenséges normatív környezet hatását figyelembe kell venni a romaellenesség csökkentésére irányuló intervenciók tervezésekor. A tanulmány második részében bemutatott jó gyakorlatok három csoportba sorolhatók: edukatív, kontaktusalapú és demonstratív intervenciók, amelyek mindegyikének van létjogosultsága, azonban korlátja is. A tanulmány fő üzenete, hogy ahhoz, hogy egy program valóban hatásos legyen, egyszerre szükséges az általános pszichológiai mechanizmusokat és azokat a helyi adottságokat figyelembe venni, amelyek között az intervenció megvalósul.

Nyúl, Faragó és Kende (2020) tanulmánya egy magyar környezetben még keveset kutatott intervenciók technikát mutat be, két online laborvizsgálaton keresztül. A vizsgálat a perspektívaváltás mint előítélet csökkentő eszköz hatékonyságát vizsgálja romákkal és nőkkel szemben. A perspektívaváltás lényege, hogy a résztvevők a beavatkozás során egy adott csoport tagjának a nézőpontját veszik át. A nézőpont váltás során azt élik át, milyen lehetőségei vannak az adott csoport tagjainak bizonyos hétköznapi helyzetekben. Az első vizsgálatban egy Budapestre költöző roma fiú, míg a második kutatásban egy fiatal álláskereső nő bőrébe bújtak bele a résztvevők.

Az eredmények azt mutatták, hogy míg a perspektívaváltó intervenció az első vizsgálat esetében pozitívabb érzelmeket és magasabb kollektív cselekvési hajlandóságot eredményezett a romák felé, addig a második vizsgálatban nem volt ilyen különbség. Sőt azok, akik általánosságban kevésbé voltak képesek perspektívaváltásra, és kísérleti csoportban megtapasztalták a nézőpontváltást, magasabb modern szexizmust mutattak, mint a kontrollcsoport tagjai. A szerzők rávilágítanak, hogy a romaellenesség esetében a perspektívaváltó intervenció hatékonynak bizonyult, Ezzel szemben a szexizmus esetén nemcsak eredménytelen volt az intervenció, de a résztvevők egy csoportjánál ellenkező hatást váltott ki, és növelte a nők csoportjával szembeni előítéletességet. Ezek alapján a szerzők hangsúlyozzák, hogy az intervenciók tervezésekor nemcsak a megcélzott problémát, hanem a résztvevők bizonyos pszichológiai jellemzőit is fontos figyelembe venni.

Lendvai és munkatársai (2020) a bullying csökkentésének lehetőségét vizsgálják Magyarországon egyedülállóan, a művészetalapú kutatás eszközével. A kvalitatív és kvantitatív módszert alkalmazó kvázi kísérlet középiskolás diákoknál és tanároknál vizsgálta a bullyinggal kapcsolatos attitűdök változását a *Stréber* című komplex színházi nevelési előadás hatására. A kutatás arra kereste a választ, hogy a beavatkozás következtében mennyire érzékelik a résztvevők a bullyingot mint az iskolában előforduló jelenséget, hogyan alakul a vele és szereplőkkel kapcsolatos attitűdjük, kinek tulajdonítják a felelősséget, és milyen szerepet tulajdonítanak a bullying kapcsán a pedagógusnak.

A szerzők azt találták, hogy a bullying problémaérezkelés mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében csökkent az elő- és utóvizsgálat között. A foglalkozáson való részvétel egyedül arra hatott, hogy az áldozat helyett a szemlélőkre helyeződött a hangsúly. Az eredmények alapján elmondható, hogy a bullyingot közösségbe ágyazottan kell értelmezni: erősen összefügg egymással a bántalmazás érzékelése és az, hogy ezt mennyire gondolják a diákok helyénvalónak. Az intervenció hatására megváltozott normarendszer eredményezhette azt is, hogy a beavatkozásnak kiterjedt a hatása a kontrollcsoportként funkcionáló osztályokra is.

A szerzők az osztályfőnök szerepét emelik ki, akinek nemcsak attitűdjei, de reakciói is kulcsfontosságúak abban, hogy miként viszonyulnak a diákok a bullying témaköréhez. Összességében a kutatás hozzásegíti az olvasót egy-egy közösség attitűdváltozásának mélyebb megértéséhez és rávilágít arra, hogy milyen pozitív hozadékok lehetnek egy színházi nevelési előadásnak a közösségek életében.

Roszik-Volovik és Nguyen Luu (2020) kutatásában Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók elégedettségét befolyásoló tényezőket vizsgáltak. Kutatásukban arra a kérdésre keresték a választ, hogy az elégedettségi tényezők hogyan kapcsolódnak az adaptációs

folyamatokhoz, a hallgatók milyen támogatást igényelnek, és ezeket az igényeket milyen tényezők befolyásolják. A nemzetközi hallgatókkal készített interjúkat induktív tematikus módszert alkalmazva elemezték. A szerzők az elemzés során négy fő kategóriát azonosítottak: (1) az érzelmi és pszichológiai igényeket, (2) a szervezéssel kapcsolatos igényeket, (3) az akadémiai adaptációt támogató körülményeket, és (4) az akadémiai adaptációt hátráltató körülményeket. A résztvevők legfontosabb igényeként az érzelmi támogatás szükségessége jelenik meg, illetve a tudás megszerzése mellett a kapcsolati tőke igénye. Ezen igények kielégítését a résztvevők a befogadó intézménytől várják. Továbbá, ahogyan az várható volt, az észlelt diszkrimináció növeli a szorongást és csökkenti az intézménnyel kapcsolatos elégedettséget. A kutatás eredményei bemutatják, hogy az egyetem attitűdjeinek meghatározó szerepe van a külföldi diákok adaptációs folyamatainak sikerességében. A kutatás egy első lépés lehet nemzetközi hallgatók sikeres adaptációját előkészítő intervenciós programok megtervezéséhez.

A kötetben bemutatott tanulmányok többféle problémával foglalkoznak, többféle megközelítésben mutatnak be társadalmi intervenciókat vagy tesztelik azokat. Sokkal fontosabb azonban, ami közös a kötetben szereplő tanulmányokban: mégpedig az, hogy egy-egy fontos társadalmi kérdéssel foglalkoznak és keresik azokat a módszerekkel, amelyekkel a probléma csökkenthető. Tudományos igénnyel járják körül magát a problémát és a megoldási lehetőségeket. Körvonalazzák azokat a nehézségeket, amelyek nemcsak a probléma megoldásában jelennek, de a problémamegoldásra vonatkozó elméletalkotásban is. Továbbá rávilágítanak arra, hogy komplex társadalmi problémák megoldásához átfogó, több szereplőt és akár intézményes működést is érintő változásra van szükség, amelynek első lépése lehet a hatékony társadalmi intervenció.

IRODALOM

- BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D., FUNDER, D. C. (2007): Psychology as the science of self-reports and finger movements. Whatever happened to actual behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 2(4). 396–403.
- BRUNEAU, E., SZEKERES, H., KTEILY, N., TROPP, L. R., KENDE, A. (2020): Beyond dislike. Blatant dehumanization predicts teacher discrimination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(4). 560–577.
- CUDDY, A. J., FISKE, S. T., GLICK, P. (2008): Warmth and competence as universal dimensions of social perception. The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40. 61–149.
- FISKE, S. T., CUDDY, A. J. C., GLICK, P., XU, J. (2002): A model of (often mixed) stereotype content. Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6). 878–902.
- HENRY, P. J. (2008): College sophomores in the laboratory redux. Influences of a narrow data base on social psychology's view of the nature of prejudice. *Psychological Inquiry*, 19(2). 49–71.

- JETTEN, J., REICHER, S. D., HASLAM, A., CRUWYS, T. (2020): *Together apart. The psychology of COVID-19*. Sage, London.
- KÓCZÉ, A., RÖVID, M. (2017): Roma and the politics of double discourse in contemporary Europe. *Identities*, 24(6). 684–700.
- LANTOS, N. A., KENDE, A. (2020): A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 15–42.
- LENDVAI, L., HORVÁTH, L., DÓCZI-VÁMOS, G., JOZIFEK, ZS. (2020): Egy komplex színházi előadás hatása a bullying észlelésére. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 43–80.
- LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4). 34–46.
- NYÚL, B., FARAGÓ, L., KENDE, A. (2020): „Soha ne ítélj meg egy másik embert, míg egy mérföldet nem jártál a cipőjében!”. A perspektívaváltás hatékonyságának mérése a romaellenesség és a szexizmus csökkentésében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 81–100.
- PALUCK, E. L., GREEN, D. P. (2009): Prejudice reduction. What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60(1). 339–367.
- ROSZIK-VOLOVIK, X., NGUYEN LUU, L. A. (2020): Nemzetközi hallgatók vizsgálata – a felsőoktatásban való boldogulás és az elégedettség komplexitása. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 101–122.
- SEARS, D. O. (1986): College sophomores in the laboratory. Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3). 515–530.
- SZEKERES, H. (2020): Kedvelni vagy tisztelni? Az előítéletek csökkentése a melegszívűség és a kompetencia dimenziójában. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 123–157.
- SZOKOLSZKY, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

TANULMÁNYOK

KEDVELNI VAGY TISZTELNI? AZ ELŐÍTÉLETEK CSÖKKENTÉSE A MELEGSZÍVŰSÉG ÉS A KOMPETENCIA DIMENZIÓIBAN¹



SZEKERES Hanna

ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Szociálpszichológia Tanszék
szekeres.hanna@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A legtöbb előítélet-csökkentő program célja az „érzékenyítés”, vagyis az, hogy a többségi társadalom kevésbé negatív érzésekkel vagy kevesebb közönnyel viszonyuljon egy stigmatizált csoporthoz. Így ezen programok a rokonszenvalapú előítéletekben igyekeznek vagy képesek hatást elérni. Ugyanakkor az előítéleteknek van egy másik dimenziója, amit mind az intervenciók kutatói, mind kivitelezői hajlamosak figyelmen kívül hagyni, mégpedig azt, hogy mennyire észlelünk kompetensnek egy csoportot, vagyis mennyire értékeljük sokra a képességeiket. Ennek ellenére kevés olyan előítélet-csökkentő program létezik, amely más csoportok kompetenciájának elismerését célozná meg, pedig ez nagy jelentőséggel bír az ő oktatási és munkaerőpiaci integrációjukra. A jelen tanulmányban ezen hiányosságra hívom fel a figyelmet, és teszok javaslatokat.

Módszer: A tanulmányban bemutatok a terepen is gyakran alkalmazott, bizonyítékon alapuló előítélet-csökkentő intervenciók típusait, az ehhez kapcsolódó külföldi és hazai kutatások sajátosságaira és eredményeire is kitérve. Célom, hogy az intervenciókat kiértékeljem, és rámutassak a jobb és kevésbé jó gyakorlatokra, továbbá megmutassam, hogy a kizárólag rokonszenvalapú előítélet-csökkentő intervencióknak milyen korlátai vannak, amennyiben a kompetenciára vonatkozó előítéletesség megváltoztatásával nem foglalkoznak.

Eredmények: A jelen áttekintésből az tűnik ki, hogy az intervenciós kutatások és gyakorlatok kevés figyelmet fordítanak a kompetenciaalapú előítéletek csökkentésére, így akarattalanul is kockáztatva ezen előítéletek megerősítését. Ennek fényében, az intervenciók elemzett erősségeiből és tanulásaiból egy javaslatcsomagot fogalmaztam meg, amely támpontot adhat

¹ Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20–4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

olyan intervenciók tervezéséhez, amelyek hatékonyak lehetnek a magyar többségi társadalom körében is, különböző kisebbségi csoportok (például LMBT-, bevándorló vagy roma emberek) felé irányuló kompetenciaalapú előítéletek csökkentésében.

Következtetések: Az intervenciók tervezésénél és alkalmazásánál figyelembe kell venni bizonyos csoportközi pszichológiai adottságokat. A jelen tanulmányban az előítéletek természetét elemeztem.

Kulcsszavak: Sztereotípiá Tartalom Modell, észlelt kompetencia, észlelt melegszívűség, előítélet-csökkentő intervenciók, érzékenyítés

BEVEZETŐ

Az előítélet-csökkentő programok kutatói és kivitelezői is hajlamosak az előítéleteket homogén jelenségként kezelni. Megközelítésük leginkább azt veszi figyelembe, hogy az emberek egy társadalmi csoporthoz pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e, mennyire vannak tudatában saját előítéleteiknek, és milyen mértékben előítéletesek. Ezzel összhangban a legtöbb előítélet-csökkentő program „érzékenyítés”, amelynek célja, hogy a többségi társadalom tudatosabb legyen, befogadóbbá váljon, és kevésbé negatív érzésekkel viszonyuljon egy adott stigmatizált csoporthoz (Paluck, 2006; Paluck és Green, 2009; Walton és Wilson, 2018). De vajon elég csak érzékenyíteni, ideális esetben „megkedveltetni” egy csoportot a többségi társadalommal? Ha pedig az emberek „érzékenyebbek” lettek a csoport felé, ebből vajon feltétlenül következtethetünk arra is, hogy megváltoznak a csoport tagjairól alkotott elképzeléseik, például tehetségesebbnek vagy akár kompetensebbnek is látják őket? Ugyanaz megszeretni és megkedvelni valakit, mint értékelni őket vagy tisztelni a képességeiket? A jelen tanulmány a kompetenciaalapú előítéletek csökkentésének a kérdésével foglalkozik annak fényében, hogy az előítélet-csökkentő intervenció túlnyomóan a rokonszenvalapú elő-

ítélet-dimenzióon igyekszik vagy képes hatást elérni.

Az előítéletek szociálpszichológiai kutatásai azt mutatják (Fiske és mtsai, 2002), hogy nem minden társadalmi csoport felé vagyunk hasonlóképpen előítéletesek, és az előítéletek természetének két jellegzetes dimenziója van, az észlelt melegszívűség (kedveljük a személyt, rokonszenves számunkra) és az észlelt kompetencia (tiszteljük a személyt). Ezek a dimenziók pedig meghatározzák az érzelmeinket és a viselkedésünket az adott csoport tagjai felé. Észlelhetünk egy csoportot kevésbé rokonszenvesnek, mégis sokra tarthatjuk őket a képességeikért, vagy éppen ellenkezőleg, kedvelhetjük egy csoport tagjait anélkül, hogy sokra tartanánk őket (Fiske és Dupree, 2015).

Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy mindkét szempontból (rokonszeny és kompetencia) negatívan értékelünk egy csoportot. Kutatási eredmények alapján úgy tűnik, hogy vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek az utóbbit látszanak tükrözni, pl. nyugaton a menekültekkel és bevándorlókcal szemben (Fiske, 2018), vagy itthon a romákkal szemben (Szekeres, Bruneau, és mtsai, előkészületben). Azonban az, hogy egy csoport iránt negatívan érzünk mindkét szempontból, nem jelenti azt, hogy mindkét előítélet-dimenzióban ugyanazzal a beavatkozással tudunk elérni változást. Tehát egy érzékenyítő program,

amely csökkenti a rokonszenvalapú előítéleteket, (hosszú távon) akár a kompetenciaalapú előítéletekre is hatással lehet, azonban ez nem garantált, hiszen ezek a dimenziók függetlenek egymástól (Fiske és mtsai, 2002). Például lehet, hogy növelni tudjuk a rokonszenvet egy csoport felé (illetve a társadalom egyes tagjaiban a többiekénél lehet már eleve magasabb a rokonszen), de a velük szembeni előítéletek továbbra is utalhatnak a kompetencia és képességek vélt hiányára. Sőt amikor magas észlelt rokonszenveség párosul alacsony észlelt kompetenciával, az akár egy másféle problémát is szülhet, például paternalista (atyáskodó, lekezelő) attitűdöt a csoport felé (Glick és Fiske, 2001).

Ennek ellenére kevés olyan előítélet-csökkentő program létezik mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban, amely éppen egy csoport kompetenciájának elismerését célozná (áttekintésért lásd Paluck és Green, 2009; Paluck és mtsai, 2020; illetve Walton és Wilson, 2018; romákkal szembeni előítélet-intervenciókkal kapcsolatban lásd Polrom, 2020). Márpedig bizonyos társadalmi szintű célok tekintetében, mint például oktatási vagy munkaerőpiaci integráció, a kompetenciaalapú előítéletek változtatása még talán fontosabb is lehet, mint a rokonszenvé. Kedvelhetünk egy csoportot, gondolhatjuk róluk, hogy rokonszenvesek, szeretetreméltóak. Ám ha nem hajlunk arra, hogy magas státuszú pozíciókban, cégmenedzser- vagy professzorszerepben képzeljük őket, akkor ez jelentős diszkriminációhoz vezethet a csoporttal szemben (Fiske és mtsai, 2002). Az észlelt kompetencia hiánya nagyban hátráltatja egy csoport tagjait abban, hogy kiemelkedjenek, hogy társadalmi mobilitást tudjanak elérni (Cuddy és mtsai, 2008).

A jelen tanulmányban a népszerű, bizonyítékon alapuló (*evidence-based*) előíté-

let-csökkentő intervenciók típusait mutatom be, az ehhez kapcsolódó külföldi és hazai kutatások sajátosságaira és eredményeire is kitérve. Az itt tárgyalt intervenciótípusok: a kontaktusalapú (pl. Yablon, 2012), a perspektívaváltó (pl. Galinsky és Moskowitz, 2000), a kulturális oktatás (pl. Brannon és Walton, 2013) és a sztereotípiacáfoló példák módszerei (pl. Dasgupta és Greenwald, 2001).

Céлом, hogy az intervenciókat kiértékeljem, és rámutassak a jobb és kevésbé jó gyakorlatokra. Továbbá hogy megmutassam, a kizárólag rokonszenvalapú előítélet-csökkentő intervencióknak milyen korlátai vannak, amennyiben a kompetenciára vonatkozó előítéletesség megváltoztatásával nem foglalkoznak. Végül, olyan intervenciószempontrendszert és javaslatcsomagot fogalmazok meg, amely a szakirodalom és az eddigi empirikus kutatási eredmények alapján a magyar többségi társadalom körében is potenciálisan csökkenteni tudna különféle társadalmi csoportok felé irányuló kompetenciaalapú előítéleteket. Ennek fényében magyarországi kontextusban három főbb társadalmi csoporttal szembeni előítéletekről és előítélet-csökkentésről fogok említést tenni: az LMBT-közösség, a romák, valamint a menekültek és bevándorlók.

INTERVENCIÓS KUTATÁSOK ÉS ALKALMAZÁSUK TEREPEN

Az előítélet-csökkentő intervenciók alatt olyan tevékenységet értünk, amelynek célja egy társadalmi csoport (pl. többségi csoport) érzékenyítése vagy a csoporttal szembeni társadalmi előítéletek csökkentése egy másik társadalmi csoport iránt (pl. kisebbségi csoport), illetve a két csoport közötti konfliktus csökkentése vagy kapcsolatuk javítása

(Allport, 1954; Wilder, 1986). A szociálpszichológiai intervenciók fókuszában azok a pszichológiai folyamatok állnak, amelyek lehetővé teszik a csoportközi viszonyok változását és az előítélet csökkentését, illetve az intervenciók konkrét hatékonyságát, eredményességét és korlátait vizsgálják (Walton és Wilson, 2018). Az intervenciók nagyobb része alulról szerveződő terepkezdeményezésből származik. Azonban már az 1950-es évek óta foglalkozik a témával és folytat labor- és terepkísérleteket is ezen a téren a szociálpszichológia (pl. Allport kontaktushipotézise, illetve Aronson mozaikmódszere; Allport, 1954; Aronson, 1978).

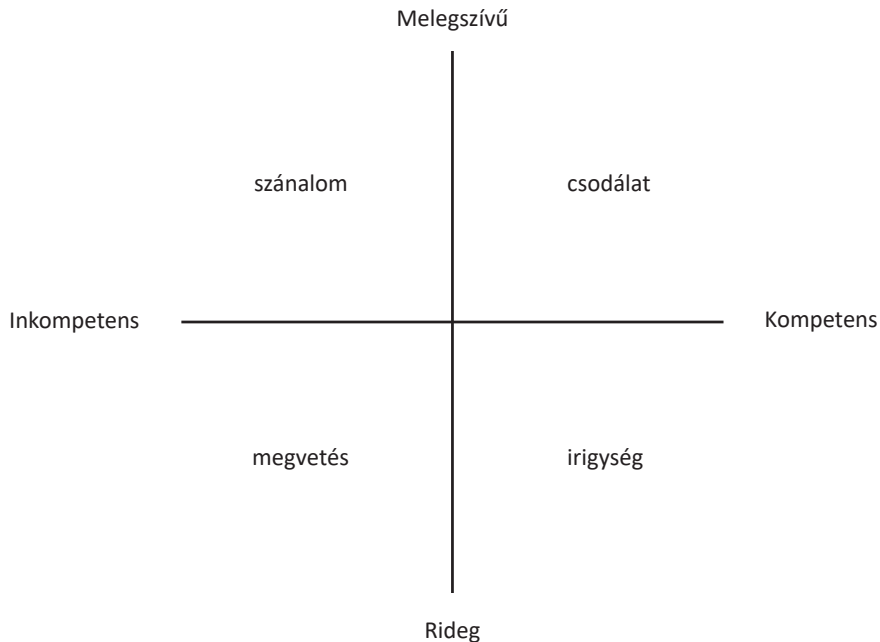
A szociálpszichológiai csoportközi előítélet-csökkentő intervenciók terepen alkalmazott legismertebb formája az érzékenyítő és diverzitásprogramok (Paluck, 2006; Paluck és Green, 2009; Moss-Racusin és mtsai, 2014; Walton és Wilson, 2018). Bár ezeknek a programoknak nincs feltétlenül valamilyen konkrét célja a kiváltott hatást illetően, de meg lehet róluk állapítani, hogy többnyire arra irányulnak, hogy egy adott társadalmi csoport felé nőjön az empátia, a bizalom és a tolerancia szintje, és a valamilyen értelemben vett „másság elfogadását” támogassa (pl. Paluck, 2006). Nemcsak a nyugati országokban (Moss-Racusin és mtsai, 2014), de már itthon is elterjedt gyakorlat az érzékenyítő és diverzitástréningek vagy programok szervezése az oktatásban, az egészségügyben, a közszolgálati szektorban dolgozóknak, akár rendőröknek is (pl. Pál és Örkény, 2014; Teidelt és Gregor, 2017). Érzékenyítő programokat tartanak iskolásoknak, például tolerancianap alkalmával vagy egy osztálykirándulás keretein belül (pl. Láthatatlan Kiállítás meglátogatása). Külföldi és hazai kutatások alapján ezek az érzékenyítő módszerek hatásosak tudnak lenni az előítéletek csökkentésében

(Magyarországon pl. Kende, Tropp és Lantos, 2017; Orosz és mtsai, 2016), azonban fontos figyelembe venni, hogy éppen *mely* előítéletek csökkentésében hatékonyak.

AZ ELŐÍTÉLETEK HETEROGÉN TERMÉSZETE

Az előítéletek tartalma

Az empirikus vizsgálatok a múltban és ma is gyakran egysikúnak ábrázolják a csoporttal szembeni előítéletet: tehát vagy negatívan viszonyulunk egy csoporthoz, vagy sem, például a fehér-amerikaiak megvetik a feketét, és távolságot tartanak tőlük (áttekintésért lásd Fiske, 1998; Fiske és mtsai, 2007; Jones, 1997). Ez később annyiban vált árnyalttá, hogy (a negatív mellett) a pozitív sztereotípiák fogalma is teret nyert. Például a fehér-amerikaiak úgy gondolják, a feketék jók a sportban (Glick és Fiske, 1996). Úttörő munkájukban Susan Fiske szociálpszichológus és munkatársai megfogalmazták a Sztereotípiák Tartalom Modelljét (SZTM, Fiske és mtsai, 2002), amely túlmutat az előítéletek negatív és pozitív dimenzióin. Ez nagyban meghatározta, hogyan gondolkodnak a szociálpszichológusok a különböző csoportokkal szembeni előítéletek természetéről. Az előítélet természetét egy társadalmi csoportnak tulajdonított két jellemzőn keresztül határozták meg, a *melegszívű* („warmth”) dimenzióban, ha valaki rokonszenves, megbízható, barátságos, őszinte, szeretetre méltó, illetve jó szándékú (szemben azzal, ha pl. rideg vagy számító); illetve a *kompetens* dimenzióban, amikor valaki magabiztos, asszertív, intelligens, tehetséges, illetve ambiciózus (szemben azzal, ha pl. lusta vagy buta) (lásd *1. ábra*).



1. ábra. Sztereotípa Tartalom Modell (Cuddy és mtsai, 2007, 2008; Fiske és mtsai, 2002 alapján)

A két tulajdonság negatív és pozitív pólusa mentén négy kategóriát találunk, amelyek meghatározzák, hogyan viszonyulunk egy-egy csoport tagjaihoz (Cuddy és mtsai, 2007; 2008; Fiske és mtsai, 2002). Azon csoportok tagjai felé, akiket melegszívűnek és kompetensnek látunk, csodálatot és büszkeséget érzünk, és nagyobb valószínűséggel segítjük vagy fogadjuk el őket. Kutatások alapján (áttekintésért lásd Fiske, 2018; illetve Fiske és Dupree, 2015) egy átlagos, többségi állampolgár számára ebbe a kategóriába tartoznak a saját, alapértelmezett referenciacsoportjai, vagyis például egy nyugati átlagos, többségi csoporthoz tartozó ember számára itt található a fehér, keresztény, középosztálybeli emberek. Ezzel ellentétesen azok állnak, akiket nem tartunk se kompetensnek, se melegszívűnek, őket megvetjük. Ebbe a kategóriába tartoznak az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában például

az afrikaiak, a bevándorlók, a drogfüggők és a hajléktalanok (Fiske, 2018). A felénk irányuló előítéletek közönyösséget vagy akár bántalmazó viselkedést is kiválthatnak.

E két, egyértelműen negatív, illetve pozitív kategória mellett létezik két ambivalens előítélet-kategória is. Azok felé a csoportok felé, akiket ugyan kompetensnek látunk, de emellett ridegnek is, leginkább irigységet érzünk. Lehet, hogy toleráljuk őket, de tartunk attól, hogy esetleg (akár kulturális vagy gazdasági) veszélyt jelentenek ránk nézve. Fiske és munkatársainak (Fiske, 2018) vizsgálataiból az derül ki, hogy ebbe a kategóriába tartoznak pl. az üzletemberek, a gazdagok, az ázsiaiak, a zsidók és a karriérista nők is. Végül azok a csoportok, amelyeket melegszívűnek látunk, de nem gondoljuk őket kompetensnek, leginkább sajnálatot vagy együttérzést váltanak ki belőlünk. Felénk mind a megsegítés, mind a közönyösség

jellemző viselkedés lehet. Ide tartoznak például az idősek, a gyerekek, a fogyatékkal élők és a háziasszonyok. Külön szeretném kiemelni ez utóbbi előítélet-kategóriát, (amit *paternalista előítéletnek* is hívunk – lásd Fiske és mtsai, 2002, 1999; Glick és Fiske, 2001), mert a következőkben is lesz róla szó.

Előítéletek tartalma külföldi és hazai kontextusban

A Sztereotípiá Tartalom Modell dimenzióit több tucat országban kutatták reprezentatív mintákon (Cuddy és mtsai, 2009; Durante és mtsai, 2013; Fiske és mtsai, 2007). Külföldi kutatások alapján a menekültek felé irányuló sztereotípiák többnyire alacsony kompetenciát és alacsony melegszívűséget tükröznek, bár az utóbbi függ attól is, hogy milyen menekültcsoportról van szó (Kotzur és mtsai, 2019; Lee és Fiske, 2006). A bevándorlókkal szembeni SZTM-dimenziók vizsgálataiban azt találták, hogy míg az európai és kelet- és dél-ázsiai bevándorlókkal kapcsolatban a sztereotípiák magasabb kompetenciát tükröznek, és alacsony észlelt melegszívűséget, addig a közel-keleti országokból jött bevándorlókkal kapcsolatban szintén alacsony a melegszívűség, de a kompetencia megítélése is közepes érték körüli (Lee és Fiske, 2006). Az arabok és muszlimok megítélése egymáshoz hasonló, bár az ő esetükben inkább alacsony értékeket mutat mindkét dimenzióban (Cuddy és mtsai, 2007; Fiske és mtsai, 2002; Fiske, 2018). A bevándorlókkal és menekültekkel kapcsolatban hazai kutatások nagyrészt az idegenellenesség alakulását és a befogadási szándékot vizsgálták (pl. Gerő és mtsai, 2015; Sík, és mtsai, 2016), és kevésbé az előítéletek e két dimenzióban kifejezhető természetét.

A romákkal kapcsolatban hiányosabbak a külföldi kutatások. Egy norvég (Bye és mtsai, 2014) és egy görög (Durante és mtsai, 2013) mintán végzett vizsgálatból az tűnik ki, hogy a romákat az alacsony kompetencia – alacsony melegszívűség dimenzióban látják az emberek. A romákkal kapcsolatos hazai kutatások meghatározták, hogy mik a legerjedtebb hiedelmek és narratívák a romákkal szemben (pl. „A romáknak általában sok gyerekük van, akiknek nem adják meg a megfelelő törődést.”, Enyedi és mtsai, 2004; Kende, Hadarics és Lášticová, 2017). Ezenkívül mértek rokonszenveséget különböző külső csoportok felé (ahol egy érzelmi hőmérőn jelzik a résztvevők, hogy egy adott csoport mennyire rokonszenves vagy ellenszenves), amik rendre azt az eredményt hozták, hogy a leginkább elutasított csoportot a romák jelentik (lásd Kende, Nyúl és mtsai, 2018). Az utóbbiról gondolhatjuk, hogy a melegszívűség dimenzióban vizsgálja az előítéleteket. Romákra vonatkoztatva észlelt kompetenciadimenziót azonban nem mértek, illetve ha mérték (pl. olyan állításokkal, hogy a romáknak nincs jó viszonyuk a munkához, lusták vagy nem értelmesek; Enyedi és mtsai, 2004; Kende, Hadarics és Lášticová, 2017), tartalmilag nem különböztették meg más attitűdöket mérő állításoktól, és így egyetlen skálán, összevonva mérték a sztereotípiák különböző dimenzióit.

Miután a nyugati és dél-európai országokban várhatóan más a társadalmi és történeti beágyazódása a romáknak és a bevándorlóknak, mint Kelet-Közép-Európában, így hiánypótlásként 2015-ben itthon is megvizsgáltuk online kérdőíves módszerrel, a lakosság nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településjellegre reprezentatív mintáján ($N = 915$) ezeket a sztereotípiatartalmakat néhány társadalmi csoporttal szemben (Szekeres, Bruneau, és mtsai, előkészületben). Első-

sorban a romák, a zsidók, az LGBT-emberek (leszbikusok, melegek, biszexuálisok és transznművek²) és muszlimok³ megítélésére voltunk kíváncsiak, magukban, egymáshoz és más csoportokhoz viszonyítva. A következő kérdésre kellett válaszolniuk a résztvevőknek: „Ön szerint mennyire jellemzi az alábbi két tulajdonság a felsorolt csoportok átlagos tagjait?” egy 0-tól (egyáltalán nem jellemzi) 10-ig (teljes mértékben jellemzi) terjedő skálán melegszívűség- és kompetencia-dimenzióban (az utóbbihoz adtunk példát is, pl. „hozzáértő, sikeres”).

Az eredmények az 1. táblázatban (átlagok és szórás) illetve a 2. ábrán találhatóak.⁴ A zsidókat majdnem olyan kompetensnek ítélték meg, mint az orvosokat. Ugyanakkor melegszívűségben közepesre értékelték őket,

hasonlóan a muszlimokhoz, akiket viszont kevésbé kompetensnek ítélték az emberek. Az LGBT-csoport hasonló melegszívűség-értékelést kapott, ugyanakkor jóval rosszabb kompetenciát, őket a közepes érték alatt látják az emberek. Ugyanakkor melegszívűségben a legrosszabb értékelést, az összes csoport közül a romák kapták. Őket észlelt kompetenciában is alacsonyan ítélték meg, olyannyira, hogy a szellemi fogyatékkal élőknel is alacsonyabba értékelték őket, és az összes csoport közül egyedül a hajléktalanokat látták náluk is kevésbé kompetensnek. Ezek alapján elmondható, hogy a romák az egyetlen olyan (vizsgált) csoport, amely a legkevésbé kívánatos mátrixnegyedben, az alacsony melegszívűség – alacsony kompetencia dimenzióban végezte.

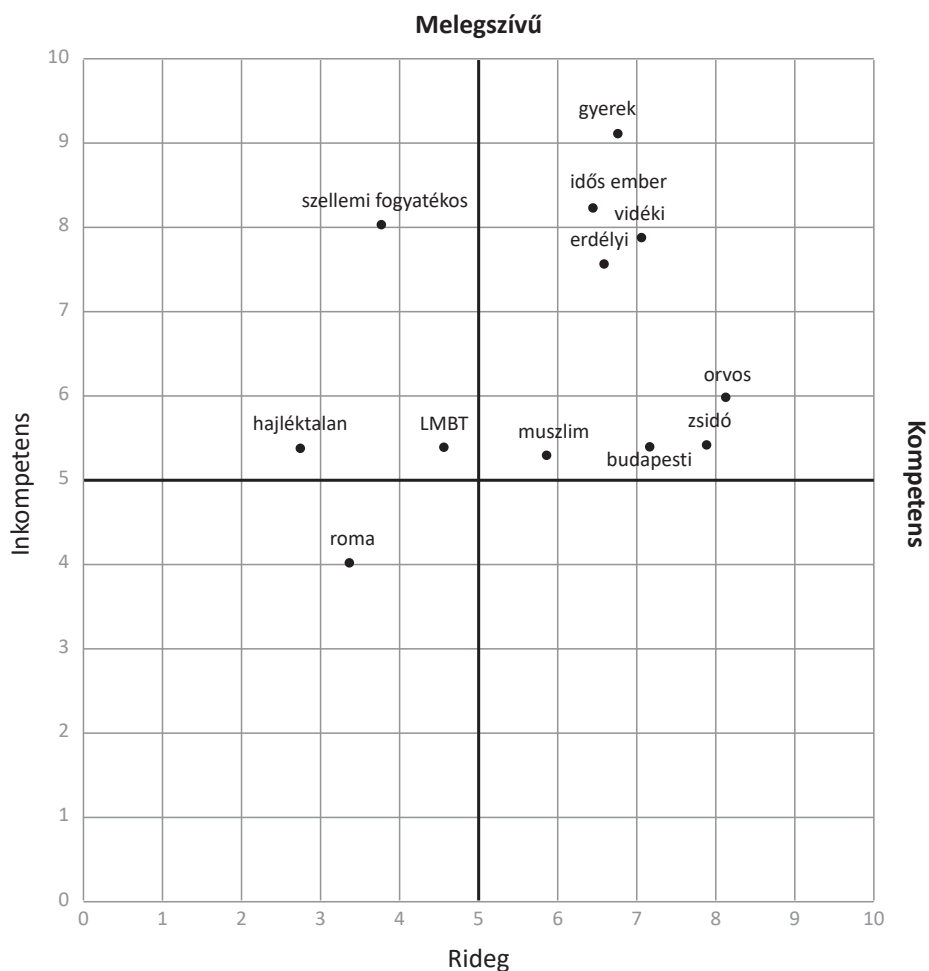
1. táblázat. Sztereotípiatartalom (észlelt kompetencia és melegszívűség) különböző csoportok felé, átlagok (M) és szórások (SD). A válaszokat egy 11-fokú skálán adták meg 0-tól 10-ig

	Kompetencia M (SD)	Melegszívűség M (SD)
hajléktalanok	2,76 (2,11)	5,38 (2,57)
LGBT	4,58 (2,80)	5,39 (2,66)
romák	3,37 (2,26)	4,02 (2,72)
erdélyiek	6,59 (2,51)	7,57 (2,68)
zsidók	7,90 (2,58)	5,43 (2,67)
muszlimok	5,88 (2,43)	5,30 (2,57)
budapestiek	7,17 (2,20)	5,40 (2,30)
vidékiek	7,07 (2,06)	7,89 (2,05)
szellemi fogyatékkal élők	3,77 (2,54)	8,04 (2,52)
orvosok	8,14 (2,27)	5,98 (2,25)
gyerekek	6,77 (2,51)	9,12 (2,09)
idős emberek	6,46 (2,37)	8,24 (2,22)

² Ez a kifejtés a kérdőívben is megjelent, ha a résztvevő nem ismerné a rövidítést.

³ A felmérés az európai „menekültválságot” követően készült. A Magyarországon növekvő iszlamo-fóbiát szerettük volna vizsgálni. Így célcsoportnak a „muszlimokat” választottuk (menekültek vagy bevándorlók helyett).

⁴ A klaszterelemzésre ebben a cikkben nem térünk ki, de további információért forduljon a szerzőhöz.



2. ábra. Csoportok elhelyezkedése a Sztereotípa Tartalom Modell (kompetencia és melegsívűség) dimenzióiban

A külföldi eredményeknek megfelelően a romákról alkotott előítéletek a magyar mintán is replikálódtak (Bye és mtsai, 2014; Durante és mtsai, 2013), ahogy a zsidókról (Cuddy és mtsai, 2007; Fiske és mtsai, 2002) és muszlimokról alkotott elképzelések is (Fiske, 2018). Azonban a külföldi kutatásokhoz képest itthon más megítélés rajzolódik ki az LMBT-közösségről: itthon relatíve alacsonyabb az észlelt kompetencia és meleg-

szívűség. Ugyanakkor a külföldi eredmények is vegyesek (és hiányosak), sokban függ a megítélésük attól, hogy homoszexualitás kapcsán férfiakról vagy nőkről beszélünk (azon belül is milyen kategóriát képzelnek az emberek, például *flamboyant*, *butch*, *artistic*), illetve biszexuálisokról vagy transzneműekről van-e szó (Clausell és Fiske, 2005). A kutatások nagyobb részében meleg férfiakat vizsgáltak, akiket melegsívűnek és

kompetensnek látják (Clausell és Fiske, 2005; Fiske és mtsai, 2002; Sink és mtsai, 2018). A leszbikusok és biszexuálisok is közepes/semleges, de inkább kompetens és melegszívű dimenzióba tartoznak, de általában alacsonyabban helyezkednek el, mint a heteroszexuálisok (Mize és Manago, 2018).

Ezen eredmények alapján, ha a relatív értékeket vesszük figyelembe egy többségi referenciacsoporthoz képest, mint a vidékiek, akkor a magyar társadalomban alacsony az észlelt melegszívűség a zsidók, a muszlimok, az LGBT-emberek és a romák felé. A kompetenciadimenzióban mind az LGBT- és a muszlim emberekkel (véltetően a bevándorló vagy menekült muszlimokra vonatkozóan még inkább), de legfőképpen a romákkal szemben jelentősek az előítéletek. Az eredmények alapján az is kitűnik, hogy mind az LGBT-csoport, mind a romák esetében az észlelt kompetencia még alacsonyabb, mint az észlelt melegszívűség. Ezek fényében az javasolható, hogy míg például a zsidókkal szembeni előítélet-csökkentő intervencióknál fontosabb a rokonszenvedés növelése, mint az észlelt kompetencia növelése, addig a romák és az LGBT-csoportok esetében olyan előítélet-csökkentő intervenciókat lenne érdemes tervezni és alkalmazni, amelyek nem csupán a rokonszenvedést, de az észlelt kompetenciát is növelik.

Paternalista előítéletek, azaz miért nem elég a rokonszenvedés-dimenziót növelni?

Abban az esetben, ha egy csoport felé nem csak az észlelt rokonszenvedés, de az észlelt kompetencia is alacsony, akkor problematikusabbá válhat csak a melegszívűség-alapú előítéleteket csökkenteni, mert így a csoport felé irányuló attitűd paternalistává válhat. A paternalista előítélet olyan attitűd, ami

lenéz és lekezelő egy másik csoporttal szemben. Például nőkről az az elképzelés, hogy szeretetre méltóak, de nem kompetensek, ezért óvni és védelmezni kell őket (Becker és mtsai, 2019; Glick és Fiske, 2001; Jackman, 1994).

A paternalista előítéletek meghatározhatják a csoport felé irányuló segítségnyújtás formáit, és így a csoporttagok kiemelkedési lehetőségeit is. Egy németországi kutatásban például azt találták, hogy többségi németek nagyobb valószínűséggel nyújtottak „függőségorientált” (vs. autonómiaorientált) segítséget a menekülteknek, amikor paternalisztikusan látták a két csoport közötti kapcsolatot. Vagyis a menekülteket maguknál kevésbé kompetensnek látták, akiket ezért nekik, az erősebbeknek védelmezni kell (Becker és mtsai, 2019). A függőség-, illetve autonómiaorientált segítséget leginkább azzal a dichotómiával lehet leírni, mint a közmondásban: „Nem halat kell adni az éhezőknek, hanem hálót (és megtanítani halászni).” (Ferolino, 2018; Nadler és Halabi, 2006). Amikor kompetensnek látunk egy csoportot, akkor inkább vagyunk motiváltak arra, hogy olyan jellegű segítséget nyújtsunk nekik, amely képessé teszi őket a továbbiakban boldogulni (pl. képzéseket elérhetővé tenni számukra). Azonban a csoport kompetenciájának megkérdőjelezése arra motiválhatja az embereket, hogy megoldják a másik helyett a problémáikat, vagyis függőségorientált segítséget nyújtsanak számukra (pl. ruhát vagy élelmiszert adományozzanak). Ez a hozzáállás hosszú távon megnehezíti a csoport önállósodását, és így az alacsony státuszú helyzetükből való kiemelkedést, a társadalmi mobilitást is (Radke és mtsai, 2020).

Ennél is aggasztóbb, hogy a paternalista előítéletek nem csak a csoport felé irányuló segítségnyújtás formáit, de a csoport felé

irányuló diszkriminációt is bejósolhatják. Egy Magyarországon végzett vizsgálatunkban (Bruneau és mtsai, 2020) végzős tanárszakos hallgatóknak ($N = 161$) 8. évfolyamos roma és nem roma nevű tanulók számára kellett „tanulói portfóliójuk” alapján javaslatot tenni a továbbtanulásukra. A portfóliók úgy lettek kialakítva, hogy összességében a roma és nem roma tanulók teljesítménye azonos legyen. Ennek ellenére, a roma tanulókat nagyobb valószínűséggel ajánlották alacsonyabb szintű, érettségit nem adó középiskolába, mint a nem roma tanulókat. Ezek az eredmények nem meglepőek korábbi kutatások fényében, amelyek a roma tanulókkal szembeni diszkriminációt vizsgálták (Kende és Neményi, 2006; Kertesi és Kézdi, 2010).

A kutatás legfontosabb eredménye ugyanakkor nem az volt, hogy rámutatott erre a hátrányosan megkülönböztető gyakorlatra, hanem az, hogy a roma tanulók diszkriminációját nem az ellenszenv, hanem a romákkal szembeni dehumanizáció mértéke jósolta be, vagyis az, hogy mennyire látták őket „alsóbbrendűnek”. Továbbá a diszkrimináció éppen azoknál volt a legerősebb, akik egyébként kedvelték a romákat, de képességeiket nem tartották túl sokra. Azt feltételeztük, hogy ezt a jelenséget egyfajta komplex paternalista hozzáállás fűti. Ezt alátámasztja az a további kutatási eredmény is ennek a vizsgálatnak a folytatásából (Szekeres, Bruneau és mtsai, előkészületben), hogy a tanárszakos résztvevők minél inkább egyetértettek paternalista pedagógiai megközelítéssel (például ilyen és ehhez hasonló állításokkal: „Ha a roma diákok elleneznek is egy feladatot az órán, a tanárnak akkor is végig kell azt csinálnia velük, mert a roma diákok nem mindig tudják, mi a legjobb számukra.”), annál magasabb diszkriminációt mutattak a roma tanulók felé.

A paternalista hozzáállással további probléma, hogy a pozitív köntösbe bújtatott viszonyulás látszólag ártalmatlan, éppen ezért nehezebb észrevenni, így pedig hozzájárul az előítéletek fennmaradásához (áttekintésért lásd Czopp és mtsai, 2015; Glick és Fiske, 2001). A paternalista megközelítés hátrányos mivoltát főleg olyan csoportközi és társadalmi kontextusban nehéz észrevenni, ahol a társadalmi normák ellenségesek, és a pozitív hozzáállás ritka a csoport tagjai felé. Ebben a kontextusban már azt is értéknek láthatjuk, ha a társadalom egyes tagjai bármilyen rokonszenvet mutatnak a csoport felé (Siy és Cheryan, 2016). Úgy tűnhet, hogy a pozitív előítéletekkel ellensúlyozni tudjuk a negatív előítéleteket mint az észlelt kompetencia hiányát, holott inkább tovább erősítjük a meglévő sztereotípiákat. Ez a hozzáállás pedig hozzájárulhat az aszimmetrikus erőviszonyok, társadalmi hierarchia és a diszkriminatív rendszer fenntartásához, legfőképpen akkor, ha a pozitív tulajdonságokat (pl. melegszívűség) valójában nem értékeli annyira a társadalom, mint a kompetenciát, például intellektuális, kulturális vagy anyagi tekintetben (Glick, 2002).

Az előítéletelességet nemcsak a paternalista attitűdök megjelenése fedheti el, hanem további pozitív sztereotípiák és felszínes gesztusok is, amelyek elhitetik az emberekkel, hogy ők valójában nyitottak, toleránsak és mentesek az előítéletektől (Siy és Cheryan, 2016; Zou és Cheryan, 2015). Például a közel-keleti bevándorlók gasztronómiája vagy a roma zenészek felé való nyitottsággal az emberek azt a látszatot kelthetik, hogy nem előítéletesek. Tudatosan vagy sem, ezeket a csoportokat a pozitív előítéleteken keresztül tartjuk alacsony státuszú „helyükön” (Czopp és mtsai, 2015). Nem mindegy ugyanis, hogy a nyitottság abban merül ki, hogy

elfogadjuk, ha az adott csoport tagja főz nekünk vagy zenél, szemben azzal, ha a főnökünk lenne. Azonban az olyan csoportok esetén, ahol az alacsony kompetenciaszint észlelése a jellemző (szemben a magassal, mint pl. a zsidók esetében), ténylegesen az elfogadásnak nem ez a szintje fenyegető első sorban, hanem még ennek is a hiánya.

Magyarországi kontextusban például a legtöbb emberben valószínűleg fel sem merül, hogy elfogadna-e egy roma személyt főnökének. Hiszen a legritkább esetben fordul elő, hogy a többségi társadalom tagjai ilyen szerepben képzeljenek el romákat. Az alacsony észlelt kompetenciájú csoportok tagjait ritkán képzeljük el magas státuszú szerepekben (Fiske és mtsai, 2002). A probléma forrása éppen az, hogy amikor az emberek romákra gondolnak, nem egy cég menedzsere, egy professzor vagy akár egy egyetemista jut eszükbe, hanem sokkal valószínűbb, hogy valamilyen alacsonyabb presztízsű, alacsony kompetenciát feltételező társadalmi szerepben gondolnak rájuk. Éppen ezt az elképzelést, illetve ennek hiányát fontos megváltoztatni az előítélet-csökkentő intervenciók segítségével.

Összességében, a fentiek fényében az előítélet-csökkentő intervenciók tervezésekor érdemes arra is figyelni, hogy az előítéletek csökkenése ne csupán a paternalista attitűdök megjelenéséhez vezessen el, hanem kifejezetten célozza a kompetenciapercepció megváltoztatását is. A segítségnyújtás (Becker és mtsai, 2019) és diszkriminációs (Bruneau és mtsai, 2020; Szekeres, Bruneau és mtsai, előkészületben) kutatások eredményei azt is sugallják, hogy bizonyos célok tekintetében (pl. oktatási vagy munkaerőpiaci integráció) a kompetenciaalapú előítéletek változtatása még talán fontosabb is lehet, mint a rokonszenvé.

ELŐÍTÉLET-CSÖKKENTŐ INTERVENCIÓK

Bár vannak olyan előítélet-csökkentő intervenciók, amelyek inkább a rokonszenv-dimenziót vagy inkább a kompetenciadimenziót célozzák meg, nem jellemző, hogy e célokat expliciten megfogalmazzák a kontrollált körülmények között végzett empirikus kutatásokban vagy a terepen (intervenciók áttekintésért lásd Paluck és mtsai, 2020; illetve Walton és Wilson, 2018; romákkal szembeni előítélet-csökkentő intervenciókért lásd Polrom, 2020). Ugyanakkor a legtöbb terepen is alkalmazott előítélet-csökkentő intervenció egyfajta *érzékenyítő* intervenciónak tekinthető, és ebből adódóan inkább a rokonszenv-dimenziót célozza meg.

A következőkben bemutatok három olyan népszerű (gyakran alkalmazott) intervenciót, amelyek inkább az előítéletek rokonszenv-dimenzióját hivatottak megcélozni. Majd pedig egy olyan intervenciót tárgyalok, amely inkább az előítélet kognitív dimenzióját célozza meg, és a legközvetlenebb lehetőséget nyújtja az észlelt kompetencia növelésére. A továbbiakban ismertetem az egyes intervenciók működésének pszichológiai sajátosságait és azokat az elméleti megfontolásokat, amely alapján ezek az intervenciók a csoportközi viszonyok javításához igyekeznek hozzájárulni. Továbbá kitérek az adott módszerrel kapcsolatos külföldi és hazai kutatásokra, és arra, mi lehet kockázatos vagy éppen hasznos ezekből a kompetenciaalapú előítéletek változtatásában.

A három *érzékenyítő* intervenció-típus, amit bemutatok a *kontaktusalapú*, a *perspektívaváltás* és *kulturális oktatás* intervenciók. Ezeken túl természetesen léteznek más *érzékenyítő* programok is (pl. *érzelemszabályozás* stratégiája, *társas befolyás* alkalmazása).

Ezek a legnépszerűbb előítélet-csökkentő intervenciók közé tartoznak a pszichológiai empirikus kutatásokban, és a terepen is gyakran alkalmazzák őket (Devine és mtsai, 2012; Paluck és Green, 2009; Paluck és mtsai, 2020; Walton, 2014; Watson és Wilson, 2018). Ezek mind kockázatot, mind lehetőséget is rejtenek a kompetenciaalapú előítéletek változtatásában. A negyedik tárgyalt intervenció a *sztereotípiákat cáfoló példák* módszere, amely szintén népszerű az empirikus kutatásokban. Ez az intervenció közvetlenül a sztereotípiák és előítéletek tartalmának a megváltoztatására irányul, és ezáltal lehet kifejezetten hatékony a kompetenciaalapú előítéletek megváltoztatásában is.

Kontaktusalapú intervenciók

A legalaposabban vizsgált és leghatékonyabbnak tartott csoportközi pszichológiai intervenció a kontaktusalapú módszer (Allport, 1954). Egy ilyen intervenció keretein belül társadalmi csoportok (pl. többségi és kisebbségi) tagjai bizonyos feltételek teljesülése mellett lépnek érintkezésbe egymással, és valamilyen közös elfoglaltságban vesznek részt. A kontaktusalapú intervenciók jellemzően interaktívák és élményalapúak. Ennek általános célja, hogy a két csoport pozitív élményeken keresztül kapcsolatba kerüljön egymással. A legtöbb ilyen program a többségi társadalom előítéleteire fókuszál, és lehetőséget ad arra, hogy a csoportok tagjai megismerjék egymást a közös tevékenység során, pl. közös főzés, focizás, zenélés, filmkészítés vagy színházi előadás előkészítése. Külföldön készült kutatások azt bizonyítják, hogy a csoportközi találkozás csökkenti az előítéleteket, az érintkezéssel kapcsolatos szorongást, növeli az empátiát, a rokonszenvet és a bizalmat

a másik csoport tagjai iránt (áttekintésért lásd Hässler és mtsai, 2020; Pettigrew és Tropp, 2006). Ez a pozitív kimenetel pedig a legnagyobb valószínűséggel akkor jelenik meg, ha a kontaktus megfelel bizonyos „optimális” feltételeknek: ha a program keretein belül egyenlő státusza van a résztvevőknek, együttműködnek egy közös célért, illetve, ha támogató közegben valósul meg az érintkezés (Allport, 1954).

Hazai kutatások

Magyarországon is több kutatás foglalkozott a kontaktusalapú előítélet-csökkentés módszerével a romaellenes előítéletek csökkentése terén. Az egyik kutatásban az „Élő Könyvtár” program hatását vizsgálták, amelynek során gimnazista résztvevők folytattak beszélgetést stigmatizált vagy hátrányos helyzetű csoportok tagjaival, LMBT- és roma személyekkel (Orosz és mtsai, 2016). A programot követően, a kontrollcsoporthoz képest, az elő- és utótesztelés eredményei alapján a gimnazisták attitűdjei pozitívan változtak a romák és az LMBT-csoport tagjai felé. Egy másik kutatásban roma és nem roma egyetemisták egy ismerkedős találkozón vettek részt (Kende, Tropp és mtsai, 2017, amely az ún. „fast-friends” módszerre épült), ahol a barátkozós programban résztvevő nem roma fiataloknak pozitívan változtak az attitűdjei a romák felé a kontrollcsoporthoz képest. Ez az utóbbi hatás annál erősebb volt, minél inkább úgy érezték a résztvevők, hogy az intézményes norma (ebben az esetben az egyetem) támogató a romák elleni előítéletek csökkentésében.

Támogató légkör feltétele

Fontos megjegyezni, hogy Magyarországon, ahol a romák szegregálva élnek és súlyos diszkriminációt szenvednek el, nehéz olyan

programot szervezni, ahol a kontaktus optimális feltételei megvalósulnak. Például nem könnyű teljesíteni a támogató norma feltételét, vagyis egy olyan társadalmi közeg biztosítását, ahol értéként tekintenek az előítéletek csökkentésére és az integrációra. Ahol egyenlőtlenebb a társadalom, a harmonikus és támogatott találkozások eleve ritkábban fordulnak elő. Ha meg is történnek, kevésbé hatékonyan csökkentik az előítéleteket (Kende, Phalet és mtsai, 2018). Bár az általános társadalmi normákat nehéz közvetlenül befolyásolni, egy intervenciós program megkezdése előtt fontos, hogy legalább a szűkebb környezet légköre támogató legyen. Tehát elsődleges, hogy megpróbáljuk biztosítani, hogy a közeg, amelyben a program történik, támogató legyen. Például ha iskolásoknak szervezünk intervenciós programot, érdemes lehet elsőnek abba fektetni energiát, hogy az iskolaigazgatót, esetleg a szülőket meggyőzzük a program érdemeiről és hasznosságáról.

Kompetenciaalapú előítéletek és egyenlő(bb) státusz

A kutatások egyike sem vizsgálta, hogy a kontaktus eltérően hat-e a rokonszenv- és a kompetenciaalapú előítéletekre. Nem is igazán találni olyan kutatást, ahol közvetlenül mérték az utóbbit. A magyar kutatásokban is rokonszenvalapú attitűdöket mérték. Például azt, hogy mennyire látják a romákat melegszívűnek, barátságosnak és megbízhatónak (Kende, Tropp és mtsai, 2017). Más esetekben pedig társas távolságot mérték, vagyis hogy elfogadnának-e roma vagy LMBT-személyt osztálytársnak, szomszédnak, barátoknak vagy családtagoknak (Orosz

és mtsai, 2016).⁵ Ezen eredmények ugyanakkor konzisztensek a szakirodalommal, ahol hangsúlyozzák, hogy a csoportközi kontaktus elsősorban az érzelmi attitűdökre hat (pl. rokonszenv), és nem a kognitív dimenziókra (csoportészlelés és sztereotípiák, Tropp és Pettigrew, 2005). Ennek fényében a kontaktusintervenciók célja kevésbé az észlelt kompetencia csökkentése, mintsem a csoporttalálkozások alkalmával előforduló szorongás csökkentése, illetve az empátia növelése a másik csoport iránt (Tropp és Pettigrew, 2005).

A kontaktusprogramok lehetősége a kompetenciaalapú előítélet csökkentésében abban rejlik, hogy a résztvevők találkoznak és megismerik a stigmatizált csoport tagjait. Így felismerik, hogy a másik csoportja pont olyan sokszínű, mint a saját csoportjuk. Találkoznak a kompetencia hiányának a sztereotípiáját cáfoló példákkal és személyekkel is. Annak érdekében, hogy a kontaktus valójában ezt a változást eredményezze, érdemes odafigyelni bizonyos feltételekre. Például arra, hogy mi történik a csoportok közötti találkozás során, és mennyire biztosított a kompetenciát leginkább megalapozó egyenlő státusz az adott programban.

Ha az intervenció során egy film készítésére kerül sor, akkor fontos, hogy ugyanolyan eszközök és erőforrások álljanak rendelkezésére mindkét csoport tagjai számára. Nem szerencsés, ha a magasabb státuszú, többségi csoport tagjainak szülei között nagyobb eséllyel dolgoznak filmiparban. Akkor előfordulhat, hogy a többségi résztvevők otthonról hoznak olyan felszerelést, ami kihangsúlyozhatja a kisebbségi fiatalok hátrányosabb családi helyzetét. Ilyenkor

⁵ Orosz és mtsai (2016) „modern rasszizmus”-t is mérték, azaz hogy a kísérletben részt vevők szerint a romákkal/melegekkel szembeni diszkrimináció létező probléma-e Magyarországon.

érdemes az eszközbeszerzést korlátozni vagy máshogy intézni. Továbbá, jó intervenciók gyakorlat lehet, ha például egy több alkalmas tevékenység során váltakozik, hogy egyszer a kisebbségi, máskor a többségi csoport vezeteti vagy szervezi meg a programot. Így mindkét fél érezheti kontrollban magát.

Más jellegű programokban is fontos, hogy a csoportok közötti találkozásban ne csak alá- és fölérendelt viszony legyen a hátrányos és előnyös csoport tagjai között. Például, a mentorprogramok fókuszában általában a segítségnyújtás és a kisebbség (oktatási vagy munkaerőpiaci) integrációja áll. Ugyanakkor közvetlenül az is a céljuk, hogy a bevont többségi önkénteseket érzékenyítse a külső csoportból érkező résztvevők felé, és így formálják a többségi társadalom szemléletét. Ha azonban a kontaktushelyzet eleve egy segítő kapcsolatot jelent (így alá-fölérendeltséget), például ahol a többségi csoport tagjai önkéntesek vagy akár Ifjúsági Közöségi Szolgálat (IKSZ) keretében vesznek részt a kisebbségi csoport tagjainak képzésében, mentorálásában vagy képességfejlesztésében, akkor kiemelkedő kockázata van annak, hogy a kontaktus ugyan növeli a rokonszenvedést, de paradox módon nem csökkenti, hanem erősíti a kompetenciára vonatkozó előítéleteket, és így a paternalista hozzáállást is (lásd Louis és mtsai, 2019, Radke és mtsai, 2020).

Egy friss kelet-közép-európai (köztük magyar) vizsgálatban (Polrom, 2020), amelyben fókuszcsoport-interjúk készülték olyan civil szervezetekkel, amelyek roma integrációval vagy diszkriminációellenes programokkal foglalkoznak, felmerült, hogy a nem roma önkéntesekben ugyanúgy élnek a romákkal szembeni kompetenciával kapcsolatos előítéletek (pl. alábecsülik

a képességeiket), mint a többségi társadalom átlagos tagjaiban. Ennek eredményeképp előfordul, hogy a kontaktus során egy paternalista segítő kapcsolat alakul ki.

Miután az ilyen programok egy jelentős részében az önkéntesek magasabb státuszú csoportokból kerülnek ki (Wilson, 2000) és a társadalom nagyfokú szegregáltságának köszönhetően gyakorlatilag más helyzetben nem is találkoznak a kisebbségi csoporttal, számukra a célcsoportot a leghátrányosabb, szegregációban élő kisebbséget jelenti. A státuszkülönbségek pedig rendkívül nagyok, ami további erősítheti a paternalista hozzáállást. Ez a kihívás olyan programokban is jelen lehet, amelyben az önkéntesek többségi hátrányos helyzetű közegben mentorálnak (pl. gyermekotthonban). Csak ott nincsenek beágyazott társadalmi előítéletek, és nem kockázat, hogy az egyes mentorált személyek teljesítményét általánosítják az egész (etnikai) csoportra, és így erősödjenek az előítéletek.

Így hasznos lenne olyan feladatokat is integrálni a képzésbe vagy programokba, ahol a mentoráltak tanítanak valamit a mentoroknak vagy önkénteseknek (mint a fordított osztályterem módszere). Ez egyrésztől *empowerment* a stigmatizált csoport számára (Shnabel és Nadler, 2008), illetve a mentorok a stigmatizált csoporttal kapcsolatos elképzeléseit is pozitívan tudja változtatni. Ezen kívül különösen fontos lenne, hogy a mentoráló program és szervezet bevonjon a stigmatizált csoportból származó mentorokat és szakembereket is a munkába. Erre mind a tudásuk és perspektívájuk miatt, mind azért is szükség lenne, mert a mentoráltaknak példaképként, az önkénteseknek pedig előítéleteket cáfoló példaként szolgálnának (Zingora és mtsai, 2020). Ebbe a sorba ille- nek azok a programok is, amelyek során

a többségi társadalom tagjai a sztereotípiákat cáfoló kisebbségi személyekkel kerülnek kapcsolatba (pl. iskolai szakmák napján), akár egyetemistákkal, tudósokkal, menedzserekkel vagy más szakemberekkel, vagy akár mindennapi történetekkel és hősökkel, akik valamilyen formában leküzdötték a társadalmi nehézségeket (Columb és Plant, 2011). Természetesen a sztereotípiát cáfoló példák is akkor hatékonyak, ha azokra nem kivételként tekintünk, hanem inkább azt a funkciót töltik be, hogy segítségükkel észrevevesszük a stigmatizált csoport belső diverzitását (Wolsko és mtsai, 2003).

A fókuszcsoportos kutatásból az is kiderült (Polrom, 2020), hogy a szervezetek nem feltétlenül fordítanak erre a jelenségre figyelmet. Abból a feltételezésből indulnak ki ugyanis, hogy az jön hozzájuk önkénteskedni, aki eleve előítéletmentes, tehát az előítéletesség jelenségével nem igazán kell foglalkozniuk. Ez a feltételezés akár meg is állhatja a helyét a rokonszenvdimenziójában. Tehát feltételezhető, hogy az önkénteseknek az átlaghoz képest pozitívabb attitűdjeik vannak a romák vagy bármilyen más stigmatizált csoport felé (pl. menekültek). Különből miért jelentkeznének segíteni? Ugyanakkor nem feltétlenül előítéletmentesek a kompetenciadimenzióban. Így összességében fontos, hogy erre a nem kívánt jelenségre is figyelmet fordítsanak a szervezetek és képzésszervezők. Egyrészt érdemes ezt a szempontot is belefoglalni az önkéntesorientációba és -képzésbe, valamint a program alatt is önreflexiót gyakorolni és nyíltan beszélni erről a témáról. Ilyen kontextusban hatékony előítélet-csökkentő módszer, ha tudatosítjuk az (egyébként motivált) önkéntesekben a saját előítéleteiket. Illetve az is hatásos, ha informális oktatást kapnak az előítéletek természetéről. Az ilyen edukatív

programokat nevezik *unconscious bias training*-nek, bár a szakirodalomban inkább *debiasing* technikaként utalnak rá (Blair, 2001; Devine és mtsai, 2012; Lilienfeld és mtsai, 2009; Rudman és mtsai, 2001).

Perspektívaváltó intervenciók

A perspektívaváltó intervenciókban a többségi résztvevőket közvetetten vagy közvetlenül arra ösztönzik, hogy beleképzeljék magukat egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy helyzetébe. Így a világot vagy egy adott szituációt az ő szemükön keresztül lássák (Batson és Ahmad, 2009; Batson és mtsai, 2007). Ez a módszer számos kutatás szerint hatékony az előítéletek csökkentésében (Bruneau és Saxe, 2012; Dovidio és mtsai, 2004; Galinsky és Moskowitz, 2000; Todd és mtsai, 2012, 2011; Vescio és mtsai, 2003). A perspektívaváltás megvalósulhat például személyes történeteken keresztül, amelyek megérintik az embereket. A megvalósításhoz használhatóak társasjátékok, könyvek, színházi előadások, filmek, fotókiállítások és egyéb médiumok is. Ezeknél az intervencióknál nem feltétlenül szükséges megvalósulnia a tényleges csoportközi találkozásnak. A cél, hogy a résztvevők megértsék a másik csoportot, és érzékennyé váljanak a kisebbségi csoport érzelmeire, szükségleteire és cselekedeteire. Így az ilyen intervenciók arra ösztönzik a résztvevőt, hogy együtt érezzenek az áldozati csoporttal, ami által csökkenhetnek a csoporttal szembeni negatív attitűdök (Batson és Ahmad, 2009; Galinsky és Moskowitz, 2000).

Hazai kutatások

A perspektívaváltó intervenciók a magyar kutatások alapján is hatékonyak lehetnek külső csoportokkal szembeni előítéletek

csökkentésében. Két kutatás is vizsgálta a *Cigánylabirintus* hatását az előítéletekre. Ez az eljárás eredetileg egy szerepjáték formájában megírodott, azonos című könyv (Kardos és Nyári, 2014), ahol egy többszörösen hátrányos helyzetű roma fiatal fiú mindennapjait követi nyomon az olvasó miközben döntéseket hoz a szereplő sorsáról. A *Cigánylabirintus* interaktív online workshop formájában növelte a romákkal szembeni pozitív attitűdöket (mint a pozitív érzelmeket és a rokonszenvet; lásd Nyúl és munkatársai, 2020 a jelen kötetben közölt tanulmányát). Ám a játék közvetett hatására általában is megváltozott a résztvevők hozzáállása különböző kisebbségi csoportokhoz, hiszen egy kutatás szerint nem csak a romákhoz, de még a menekültekhez is pozitívabban viszonyultak a résztvevők. És ez a hatás hosszú távú volt (Simonovits és mtsai, 2018).

*Kompetenciaalapú előítéletek és
a hátrányos helyzet magyarázata*

A perspektívaváltó programok fő célja az együttérzés kiváltása (Batson és Ahmad, 2009), így alapjaiban ez egy rokonszenvedimenziójú intervenció. Hasonlóan a kontaktusintervenciókhoz, a kutatásokban nem különböztették meg az SZTM két dimenzióját, és nem volt jellemző a kompetenciaalapú előítéletekre tett hatás vizsgálata sem, így ebben hiányos a tudásunk. Ugyanakkor ezek az intervenciók tudatosítani tudják a kisebbséggel szembeni strukturális igazságtalanságokat (Vescio és mtsai, 2003). Ennek fényében a perspektívaváltó intervenciókban rejlő kompetenciával kapcsolatos lehetőség abban rejlik, hogy fontos üzenetet tud közvetíteni: a stigmatizált csoport tagjai nem a képességeinek hiánya miatt élnek szegénységben és súlyosan hátrányos helyzetben. Például elterjedt előítélet, hogy a romáknak a vérében

(vagy kultúrájában) van a bűnözés és a munkakerülés (Enyedi és mtsai, 2004). Azonban személyes és társas történeteken és narratívákon keresztül, amiket sok perspektívaváltó program is használ, meg lehet mutatni, hogy a társadalomban mélyen beágyazott évszázados előítéletek és diszkrimináció, a strukturális társadalmi esélyegyenlőtlenség az, ami hátráltatja a romákat az érvényesülésben. Így a jó perspektívaváltó intervenciók előnye, hogy változást tud elérni az attribúciós ítéletekben. Tehát eléri, hogy a stigmatizált csoport helyzetét belső (jellemi) helyett (pl. lusták vagy inkompetensek) külső (környezeti) tényezőkkel magyarázzuk (pl. diszkrimináció, Todd és mtsai, 2012; Regan és Totten, 1975; Vescio és mtsai, 2003).

Ezt támasztotta alá az az intervenciók kutatás is (Szekeres, Bruneau és mtsai, előkészületben), amelyben többségi magyar résztvevőknek egy amerikai pszichológiai tudományos újságcikket kellett elolvasniuk. Ez azt magyarázta el, hogy a társadalmi csoportok (észlelt) jellemvonásai nem egyszer és mindenkorra adóttak, hanem az emberek képesek megváltozni (lásd csoport malleabilitás szemléletet növelő intervenciók; Halperin és mtsai, 2011). A résztvevőknek mutatott cikk üzenete az volt, hogy sokszor gondoljuk más csoportok jellemvonásairól és így viselkedéséről, hogy azok állandóak és a csoport természetének a részei, pedig a környezet és a körülmények komoly befolyásoló tényezők (lásd csoportközi alapvető attribúciós hiba; Hewstone, 1990). A cikk taglalta azokat a tudományos eredményeket, amikből arra lehet következtetni, hogy olyan népcsoportoknak, akiket mások negatívan látnak, megváltoztak a (vélt) viselkedésmintázatai, miután egy kevésbé előítéletes környezetbe kerültek. A cikkben foglaltak alapján, pl. „Tehát, ha azt kívánjuk, hogy az

emberek pozitív irányba változzanak, az életkörülményeiken kell változtatnunk – például minden lehetőséget meg kell adnunk az embereknek arra, hogy kiemelkedhessenek a szegénységből”.

Bár a cikk nem tett említést konkrét magyar társadalmi csoportokról, így a romákat sem említette meg, a szöveg elolvasása és feldolgozása mégis pozitívan hatott a romákkal szembeni együttérzésre. Így csökkentette a romákkal kapcsolatos munkára és lustaságra vonatkozó sztereotípiákat a kontrollcsoporthoz képest. A perspektíva-váltó intervencióknál tehát érdemes ezt és ehhez hasonló üzeneteket integrálni (pl. csoport malleabilitás, alapvető attribúciós hiba), és így enyhíteni a szegénységről és nyomorhelyzetről a képességekre és belső jellemzőkre áthelyezett következtetéseket.

Az áldozati szerep túlhangsúlyozása

A fentiekkel szemben ugyanakkor fontos figyelmet fordítani arra, hogy milyen módon és mélységben tüntetünk fel a stigmatizált csoportokat áldozati szerepben, és ezek milyen elképzelésekhez vezetnek. A romák felé irányuló előítéletek esetén a perspektíva-váltó programok jellemzően a romák hátrányos helyzetére és diszkrimináció mélységére hívja fel a figyelmet (Váradi, 2014), sokszor kimondottan a mélyszegénységre. Hasonlóan, a menekülteket is gyakran ábrázolják szélsőséges háborús környezetben, menekülttáborokban, kivetettség és vándorlás közben (pl. Johnson, 2011), vagy a melegeket elutasított és kizárított helyzetekben (pl. Morrison és mtsai, 2021). Habár ezek az ábrázolások akár sikeresen kiválthatják az együttérzést, ugyanakkor akarva-akaratlanul sztereotipizálják a csoportot, ami által megerősödhetnek a csoportsztereotípiák (Skorinko és Sinclair, 2013). Például erősöd-

het az emberek asszociációja a romák és a szegénység, a menekültek és a kivetettség, vagy a melegek és a társas elutasítottság között.

Mint említettem, a strukturális igazságtalanság tudatosítása képes növelni az észlelt kompetenciát. Ugyanakkor, ha egy csoport tagjait kizárólag tehetetlen áldozatnak észleljük, az éppen erősítheti az inkompetencia sztereotípiáját, amely legfeljebb paternalista segítő hozzáállást tud kiváltani (Becker és mtsai, 2019), rosszabb esetben pedig akár áldozathibáztatást is (Szekeres, Lantos és mtsai, előkészületben). Érdemes oda figyelni, hogy a csoport tagjait ne csak passzív rászorulónak, hanem „aktoroknak”, felelős személyeknek is ábrázoljunk, akik egyébként szeretnének és képesek a saját helyzetükön változtatni.

Azontúl, hogy ábrázolunk egy csoportot, azt is fontos figyelembe venni, hogy a célközönségnek milyen adottságai vannak, és potenciálisan hogyan értelmezik majd az ábrázolt csoport helyzetét (áttekintésért lásd Todd és Galinsky, 2014). Ennek egy példáját vizsgáltuk egy olyan kísérletben, amelyben a Cigánylabirintus hatását mértük a résztvevők személyiségi adottságok függvényében (Szekeres, Lantos és mtsai, előkészületben). Azt találtuk, hogy az intervenció pozitívan változtatta meg a romák felé az attitűdöket, de csak azok között, akik alapjáraton személyközi kapcsolataikban is jók a nézőpontváltásban (pl. „Amikor haragszom valakire, akkor megpróbálok az ő helyébe képzelni magam.”). Míg ez a gyengébb nézőpontváltókban visszahatást váltott ki, és az intervenció hatására nagyobb valószínűséggel értettek egyet áldozathibáztató hiedelmekkel.

Természetesen a jó gyakorlat nem az, hogy elfedjük a valóságot a kisebbség helyzetéről, hanem érdemes odafigyelni, hogy ne

(vagy ne csak) tehetetlen áldozatiságot közvetítsen az intervenció. Továbbá ne kizárólag a szélsőségesen hátrányos helyzetet ábrázolja, hanem a mindennapi diszkriminációt is. Emellett fontos figyelembe vennünk, hogy az intervenciónak nincs egységes hatása a résztvevőkre, és egy intervenciónak az üzenetéből nem mindenki ugyanazt a következtetést vonja le.

Kulturális oktatás

Számos társadalmi integrációs program célja, hogy ismereteket adjon át egy kisebbségi csoport kultúrájával és történelmével kapcsolatban (Walton, 2014; Walton és Wilson, 2018). Ez történhet ún. diverzitástréningeken, informális vagy formális oktatáson keresztül vagy kulturális fesztiválokon. Ezek a programok a kulturális diverzitás elismerését és a kisebbség befogadását bátorítják. Egyes vizsgálatok szerint más csoportok kultúrájának vagy történelmének megismerése segít a másik csoporthoz kapcsolódni, ami pozitív érzelmeket is kivált a csoport felé (Bowman és mtsai, 2016; Brannon és Walton, 2013). Bár sok olyan program valósul meg Magyarországon is, amely erre a megközelítésre épül, ezek előítélet-csökkentő hatásáról eddig nem készült kutatás.

Kompetenciaalapú előítéletek

Hasonlóan az előző két intervencióhoz, a kulturális oktatás hatását nem mérték az előítélet különböző tartalmainak a csökkentése szempontjából. Ez esetben is inkább csak a rokonszenvenességnek megfeleltethető előítéletekre gyakorolt hatások álltak fókuszban (Walton, 2014). Ugyanakkor a kulturális oktatás pozitívan tudna hatni az észlelt kompetenciával kapcsolatos előítéletekre, oly módon, hogy megismerjük egy másik csoport szoká-

sait és kompetenciáit, pl. zene, tánc vagy orvoslás terén, illetve történelmüket és történelmi szerepüket például a saját nemzetünk szabadságharcaiban, vagy saját csoportjáért való kiállásban résztvevő hős szereplőket.

Hasonlóságok és közös nevező kihangsúlyozásának az előnye

A „mátság” megismertetése mellett érdemes figyelni arra, hogy ne hangsúlyozzuk túl a kulturális különbségeket a kisebbségi és többségi csoportok között. Hiszen sokszor pont nem a csoportok közötti különbségek, hanem a hasonlóságok tudatosítása vezethet az előítélet csökkenéséhez és a csoportközi viszonyok javulásához (Gaertner és Dovidio, 2000; Dovidio és mtsai, 2008). Kutatási eredmények alapján csökkenti a csoportsztereotipizálást egy olyan intervenció, ahol „átrendezik” a társas identitást. Tehát elmoszák a két csoport közötti határt vagy azzal, hogy kihangsúlyozzák, mi a közös a két csoportban, vagy azzal, hogy a két csoport miként alkot közös csoportot (Dovidio és mtsai, 2004; Hall és mtsai, 2009; Kunst és mtsai, 2019). A kulturális oktatás keretein belül így érdemes nem csak a különbségekre fókuszálni, hanem kitérni a hasonlóságokra is, a közös célokra vagy a közös identitásra.

Kompetenciaalapú előítéletek és kulturális sajátosságok elkülönítése a sztereotípiáktól

A kulturális oktatás a mátság elfogadását és megértését ösztönzi, azonban óvatosnak kell lenni annak a meghatározásában, hogy mely különbségek kulturálisak, és melyek vezethetők vissza más okokra (lásd Koenig és Eagly, 2014). Például a romák esetében fontos annak tisztázása, hogy a szegénység és szegregáció nem egy kulturális kérdés, hanem egy társadalmi probléma. Továbbá, hogy a vándorló életmód, egyszer valóban a kultúra része volt,

de a szabados élet mítosza inkább társadalmi sztereotípiát tükröz. Ennek fényében, az intervenció keretein belül akár pozitív akár negatív kulturális sajátosságok kialakulásának a környezeti és történeti magyarázatait is érdemes megtagyargalni. Például az afroamerikaiak „rendszerellenes”, „lázado”, és „trágár” rap és hip-hop (zenei) kultúrája visszavezethető az 1980–90-es évek szegregációjára és a gettóban megélt élettapasztalatokra is (Rose, 1994). Például az, hogy a roma közösségek vándorló népek voltak, valószínűleg azzal is magyarázható, hogy sok helyen nem fogadták szívesen őket, sőt letelepedni sem engedték őket. A környezeti tényezők tudatosításának fényében, egy kulturális oktatás intervenció résztvevői lehetőleg nem azt a következtetést vonják le, hogy a kulturális sajátosságok a csoport inherens, veleszületett jellege, hanem, hogy akár adott hosszantartó környezeti változás hatására formálódhat is.

Ezen kívül pedig nyilvánvaló, hogy egy népcsoport például zenei hagyományai részét képezik a kultúrának. Ám a kulturális autonómia elismerése nem azt jelenti, hogy csak e téren lehetnek tehetségesek a csoport tagjai. Illetve, a csoport nem homogén hanem sokszínű, és a kulturális sajátosságok nem mindenkit jellemeznek a csoportban, például nem mindenki szeret zenélni, vagy jó a zenélésben. Hasonlóan a hátrányos helyzet magyarázataihoz, érdemes kritikusan és óvatosan állni a kulturális oktatáshoz is. Tanácsos legalábbis ezeket a szempontokat integrálni, de legfőképpen nyilvánvalóvá tenni, hogy a kulturális autonómia elismerése éppen abban áll, hogy lehetővé tesszük a kisebbségi csoporthoz tartozó személyeknek a kulturális önmeghatározást. A többségi társadalom tagjaként nem korlátozzuk azt a saját, akár negatív, akár pozitív elképzeléseink szerint (Hopkins, 2011).

Sztereotípiát cáfoló példák módszere

Habár az eddig ismertetett programok többsége inkább az érzelmi dimenzióban mutatkozott sikeresnek, mégis léteznek olyan előítélet-csökkentő intervenciók is, amelyek kimondottan a sztereotípiák és előítéletek tartalmát célozzák meg, és ezáltal lehetnek hatékonyak a kompetenciaalapú előítéletek megváltoztatásában is. Erre az egyik talán gyakran alkalmazott és alaposan kutatott intervenció a sztereotípiákat cáfoló példák tudatosításának a módszere. Ennek a célja olyan példák és narratívák bemutatása, amelyek az előítéletekkel ellentétes szerepben ábrázolják a stigmatizált csoportot (Dasgupta és Greenwald, 2001). Ez megvalósulhat leírt vagy elmesélt történetekben vagy vizuális médiumokon keresztül, például fotókkal vagy filmekkel. A sztereotípiákkal ellentétes tartalom átadása történhet közvetlen információközléssel vagy indirekt módon is, amely során az élmény részeként a résztvevő maga dolgozza fel és gyűjti be a sztereotípiákat cáfoló információt.

E kutatásokban a résztvevők feladata, hogy a kisebbségi csoportok tagjait a rájuk vonatkozó sztereotípiákkal ellentétes szerepekben képzeljék el vagy ábrázolják (pl. feketét tudósként vagy asztronautaként), vagy sikeres ismert példaképekkel ismertetik meg őket vagy kéri meg arra, hogy idézzenek fel ilyeneket (pl. Barack Obama, Oprah Winfrey, Neil deGrasse Tyson). Lehet az is a feladatuk, hogy olyan kisebbségi csoporthoz tartozó ismerősükről írják, akinek a példája cáfolja az előítéleteket. Ezek a sokszor igen egyszerű és rövid időt igénybe vevő intervenciók is hatékonyan bizonyultak az előítéletek csökkentésében (pl. Dasgupta és Greenwald, 2001; Dasgupta és Asgari, 2004; Devine és mtsai, 2012; Johnson és mtsai, 2013).

Ehhez az intervencióhoz kiegészítőként lehet a *sztereotípiá-felülírás (-átírás)* módszert is alkalmazni (Devine és mtsai, 2012). Ebben a módszerben a résztvevő az előítéletes reflexióinak gyengítését gyakorolja, oly módon, hogy a sztereotipikus reflexiókat nem sztereotipikus reflexiókra cseréli (Monteith, 1993). Ehhez meg kell tanulni felismerni az előítéletes reflexiókat (magunkban vagy a környezetünkben), azokra reflektálni; nem sztereotipikus információt keresni; és megtanulni, hogy lehet máshogy viselkedni és reagálni egy helyzetre vagy személyre; ezt pedig konzisztensen alkalmazni (Devine és mtsai, 2012).

Habár a magyarországi kutatás sztereotípiacáfoló intervencióval nem készült, a hazai kontextushoz legközelebb álló példa Észak-Macedóniában készült. Ott a résztvevőknek sztereotípiákkal ellentétes szerepben kellett elképzelniük romákat, melegeket, menekülteket és más csoportok tagjait (Vasiljevic és Crisp, 2013). A kutatás kimeneti változójaként rokonszenvalapú előítéleteket mértek, például melegszívűség, bizalom, barátságosság, amelyek mindegyikére kedvező hatással volt az intervenció. A kísérlet kontrollcsoportjában a résztvevők sztereotipikus példákat képzeltek el. Vagyis nem volt olyan feltétel, ahol a kiinduló állapotot mérték volna. Így az sem egyértelmű, hogy a sztereotípiákkal ellentétes feltétel csökkentette vagy a sztereotipikus feltétel növelte az előítéleteket. Ugyanakkor ez a kutatási eredmény rámutat arra, hogy már egy ilyen rövid kognitív feladat is hatást tud gyakorolni az előítéletekre.

Implicit és kompetenciaalapú előítéletek

A sztereotípiacáfoló intervenciók hatását leginkább implicit (automatikus, tudattalan) előítéletekkel mérték, amelyeket ezek a beavat-

kozások következetesen csökkenteni tudtak (Columb és Plant 2011; Dasgupta és Greenwald, 2001; Joy-Gaba és Nosek, 2010; Lai és mtsai, 2016; Rudman és mtsai, 2001). Ezekben a kutatásokban az implicit előítéleteket pozitív és negatív értékű szavak, illetve tulajdonságok (köztük kompetenciareleváns előítéletek, mint „lusta”, „ambíciózus”) fehér és fekete személyek képeivel való párosításának a gyorsaságával mérték (Implicit Asszociációs Teszt).

Egy nemrég publikált metaanalízis pedig validált pszichológiai intervenciók hatását vizsgálta az implicit előítéletekre, amely azt találta, hogy éppen a sztereotípiákat cáfoló intervenció az egyik legígéretesebb beavatkozás (FitzGerald és mtsai, 2019). A sztereotípiacáfoló módszer explicit/önbevallásos előítéletekre tett hatását csak elszórtan mérték. Ugyan a rokonszenvre a beavatkozás nem volt hatással (Dasgupta és Greenwald, 2001; Joy-Gaba és Nosek, 2010), de a modern rasszizmust és a sztereotipikus hiedelmeket csökkenteni tudta ez a típusú intervenció (Rudman és mtsai, 2001). Mindenesetre, a sztereotípiacáfoló intervenciókban rejlik lehetőség, hogy a konkrét beavatkozás az adott csoporttal kapcsolatos sztereotípiák természetére lehet formálni.

Mechanizmus

A sztereotípiacáfoló információ több mechanizmuson keresztül is hozzájárul az előítéletek csökkentéséhez. Egyrésztől kiugróvá és elérhetővé teszi a pozitív példákat, és ezáltal csökkenti a negatív elérhetőségi heurisztikát, valamint erősíti az asszociációkat a csoport és a pozitív jellemzők között. Mindez hatással van arra, hogy egy csoportot milyennek látunk, és hogyan viszonyulunk hozzájuk (Gołowska és mtsai, 2013).

Másrésről, mivel az új információ inkonzisztens a meglévő előítéletekkel, ez arra ösztönzi a résztvevőt, hogy módosítsa az elképzeléseit a csoportról, vagyis kognitív-disszonancia-redukciót vált ki. A sztereotípiákat cáfoló példák és szereplők arra is ösztönzik az embereket, hogy mérsékeljék az általánosítást, és diverzebbnek láttassák a másik csoportot (lásd később a külső csoport heterogeneitásának a fogalma). Ennek eredményeképp inkább lesz jellemző, hogy egy kisebbségi csoporthoz tartozó személyt egyenként észleljen valaki, és nem kizárólag a csoport tagjaként (Crisp és Turner, 2011).

Kihívások

A sztereotípiacáfoló intervenció előnye (ahogy a perspektívaváltó intervencióknak is), hogy bár hasznos, de nem szükséges hozzá a tényleges kontaktus megvalósítása a kisebbségi csoport tagjaival. Így a beavatkozás könnyen kivitelezhető és széles körben alkalmazható. Ugyanakkor az eredményesség szempontjából fontos, hogy a személy minél több, a sztereotípiát cáfoló példával találkozzon, hogy a csoporthoz társított tartalmak egyre inkonzisztensebbé váljanak az előítéletes elképzelésekkel. Az ismétlés azért is fontos, hogy a sztereotípiacáfoló jellemzőket a csoport egészére általánosítsák, hiszen az emberek hajlamosak a kirívó példákat kivételnek elkönyvelni (Rothbart és John, 1985) vagy altípusokat gyártani (Richards és Hewstone, 2001). Éppen ezért érdemes a sztereotípiákat cáfoló átlagos eseteket és a csoportok átlagos tagjait is bemutatni az ilyen beavatkozások során, és nem csak a kitűnő szereplőket vagy példákat, mint kivételesen híres embereket vagy egyébként is ritka szerepeket (pl. asztronauták; Wolsko és mtsai, 2003).

Külső csoport heterogeneitása

A fentiekben is említett módon, a sztereotípiacáfoló intervenció nem csak abban lehet hatékony, hogy magát a sztereotípiát tartalmát változtatja meg, hanem a külső csoport észlelt homogeneitására vonatkozó kognitív torzításra is hatással lehet (Crisp és Turner, 2011). Míg a saját csoportunkat hajlamosak vagyunk heterogénnek és sokszínűnek látni (vagyis elismerni, hogy vannak köztünk okosak, buták, ügyesek, ügyetlenek, lusták és szorgosak is), addig a külső csoportot homogénnek látjuk, mintha tagjai mind ugyanolyanok lennének (Jones és mtsai, 1981; Park és Rothbart, 1982; Quattrone és Jones, 1980). A külső csoport variabilitásának növelése önmagában, tehát sztereotípiacáfoló példák nélkül, is hatékony lehet az előítéletek csökkentésében. Ezt a módszert használták terepen és vizsgálták külföldi kutatásokban (pl. Brauer és Er-Rafiy, 2011; Hugenberg és mtsai, 2007).

A külső csoport variabilitásának kommunikációja egy franciaországi kutatásban is pozitív eredményeket ért el (Er-Rafiy és Brauer, 2013). Az egyetem épületében olyan plakátokat helyeztek el, amelyen sokféle kinézetű, öltözékű, életkorú, hobbiú vagy szakmájú arab személyeket ábrázoltak. Az ábrázolt karakterek úgy lettek megalkotva, hogy az előteszt alapján a személyek se különösebben rokonszenvesek, se ellenszenvesek nem voltak. A plakáton a következő felirat állt: „Ami közös bennünk, az a sokszínűség” (lásd 3. ábra). A kutatás kontrollfeltételében, egy másik egyetemi épületben ugyanezeket a fotókat „állítsuk meg a diszkriminációt” felirattal helyezték el a plakáton. Hetekkel később felmérést készítettek a hallgatók körében. Azt találták, hogy a diverzitásplakát (az arabok észlelt variabilitásának növelésén keresztül), a kontrollcsoporthoz

képest növelte az arabokkal szembeni pozitív attitűdöket: kisebb volt a társas távolság, a modern rasszizmus és a sztereotipizálás is (pl. „arabok jellemzően agresszív”).

A résztvevők nagyobb mértékben fejezték ki azt a szándékukat, hogy önkénteskednének vagy petíciót írnának alá az arabokkal szembeni diszkrimináció csökkentéséért.



3. ábra. „Közös pontunk: a sokféleség”. Az arabok észlelt variabilitásának növelését megcélzó franciaországi plakátintervenció (Er-Rafiy és Brauer, 2013, 843. oldal, 1. ábra)

Hazai sztereotípiacáfoló kampány

Magyarországon még nem végeztek kutatást (vagy hatásmérést) ezzel a módszerrel kapcsolatban. Azonban pár éve készült egy társadalmi kampány, amely a sztereotípiák ilyen jellegű cáfolására épült (Gallery8-ban kiállított „Roma test I. – Nincs ártatlan kép” című kiállítás 2015-ben). Déri Miklós fotóportréihoz roma tudósok, diplomaták, közszereplők és értelmiségiek álltak modellt. A két képet tartalmazó montázon egyik oldalán saját hétköznapi megjelenésüknek megfelelően voltak lefényképezve, míg

a másik oldalon egy-egy közismert roma sztereotípiát keltettek életre. Ezek a képek elképzelhető, hogy hatékonyan tudják csökkenteni az előítéleteket. Ugyanis egyszerre több pszichológiai szinten is működnek: a csoport heterogeneitását kommunikálják, felhívják a figyelmet a sztereotípiákra, majd arra ösztönzik a nézőt, hogy kritikusan felülbírálják ezeket a sztereotípiákat („átírás”), miután a valós, sztereotípiákat cáfoló szerepükben is megmutatják a személyt. A 4. ábrán látható két képpár az albumból.



“A cigánylány” – Bársony Katalin



“A disznót vágó, barbár cigány” – Dr. Marius Taba

4. ábra. Fotóportré-sorozat roma személyekről: mint önmaguk és mint egy sztereotípiát megtestesítői („Roma test I. – Nincs ártatlan kép” című kiállítás a Gallery8-ban, készítette: Déri Miklós)

2. táblázat. Csoportközi intervencios módszerek kihívásai és lehetőségei a kompetenciaalapú előítéletek csökkentésében

Intervenció típusa	Milyen módon képes csökkenteni a kompetenciaalapú előítéleteket?	Milyen veszélyeket rejt a kompetenciaalapú előítéletek megváltoztatása szempontjából?	Milyen feltételek járulnak hozzá a kompetenciaalapú előítéletek megváltoztatásához?
<i>Kontaktus</i>	Megismerkedés a csoport tagjaival és találkozás kompetenciaalapú sztereotípiát cáfoló példákkal és helyzetekkel.	<ul style="list-style-type: none"> – A csoport tagjai (csak) alárendelt helyzetben vannak a program keretein belül. – Paternalista hozzáállás alakul ki a csoport tagjai felé. – (Fő szándékú) yakság a kompetenciaalapú előítéletekkel kapcsolatban. 	<ul style="list-style-type: none"> – Egyenlő(bb) státusz megteremtése a részt vevő csoportok között. – A csoport tagjainak bevonása mint mentorok vagy szervezők. – Sztereotípiát cáfoló esetek és példaképek bevonása és kihangsúlyozása. – Önrreflexió gyakorlása és az előítéletek természetének a tudatosítása. – Mentor-mentorált szerepcseré vagy fordított osztályterem módszer alkalmazása.
<i>Perspektíva-váltás</i>	Az egyenlőtlen bánásmód és igazságtalanság tudatosítása. A csoport helyzetét (pl. szegénység) jellemi tényezők helyett (pl. képesség, kompetencia hiánya) környezeti tényezőkkel (pl. diszkrimináció) magyarázni.	<ul style="list-style-type: none"> – A csoporttagok teheretlen rászoruló szerepében való ábrázolása és az áldozatlanság túlhangsúlyozása. – Negatív sztereotipikus asszociációk erősödése, pl. romák és mélyszegénység között. 	<ul style="list-style-type: none"> – Kihangsúlyozni a környezeti (szemben a jellemi) tényezőket a csoport helyzetének magyarázatában. – A csoporttagok felelős személyként való ábrázolása, akik képesek a saját helyzetükön változtatni. – Kiegészítenni a csoportot érő szélsőségségből és mindennapi nehézségekből ábrázolását.
<i>Kulturális oktatás</i>	A csoport kompetenciáinak a megismerése, pl. zene vagy orvosiás terén, illetve történelmi és történelmi hőseik megismerése.	<ul style="list-style-type: none"> – Csoportsztereotípiákat (pl. szegénység) kulturális sajátosságként ábrázolni. – Kulturális sajátosságokat a csoport veleszületett jellegének télni (pl. a zenélés a vérükben van). – Kulturális sajátosságokat általánosítani a csoport összes tagjára (pl. mindenki szeret zenélni, és jól zenél). – A csoport észlelt kompetenciáinak korlátozása kulturális sajátosságokra (pl. leginkább zenében tehetségesek). 	<ul style="list-style-type: none"> – Precizitás arra vonatkozóan, hogy mit ábrázolunk kulturális sajátosságának. – Kulturális sajátosságok kialakulására környezeti és történelmi magyarázatokat is kell tudatosítani. – Tiszteletben tartani a kulturális autonómiát, és a csoport önmeghatározása alapján télni meg a kulturális sajátosságokat.
<i>Sztereotípiacáfoló példák</i>	A sztereotípiacáfoló példák konkrétan a kompetenciaalapú előítéletekre alakíthatók.	<ul style="list-style-type: none"> – A sztereotípiacáfoló példákat nem általánosítják az egész csoportra, hanem kivételként könyveik el. – A sztereotípiacáfoló példákban al típus gyártása történik (pl. azok a melegék, akik nem magamutogatók) 	<ul style="list-style-type: none"> – Hangsúlyozni a csoport sokszínűségét, azt, hogy a saját csoporthoz hasonlóan, a másik csoport tagjai sem mind ugyanolyanok. – Minél több és sokféle sztereotípiát cáfoló példák (következős) bemutatása. – Nem csak kirívó, de átlagos sztereotípiacáfoló példákat és a csoportok átlagos tagjait is bemutatni.

A KOMPETENCIAALAPÚ ELŐÍTÉLETEK MEGVÁLTOZTATÁSA

Figyelembe véve a felsorolt intervenciós módszereket, a 2. táblázatban összefoglaltam azokat a kihívásokat és lehetőségeket, amikre érdemes figyelmet fordítani az előítélet-csökkentő programoknál annak érdekében, hogy ne tartsuk fenn és ne erősítsük, hanem csökkentsük a kompetenciaalapú előítéleteket. Ezt követően pedig a különböző intervenciók erősségeiből és tanulságaiból egy javaslatcsomagot fogalmaztam meg. Ez támpontot adhat olyan intervenciók tervezéséhez, amelyek hatékonyak lehetnek különböző kisebbségi csoportok felé irányuló kompetenciaalapú előítéletek csökkentésében.

Egy ideális intervenció pszichológiai alapjai és eszközei

Az észlelt kompetenciát növelő intervencióban ideális esetben az alább felsorolt pszichológiai üzeneteknek és szemléleteknek érdemes megjeleníteni az eddigi vizsgálati eredmények tanulságai alapján. A javaslatokra nem mint konkrét beavatkozásokra érdemes tekinteni, hanem egy olyan szempontrendszerként, amely segít egy tényleges program kialakításában. A különböző javaslatok az előítéletek eltérő szintjein ígérnek változást, ezek összefoglalásáért lásd a 3. táblázatot.

(1) *Az előítéletek létének és természetének tudatosítása* (debiasing). Ennek a szempontnak a figyelembevétele lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy megismerjék az előítéletek természetét, különösképpen azt, hogy az előítéletek sokszor nem tudatosak. Ugyanis nem feltétlenül vagyunk tisztában azzal, hogy az (implicit) előítéletek

befolyásolják a döntéseinket és viselkedésünket (pl. Rudman és mtsai, 2001). Érdemes ösztönözni az önreflexiót a saját előítéletekkel kapcsolatban. Ezzel motiválni tudjuk az embereket arra, hogy leküzdjék az előítéleteiket.

(2) *A megfigyelt viselkedés és helyzet környezeti magyarázatának tudatosítása* (attribúciók megváltoztatása). Fontos, hogy az emberek megértsék, hogy a hátrányos helyzet nem a képességek hiányát jelzi, hanem a környezeti tényezők, mint például az előítéletek és diszkrimináció, és az ezekkel összefüggő történeti, társadalmi és szocializációs tényezők határozzák meg, hogyan alakul egy társadalmi csoport tagjainak a sorsa (pl. Todd és mtsai, 2012). Az igazságtalanság felismerése tovább motiválhatja a résztvevőt abban, hogy segítsen az előítéletek és diszkrimináció leküzdésében.

(3) *A csoport sokszínűségének tudatosítása* (heterogenitás). A sztereotípiák általánosítások a csoport összes tagjára. Fontos, hogy a résztvevőkben tudatosuljon, hogy az adott stigmatizált csoport nem egy homogén csoport, és pont olyan különbségek (pl. személyiségi jellemzők, igények, hobbik, ambíciók) vannak a csoport tagjai között, mint a többségi vagy saját csoportunk tagjainál (pl. Er-Rafiy és Brauer, 2013).

(4) *A sztereotípiacáfoló példák és esetek tudatosítása* (sztereotípiacáfolás). A résztvevőkben fontos azt is tudatosítani, hogy a stigmatizált csoport tagjai sztereotípiákkal ellentétes szerepeket is betöltenek, és ilyen módon rávezetni a résztvevőt arra, hogy megkérdőjelezze az előítéletek létjogosultságát (pl. Dasgupta és Greenwald, 2001).

(5) *Sztereotípiák felülírása és előítéletes reflexiók gyengítésének gyakorlása* (átírás). Egy intervenció során fontos megtanítani a résztvevőket a sztereotipikus reflexiókat

nem sztereotipikus reflexiókra cserélni. Ehhez meg kell tanulni felismerni az előítéletes reflexiókat (magunkban vagy a környezetünkben), azokra reflektálni, nem sztereotipikus információt keresni, és megtanulni, hogy lehet máshogy viselkedni és reagálni egy helyzetre vagy személyre (Devine és mtsai, 2012).

(6) *Egyenlő státusz megteremtése a program keretein belül* (empowerment). Az egyenlő státusz megteremtésének a pontos jellege függ az adott programtól és a tervezett tevékenységtől. Két szempontnak érdemes érvényesülnie. Egyrésztől minimalizálni kell az alá-fölrendeltséget a stigmatizált és többségi csoport tagjai között (így az esetleges paternalista hozzáállást is a többségi csoporttagok részéről); másrésztől reprezentálni kell a stigmatizált csoportot szervezeti szinten is, tehát érdemes felkérni a csoportból személyeket szervezőnek vagy tanácsadónak. Az ő perspektívájuk és szakismeretük elengedhetetlen egy (őket érintő) hatékony program megtervezéséhez és kivitelezéséhez. Ez ráadásul a programban résztvevő stigmatizált csoport tagjaira is ösztönzően képes hatni mind az egyéni, mind

a csoportszintű érdekérvényesítésben és képviselőben, a programon belül és kívül (Schnabel és Nadler, 2008).

A (1) *debiasing*-ot és (2) az attribúciók megváltoztatását célzó szemlélet tudatosításával az előítéletek természetét és a társadalmi helyzet igazságtalanságát lehet kiemelni. Ez remélhetőleg növeli a résztvevőkben mind az egyéni, mind a társadalmi szintű változás iránti motivációt. Ezeket informális oktatáson, információátadáson keresztül lehet kivitelezni. A (3) csoportheterogenitás növelése és (4) a sztereotípiacáfolás a külső csoportról alkotott elképzeléseket tudja továbbformálni. Ezt viszont érdemes interaktívabb feladatokon keresztül vagy vizuális médiaeszközökkel kommunikálni. A (5) sztereotípiatörés egy olyan kognitív gyakorlat, amit a résztvevő használhat és átültethet a mindennapi életébe. De ezt a módszert először szintén érdemes interaktív feladatokon keresztül elsajátítani. Végül (6) az *empowerment* és az egyenlő státusz megteremtése motiválja a stigmatizált csoportot az önérvényesítésben, ehhez érdemes bevonni a csoport tagjait szervezeti szinten is.

3. táblázat. Kompetenciaalapú előítélet-csökkentő intervenció pszichológiai módszereinek, céljainak és lehetséges eszközeinek összegzése – javaslatcsomag

Módszer	Cél	Eszköz
Debiasing	Az előítéletek természetének tudatosítása	Informális oktatás
Attribúciók	A csoport észlelt jellegét magyarázó környezeti okok tudatosítása	
Heterogenitás	A csoport belső sokszínűségének tudatosítása	Média, interaktív program
Sztereotípiacáfolás	Az előítéletek természetének a megváltoztatása	
Átírás	Az előítéletes reflexiók gyengítése	Interaktív program, képességfejlesztés
Empowerment	A csoport motiválása az önérvényesítésre	Egyenlő státusz megteremtése, a csoport bevonása szervezeti szinten

MEGVITATÁS

A jelen tanulmány középpontjában szociálpszichológiai alapokkal is rendelkező, bizonyítékalapú (*evidence-based*) csoportközi intervenciók álltak, amelyeket stigmatizált csoportokkal szembeni előítéletek csökkentésére, illetve társadalmi csoportok közötti viszonyok javítására használtak. Az előítéletek tartalmának két főbb dimenzióját, az észlelt melegszívűséget és kompetenciát (Fiske és mtsai, 2002) figyelembe véve értékeltem ezeket az intervenciókat, különös tekintettel a sokkal inkább elhanyagolt kompetenciaalapú előítéletek megváltoztatására.

A terepen is népszerű, gyakran alkalmazott, és kutatások alapján is hatékony programok a kontaktusalapú, a perspektívaváltó intervenciók, illetve a kulturális oktatás. Ezek elsődlegesen érzékenyítő intervenciók, így leginkább az előítéletek rokonszenvedésdimenzióját célozzák meg, ugyanakkor esetlegesen a kompetenciadimenzió mentén is képesek lehetnek a csoportok percepciójának a megváltoztatására. Azonban legkifejezettebben a sztereotípiacáfólió intervenciók lehetnek hatékonyak abból a szempontból, hogy megváltoztassák egy csoportra irányuló negatív sztereotípiákat a kompetenciadimenzióban. Végül a különböző intervenciók erősségeiből és tanulásaiból egy javaslatcsomagot fogalmaztam meg, amely támpontot adhat olyan intervenciók tervezéséhez, amelyek hatékonyak lehetnek a magyar többségi társadalom körében is, különböző kisebbségi csoportok felé (pl. romák, bevándorlók) irányuló kompetenciaalapú előítéletek csökkentésében.

A jelen tanulmányban élesen elkülönítettem a rokonszenv- és a kompetenciaalapú előítéleteket és ezek változási lehetőségeit.

Ugyanakkor fontos elismerni, hogy ezek kölcsönhatásban is állhatnak egymással. Habár ezt a folyamatot és hatást még nem vizsgálták, de feltételezhető, hogy egy intervenció, amely sikeresen és kitartóan csökkenti a rokonszenvalapú előítéleteket, ösztönzi a pozitív csoportközi találkozást, hosszú távon segítő és támogatóbb társas normát alakít ki, előbb-utóbb a kompetenciaalapú előítéletekre is pozitív hatással lesz. Ugyanakkor, ahogy a Sztereotípiá Tartalom Modell (Fiske és mtsai, 2002) és ezen kutatások eredményei is mutatják, ezek egymástól független dimenziók. Így léteznek ambivalens előítéletek (egyik magas, másik alacsony) csoportok felé, így az egyik változtatásából nem feltétlenül következik a másik változása.

Összességében fontos, hogy az intervenciók tervezésénél és alkalmazásánál figyelembe vegyünk bizonyos csoportközi pszichológiai adottságokat. A jelen tanulmány formai keretei nem adtak teret a kifejtésre, de a csoportközi intervenciók hatékonyságának értékelésénél fontos szempont a stigmatizált csoport résztvevőire tett hatás. A kisebbségi csoport reakciói egy nélkülözhetetlen, mégis sokszor elhanyagolt szempont (lásd Lantos és Kende, 2021 itt közölt tanulmányát). Például, a kontaktusalapú intervenciók csökkenthetik az előítéleteket a többségi csoport felé. Ám éppen ezzel összefüggésben gyengíthetik azt a motivációt, hogy egy kisebbségi csoport tagjai kiálljanak a saját jogaikért és fellépjenek az őket érő igazságtalanság ellen (Saguy és mtsai, 2009). Az intervenciók alkalmazásánál további szempont, hogy eltérő módszerek lehetnek sikeresek attól függően, hogy a résztvevő mennyire motivált az előítéleteinek csökkentésében. Motiváció hiányában egy ilyen beavatkozás akár visszafelé is elsülhet (Szekeres, Lantos és mtsai, előkészületben).

A jelen tanulmányban az intervenciók értékelésében arra a csoportközi adottságra fókuszáltam, hogy a stigmatizált csoporttal szemben milyen természetűek az előítéletek. Ami működik a zsidókkal szembeni előítélet-csökkentő programokban, nem biztos, hogy működik a romák felé. Illetve nem biztos, hogy hosszú távon ugyanaz az intervenció hoz valós változást egy csoport társadalmi helyzetének megváltoztatásában, mint

ami rövid távon sikeresnek tűnik. Végül fontos hangsúlyozni, hogy miközben érdemes foglalkozni a rokonszenvalapú előítéletekkel, és figyelni a csoportok között pozitív viszony kialakítására, eközben nem feledkezhetünk meg a stigmatizált csoport képességeire, adottságaira és kompetenciájára vonatkozó sztereotípiák káros hatásairól. Így például törekednünk kell az oktatási és munkaerőpiaci integrációra is.

SUMMARY

LIKE OR RESPECT?

REDUCING PREJUDICE THROUGH DIMENSIONS OF WARMTH AND COMPETENCE

Background and aims: The aim of most prejudice reduction programs is to promote sensitivity, that is, to reduce majority society's hostility or antipathy towards a stigmatized group. Accordingly, such programs target or achieve change primarily in the perceived warmth dimension of prejudice. However, there is another dimension of prejudice, which is often neglected both in empirical and field interventions, and that is the perceived competence of a group, in other words, the extent to which we appreciate people for their capabilities. In the meantime, there are very few prejudice reduction programs that specifically address the promotion of a group's perceived competence, even though that can be significant for the their educational and occupational integration. In the present paper, I aim to raise awareness to this gap and offer recommendations in this regard.

Methods: I review evidence-based prejudice reduction interventions that are frequently applied in the field and describe the characteristics and findings of corresponding empirical research. My aim is to evaluate these interventions and emphasize best and not so good practices. Additionally, I aim to point out weaknesses of interventions, which derive from focusing solely on warmth-related prejudice and from neglecting competence-related prejudice.

Results: The current review indicates that intervention research and practice pay scarce attention on reducing competence-related prejudice, which inadvertently risks reinforcing such prejudice. In light of this result, based on the analyzed strengths and weaknesses of interventions, I formulated a recommendation package, which could serve as a guideline to promote reduction of competence-related prejudice toward various societal groups (for example, LGBT, immigrants or Roma people) among the Hungarian majority society.

Discussion: Intergroup psychological qualities need to be acknowledged when designing and applying interventions. In the current work, as such quality, I analyzed the nature of prejudice.

Keywords: stereotype content model, perceived competence, perceived warmth, prejudice reduction interventions, sensitivity training.

IRODALOM

- ALLPORT, G. W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Perseus Books, Cambridge, MA.
- ARONSON, E. (1978): *The jigsaw classroom*. Sage, Beverly Hills, CA.
- BATSON, C. D., AHMAD, N. Y. (2009): Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1). 141–177.
- BATSON, C. D., EKLUND, J. H., CHERMOK, V. L., HOYT, J. L., ORTIZ, B. G. (2007): An additional antecedent of empathic concern: valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1). 65–74.
- BECKER, J. C., KSENOFONTOV, I., SIEM, B., LOVE, A. (2019): Antecedents and consequences of autonomy- and dependency-oriented help toward refugees. *European Journal of Social Psychology*, 49(4). 831–838.
- BLAIR, I. (2001): Implicit stereotypes and prejudice. In Moskowitz, G. B. (ed.): *Cognitive social psychology. The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 359–374.
- BRANNON, T. N., WALTON, G. M. (2013): Enacting cultural interests. How intergroup contact reduces prejudice by sparking interest in an out-group's culture. *Psychological Science*, 24(10). 1947–1957.
- BRAUER, M., ER-RAFIY, A. (2011): Increasing perceived variability reduces prejudice and discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5). 871–881.
- BRUNEAU, E. G., SAXE, R. (2012): The power of being heard: The benefits of ‘perspective-giving’ in the context of intergroup conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4). 855–866.
- BRUNEAU, E., SZEKERES, H., KTEILY, N., TROPP, L. R., KENDE, A. (2020): Beyond dislike. Blatant dehumanization predicts teacher discrimination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(4). 560–577.
- BOWMAN, N. A., DENSON, N., PARK, J. J. (2016): Racial/cultural awareness workshops and post-college civic engagement. A propensity score matching approach. *American Educational Research Journal*, 53(6). 1556–1587.
- BYE, H. H., HERREBRØDEN, H., HJETLAND, G. J., RØYSET, G. Ø., WESTBY, L. L. (2014): Stereotypes of Norwegian social groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(5). 469–476.
- CLAUSELL, E., FISKE, S. T. (2005): When do subgroup parts add up to the stereotypic whole? Mixed stereotype content for gay male subgroups explains overall ratings. *Social Cognition*, 23(2). 161–181.
- COLUMB, C., PLANT, E. A. (2011): Revisiting the Obama effect. Exposure to Obama reduces implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5). 499–501.
- CUDDY, A. J., FISKE, S. T., GLICK, P. (2007): The BIAS map. Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4). 631–648.
- CUDDY, A. J., FISKE, S. T., GLICK, P. (2008): Warmth and competence as universal dimensions of social perception. The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40. 61–149.

- CUDDY, A. J. C., FISKE, S. T., KWAN, V. S. Y., GLICK, P., DEMOULIN, S., LEYENS, J.-P., ... ZIEGLER, R. (2009): Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 48(1). 1–33.
- CRISP, R. J., TURNER, R. N. (2011): Cognitive adaptation to the experience of social and cultural diversity. *Psychological Bulletin*, 137(2). 242–266.
- CZOPP, A. M., KAY, A. C., CHERYAN, S. (2015): Positive stereotypes are pervasive and powerful. *Perspectives on Psychological Science*, 10(4). 451–463.
- DASGUPTA, N., ASGARI, S. (2004): Seeing is believing. Exposure to counterstereotypic women leaders and its effect on the malleability of automatic gender stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(5). 642–658.
- DASGUPTA, N., GREENWALD, A. G. (2001): On the malleability of automatic attitudes. Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5). 800–814.
- DEVINE, P. G., FORSCHER, P. S., AUSTIN, A. J., COX, W. T. (2012): Long-term reduction in implicit race bias. A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6). 1267–1278.
- DOVIDIO, J. F., TEN VERGERT, M., STEWART, T. L., GAERTNER, S. L., JOHNSON, J. D., ESSES, V. M., ... PEARSON, A. R. (2004): Perspective and prejudice. Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12). 1537–1549.
- DOVIDIO, J. F., GAERTNER, S. L., SAGUY, T. (2008): Another view of “we”: Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18(1). 296–330.
- DURANTE, F., FISKE, S. T., KERVYN, N., CUDDY A. J., ... STORARI, C. C. (2013): Nations’ income inequality predicts ambivalence in stereotype content. How societies mind the gap. *British Journal of Social Psychology*, 52(4). 726–746.
- ENYEDI, ZS., FÁBIÁN, Z., SÍK, E. (2004): Nőtt-e az előítéletek Magyarországon? In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 375–399.
- ER-RAFIY, A., BRAUER, M. (2013): Modifying perceived variability. Four laboratory and field experiments show the effectiveness of a ready-to-be-used prejudice intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(4). 840–853.
- FEROLINO, A. J. P. (2018): Give Them Fish or Teach Them to Fish? The Effects of Stability of Social Stratification and Forms of Help on Higher Socioeconomic Status Group Members’ Attitudes Towards Anti-Poverty Programs. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 12. e16. doi: 10.1017/prp.2018.6
- FITZGERALD, C., MARTIN, A., BERNER, D., HURST, S. (2019): Interventions designed to reduce implicit prejudices and implicit stereotypes in real world contexts. A systematic review. *BMC Psychology*, 7(29).
- FISKE, S. T. (1998): Prejudice, stereotyping, and discrimination. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (eds): *The handbook of social psychology*. 4th ed. McGraw-Hill, New York, NY. 357–411.
- FISKE, S. T. (2018): Stereotype content. Warmth and competence endure. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2). 67–73.

- FISKE, S. T., DUPREE, C. (2015): Cognitive processes involved in stereotyping. In Scott, R. A., Kosslyn, S. M. (eds): *Emerging trends in the social and behavioral sciences. An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. John Wiley, New York, NY. 1–12.
- FISKE, S. T., XU, J., CUDDY, A. C., GLICK, P. (1999): (Dis)respecting versus (dis)liking. Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 55(3). 473–489.
- FISKE, S. T., CUDDY, A. J. C., GLICK, P., XU, J. (2002): A model of (often mixed) stereotype content. Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6). 878–902.
- FISKE, S. T., CUDDY, A. J. C., GLICK, P. (2007): Universal dimensions of social perception. Warmth and competence. *Trends in Cognitive Science*, 11(2). 77–83.
- GAERTNER, S. L., DOVIDIO, J. F. (2000): *Reducing Intergroup Bias. The Common Ingroup Identity Model*. Psychology Press, Hove, UK.
- GALINSKY, A. D., MOSKOWITZ, G. B. (2000): Perspective-taking. Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4). 708–724.
- GERŐ, M., MESSING, V., SÁGVÁRI, B. (2015): Migrációval kapcsolatos attitűdök nemzetközi összehasonlításban. Konferencia-előadás. Globális migrációs folyamatok és Magyarország – Kihívások és válaszok, Budapest.
- GLICK, P. (2002): Sacrificial lambs dressed in wolves' clothing. In Newman, L. S., Erber, R. (eds): *Understanding genocide. The social psychology of the Holocaust*. Oxford University Press, Oxford. 113–142.
- GLICK, P., FISKE, S. T. (1996): The ambivalent sexism inventory. Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3). 491–512.
- GLICK, P., FISKE, S. T. (2001): Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiating paternalistic and envious prejudice. In Jost, J. T., Major, B. (eds): *The psychology of legitimacy. Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*. Cambridge University Press, New York, NY. 278–306.
- GOCŁOWSKA, M. A., CRISP, R. J., LABUSCHAGNE, K. (2013): Can counter-stereotypes boost flexible thinking? *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(2). 217–231.
- HALL, N. R., CRISP, R. J., SUEN, M. W. (2009): Reducing implicit prejudice by blurring intergroup boundaries. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(3). 244–254.
- HALPERIN, E., RUSSELL, A. G., TRZESNIEWSKI, K. H., GROSS, J. J., DWECK, C. S. (2011): Promoting the Middle East peace process by changing beliefs about group malleability. *Science*, 333(6050). 1767–1769.
- HÄSSLER, T., ULLRICH, J., BERNARDINO, M., SHNABEL, N., VAN LAAR, C., ... K., UGARTE, L. U. (2020): A large-scale test of the link between intergroup contact and support for social change. *Nature Human Behaviour*, 4(4). 380–386.
- HEWSTONE, M. (1990): The 'ultimate attribution error'? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20(4). 311–335.
- HOPKINS, N. (2011): Dual identities and their recognition: Minority group members' perspectives. *Political Psychology*, 32(2). 251–270.

- HUGENBERG, K., MILLER, J., CLAYPOOL, H. M. (2007): Categorization and individuation in the cross-race recognition deficit. Toward a solution to an insidious problem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(2). 334–340.
- JACKMAN, M. R. (1994): *The velvet glove. Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. University of California Press, Berkeley, CA
- JOHNSON, H. L. (2011): Click to donate. Visual images, constructing victims and imagining the female refugee. *Third World Quarterly*, 32(6). 1015–1037.
- JOHNSON, D. R., JASPER, D. M., GRIFFIN, S., HUFFMAN, B. L. (2013): Reading narrative fiction reduces Arab-Muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5). 578–598.
- JONES, J. M. (1997): *Prejudice and racism*. 2nd edition. McGraw Hill, New York, NY.
- JONES, E. E., WOOD, G. C., QUATTRONE, G. A. (1981): Perceived variability of personal characteristics in in-groups and out-groups. The role of knowledge and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(3). 523–528.
- JOY-GABA, J. A., NOSEK, B. A. (2010): The surprisingly limited malleability of implicit racial evaluations. *Social Psychology*, 41(3). 137–146.
- KARDOS, P., NYÁRI, G. (2004): *Cigánylabirintus*. Jonathan Miller Kft., Budapest.
- KENDE, A., NEMÉNYI, M. (2006): Selection in education. The case of Roma children in Hungary. *Equal Opportunities International*, 25(7). 506–522.
- KENDE, A., HADARICS, M., LÁŠTICOVÁ, B. (2017): Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60. 12–27.
- KENDE, A., TROPP, L., LANTOS, N. A. (2017): Testing a contact intervention based on intergroup friendship between Roma and non-Roma Hungarians: reducing bias through institutional support in a non-supportive societal context. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(1). 47–55.
- KENDE, A., NYÚL, B., HADARICS, M., WESSENAUER, V., HUNYADI, B. (2018): *Antigypsyism and Antisemitism in Hungary. Summary of the final report*. https://politicalcapital.hu/pc-admin/source/documents/EVZ_Antigypsyism%20Antisemitism_final%20report_%20summary_180228.pdf (Letöltés ideje: 2021. április 27.)
- KENDE, J., PHALET, K., VAN DEN NOORTGATE, W., KARA, A., FISCHER, R. (2018): Equality revisited: A cultural meta-analysis of intergroup contact and prejudice. *Social Psychological and Personality Science*, 9(8). 887–895.
- KERTESI G., KÉZDI G. (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból (No. BWP-2010/3). Budapest Working Papers on the Labour Market. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – BCE, Budapest.
- KOENIG, A. M., EAGLY, A. H. (2014): Evidence for the social role theory of stereotype content: observations of groups' roles shape stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3). 371–392.
- KOTZUR, P. F., FRIEHS, M. T., ASBROCK, F., VAN ZALK, M. H. (2019): Stereotype content of refugee subgroups in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 49(7). 1344–1358.

- KUNST, J. R., KIMEL, S. Y., SHANI, M., ALAYAN, R., THOMSEN, L. (2019): Can Abraham bring peace? The relationship between acknowledging shared religious roots and intergroup conflict. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(4). 417–432.
- LAI, C. K., SKINNER, A. L., COOLEY, E., MURRAR, S., BRAUER, M., DEVOS, T., ... NOSEK, B. A. (2016). Reducing implicit racial preferences: II. Intervention effectiveness across time. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(8). 1001.
- LEE, T. L., FISKE, S. T. (2006): Not an outgroup, not yet an ingroup: Immigrants in the stereotype content model. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6). 751–768.
- LILIENFELD, S. O., AMMIRATI, R., LANDFIELD, K. (2009): Giving debiasing away: Can psychological research on correcting cognitive errors promote human welfare? *Perspectives on Psychological Science*, 4(4). 390–398.
- LOUIS, W. R., THOMAS, E., CHAPMAN, C. M., ACHIA, T., WIBISONO, S., MIRNAJAFI, Z., DROOGENDYK, L. (2019): Emerging research on intergroup prosociality. Group members' charitable giving, positive contact, allyship, and solidarity with others. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(3). e12436.
- MIZE, T. D., MANAGO, B. (2018): The stereotype content of sexual orientation. *Social Currents*, 5(5). 458–478.
- MONTEITH, M. J. (1993): Self-regulation of prejudiced responses: Implications for progress in prejudice-reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3). 469–485.
- MORRISON, M. A., PARKER, K. M., SADIKA, B., SAMEEN, D. E., MORRISON, T. G. (2021): 'News-worthy enough?' Media framing of Canadian LGBTQ persons' sexual violence experiences. *Psychology & Sexuality*, 12(1–2). 96–114.
- MOSS-RACUSIN, C. A., VAN DER TOORN, J., DOVIDIO, J. F., BRESKOLL, V. L., GRAHAM, M. J., HANDELSMAN, J. (2014): Scientific diversity interventions. *Science*, 343(6171). 615–616.
- NADLER, A., HALABI, S. (2006): Intergroup helping as status relations. Effects of status stability, identification, and type of help on receptivity to high-status group's help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1). 97–110.
- OROSZ, G., BÁNKI, E., BÖTHE, B., TÓTH-KIRÁLY, I., TROPP, L. R. (2016): Don't judge a living book by its cover. Effectiveness of the living library intervention in reducing prejudice toward Roma and LGBT people. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(9). 510–517.
- PÁL B., ÖRKÉNY A. (2014): *Érzékenyítő programok a középiskolában*. Nem publikált kutatás.
- PALUCK, E. L. (2006): Diversity training and intergroup contact. A call to action research. *Journal of Social Issues*, 62(3). 577–595.
- PALUCK, E. L., GREEN, D. P. (2009): Prejudice reduction. What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60(1). 339–367.
- PALUCK, E. L., PORAT, R., CLARK, C. S., GREEN, D. P. (2020): Prejudice reduction. Progress and challenges. *Annual Review of Psychology*, 72. 533–560.
- PARK, B., ROTHBART, M. (1982): Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization. Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6). 1051–1068.
- PETTIGREW, T. F., TROPP, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5). 751–783.

- POLROM REPORT (2020): *Evidence-Based Methods to Effectively Combat Antigypsyism in the Changing Political Climate of Europe*. Institute for Research in Social Communication, Slovak Academy of Sciences and Eötvös Loránd University. polrom.eu (Letöltés ideje: 2021. április 27.)
- QUATTRONE, G. A., JONES, E. E. (1980): The perception of variability within in-groups and out-groups. Implications for the law of small numbers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(1). 141–152.
- RADKE, H. R., KUTLACA, M., SIEM, B., WRIGHT, S. C., BECKER, J. C. (2020): Beyond allyship. Motivations for advantaged group members to engage in action for disadvantaged groups. *Personality and Social Psychology Review*, 24(4). 291–315.
- REGAN, D. T., TOTTEN, J. (1975): Empathy and attribution. Turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(5). 850–856.
- RICHARDS, Z., HEWSTONE, M. (2001): Subtyping and subgrouping. Processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1). 52–73.
- ROSE, T. (1994): *Black noise. Rap music and black culture in contemporary America*. Vol. 6. Wesleyan University Press, Hanover, NH.
- ROTHBART, M., JOHN, O. P. (1985): Social categorization and behavioral episodes. A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41(3). 81–104.
- RUDMAN, L. A., ASHMORE, R. D., GARY, M. L. (2001): “Unlearning” automatic biases. The malleability of implicit prejudice and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5). 856–868.
- SAGUY, T., TAUSCH, N., DOVIDIO, J. F., PRATTO, F. (2009): The irony of harmony. Intergroup contact can produce false expectations for equality. *Psychological Science*, 20(1). 114–121.
- SHNABEL, N., NADLER, A. (2008): A needs-based model of reconciliation. Satisfying the differential emotional needs of victim and perpetrator as a key to promoting reconciliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1). 116–132.
- SKORINKO, J. L., SINCLAIR, S. A. (2013): Perspective taking can increase stereotyping. The role of apparent stereotype confirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(1). 10–18.
- SÍK E, SIMONOVITS B, SZEITL B. (2016): Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *REGIO, Kisebbség Kultúra Politika Társadalom*, 24(2). 81–108.
- SIMONOVITS, G., KEZDI, G., KARDOS, P. (2018): Seeing the world through the other’s eye. An online intervention reducing ethnic prejudice. *American Political Science Review*, 112(1). 186–193.
- SINK, A., MASTRO, D., DRAGOJEVIC, M. (2018): Competent or warm? A stereotype content model approach to understanding perceptions of masculine and effeminate gay television characters. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 95(3). 588–606.
- SIY, J. O., CHERYAN, S. (2016): Prejudice masquerading as praise: The negative echo of positive stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(7). 941–954.
- SZEKERES, H., BRUNEAU, E., KTEILY, N., TROPP, L. R., KENDE, A. (é. n.): Dimensions of Prejudice Towards Roma and In/Effective Prejudice-reduction Interventions. Kézirat előkészületben.

- SZEKERES, H., LANTOS, N., NYÚL, B., FARAGÓ, L., KENDE, A. (é. n.): The Interplay of Perspective Taking Ability and Perspective Taking Intervention on Prejudice Reduction. Kézirat előkészületben.
- TEIDELT A. M., GREGOR A. (2017): Három budapesti érzékenyítő program a gender és az interszekcionalitás fényében. Nem publikált kutatás.
- TODD, A. R., GALINSKY, A. D. (2014): Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7). 374–387.
- TODD, A. R., BODENHAUSEN, G. V., RICHESON, J. A., GALINSKY, A. D. (2011): Perspective taking combats automatic expressions of racial bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6). 1027–1042.
- TODD, A. R., BODENHAUSEN, G. V., GALINSKY, A. D. (2012): Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3). 738–745.
- TROPP, L. R., PETTIGREW, T. F. (2005): Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(8). 1145–1158.
- VÁRADI, L. (2014): *Youths trapped in prejudice: Hungarian adolescents' attitudes towards the Roma*. Springer Science & Business, Wiesbaden.
- VASILJEVIC, M., CRISP, R. J. (2013): Tolerance by surprise. Evidence for a generalized reduction in prejudice and increased egalitarianism through novel category combination. *PloS One*, 8(3). e57106.
- VESCIO, T. K., SECHRIST, G. B., PAOLUCCI, M. P. (2003): Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4). 455–472.
- WALTON, G. M. (2014): The new science of wise psychological interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1). 73–82.
- WALTON, G. M., WILSON, T. D. (2018): Wise interventions. Psychological remedies for social and personal problems. *Psychological Review*, 125(5). 617–655.
- WILDER, D. A. (1986): Social categorization: implications for creation and reduction of intergroup bias. In Berkowitz, L. (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Volume 19. Academic Press, New York, NY. 239–355.
- WILSON, J. (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1). 215–240.
- WOLSKO, C., PARK, B., JUDD, C. M., BACHELOR, J. (2003): Intergroup contact. Effects on group evaluations and perceived variability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1). 93–110.
- ZINGORA, T., VEZZALI, L., GRAF, S. (2020): Stereotypes in the face of reality. Intergroup contact inconsistent with group stereotypes changes attitudes more than stereotype-consistent contact. *Group Processes & Intergroup Relations*. doi: 10.1177/1368430220946816
- ZOU, L., CHERYAN, S. (2015): When whites' attempts to be multicultural backfire in intergroup interactions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(11). 581–592.
- YABLON, Y. B. (2012): Are we preaching to the converted? The role of motivation in understanding the contribution of intergroup encounters. *Journal of Peace Education*, 9(3). 249–263.

A ROMAELLENESSÉGET CSÖKKENTŐ INTERVENCIÓK ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA¹



LANTOS Nóra Anna
ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Szociálpszichológia Tanszék
lantos.nora@ppk.elte.hu

KENDE Anna
ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Szociálpszichológia Tanszék

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér, célkitűzések: A tanulmány célja, hogy áttekintse az előítéletesség, ezen belül pedig a romaellenesség csökkentését célzó intervenciókkal kapcsolatos elméleteket és kutatásokat, és ezek tükrében mutasson be és értékeljen néhány Magyarországon alkalmazott intervenció programot jó gyakorlatként. A tanulmányban végül javaslatot teszünk arra, hogy milyen szempontokat érdemes figyelembe venni a hatékony intervenciók kiválasztásánál és alkalmazásánál.

Eredmények: A romaellenességet csökkentő intervenciók során fontos szempont, hogy az előítéletesség egy olyan esetéről van szó, amelyben egyszerre jutnak kiemelkedő szerephez a nyíltan kifejezett, hagyományos sztereotípiák, az előítéletesség tagadása (amely egyfajta modern rasszizmusként jelenik meg), illetve a kulturális elismerés hiánya. A kontrollált kísérleti körülmények között és a terepen végzett vizsgálatok egyaránt alátámasztják a társadalmi normák szerepét és azt mutatják, hogy a romaellenesség egyes dimenziói csak korlátozott mértékben csökkenthetők. A gyakorlatban megvalósuló intervenciók három típusba sorolhatók, amelyek eltérő módon próbálnak az előítéletességre hatni: (1) edukatív, (2) kontaktusalapú és (3) demonstratív intervenciók. Az intervenciók különböznek elméleti megalapozottságukban, célcsoportjaikban és alkalmazott módszereikben is.

Következtetések: Figyelembe véve azokat az általános pszichológiai mechanizmusokat, amelyek a társadalmi változást lehetővé teszik, az intervencióknak az előítéletek csökkentését és a szolidáris cselekvés növelését kell elérnie a többségi társadalom tagjainál. Ugyanakkor az általános mechanizmusok mellett kiemelkedő szerepet kap a konkrét intervenció terep, ezért egy adott beavatkozás tervezésénél a helyi adottságokat is figyelembe kell venni.

¹ A kutatás a PolRom projekt keretében készült, „Identifying evidence-based methods to effectively combat discrimination of the Roma in the changing political climate of Europe” címmel, az Európai Unió Justice programjának támogatásával (2014–2020). Weboldal: polrom.eu.

Az adaptáció során azok az intervenciók lehetnek hitelesek, amelyeknek a tervezésében és a kivitelezésében roma emberek is részt vesznek. A roma csoporttagok részvételével hangsúlyt kaphat a roma identitás, amely forrása lehet a roma közösség megerősödésének és a romák kollektív cselekvésének is.

Kulcsszavak: romaellenesség, előítélet-csökkentés, intervenció, kollektív cselekvés

*Ne vegyétek el tőlünk a napot!
Mi is boldog emberek vagyunk.
Nem harcolni, élni akarunk.*

(Fekete Vonat: *Mondd, miért*)

Egy középiskolás diákok körében készült vizsgálatban hangzott el egy diáktól az a mondat, hogy „aki normális, az utálja a cigányokat” (Várad, 2014). Ez a kijelentés drámai példája annak, hogy a romaellenes előítélet bizonyos kontextusokban elfogadott, sőt előíró normaként jelenhet meg. Az előítélet azonban nem csak véleményekben, hanem a viselkedésben is testet ölt. Az előítéletes viszonyulás a passzívabb viselkedési formáktól, mint a segítségnyújtás és a szolidaritás kifejezésének elmaradása vagy az elkerülés, egészen az aktívabb, ellenséges cselekvéshez vezethet, mint a diszkrimináció vagy szándékos ártalom (Cuddy és mtsai, 2007). Ezek következményei azonban messzire vezetnek: a diszkrimináció nem csak személyközi, hanem jogi és intézményi szinteken is megjelenik (Farkas, 2014; FRA, 2018).

Hiába vannak szakpolitikai lépések a romák integrációja érdekében, ha a többségi társadalom nem motivált a romák befogadására (Stewart, 2012). Ők inkább a romák szegregációját vagy asszimilációját preferálják, a politikai, társadalmi és pszichológiai szempontból leginkább megfelelő akkulturációs kimenettel, az integrációval szemben (Kende és mtsai, 2020). Egy magyar pedagógiaszakos hallgatók körében végzett kísérletben a résztvevőknek fiktív tanulói profilok

alapján kellett javaslatot tenniük arra, hogy milyen iskolába küldenék továbbtanulni az egyes tanulókat. A résztvevők a roma tanulók számára alacsonyabb szintű iskolát javasoltak, mint a nem romák számára (Bruneau és mtsai, 2020). A romaellenes előítéletek tehát nagyban hozzájárulnak az integrációs törekvések sikertelenségéhez, a romák diszkriminációjához, és a romák továbbra is fennálló marginalizált társadalmi helyzetéhez.

Ebben a kontextusban válik igazán fontossá, és egyben jelentős kihívássá, hogy hatékony módokat találjunk a romaellenesség csökkentésére. Azonban az előítélet-csökkentés nem csupán a csoportközi kapcsolatok javítása és a társadalmi együttélés harmóniája szempontjából kulcsfontosságú, hanem ez lehet az eszköze egy igazságosabb, egyenlőbb társadalom kialakításának, amelyben a romák társadalmi helyzete javulhat (Wright és Baray, 2012; Dixon és mtsai, 2016). Ezért is fontos szem előtt tartani, hogy az előítélet-csökkentő intervencióknak több szinten kell hatnia: a vélekedéseket, az attitűdöket, az érzelmeket és a viselkedést egyaránt meg kell céloznia; nem érheti be szemléletformálással, tovább kell lépnie a cselekvés ösztönzésére is (Ditlmann és mtsai, 2017).

A jelen tanulmány első részében áttekintést adunk a leggyakoribb előítélet-csökkentő

módszerekről, majd a romaellenesség csökkentésének speciális kihívásairól. A második részben összefoglaljuk azon empirikus kutatások eredményeit, amelyek célzottan a romaellenességgel foglalkoztak kontrollált kísérleti körülmények között vagy a terepen. A harmadik részben az utóbbi bő évtizedben hazánkban zajló intervenciók fő jellegzetességeit azonosítottuk, és az itt szereplő intervenciók közül néhányat jó gyakorlatként mutatunk be. Végül a szakirodalom tükrében következtetéseket fogalmazunk meg azzal kapcsolatban, hogy milyen tényezőket érdemes figyelembe venni a romaellenesség csökkentését célzó intervenciók kiválasztásánál és alkalmazásánál.

INTERVENCIÓK

A TÁRSADALMI HARMÓNIAÉRT VAGY A TÁRSADALMI VÁLTOZÁSÉRT

Az előítéletek csökkentésének leginkább ismert és empirikusan igazolt módszere a pozitív csoportközi kontaktus. A kontaktushipotézis több évtizedes vizsgálatai azt a következtetést látszanak igazolni, hogy optimális feltételek – egyenlő státusz, közös cél, együttműködő interakció és támogató intézményes normák – mellett ez a módszer hatékonyan csökkenti az előítéleteket (Allport, 1954; Pettigrew és Tropp, 2006). Allport (1954), eredeti felvetésében még leginkább az ismeretlen csoportról szerzett információval magyarázta hatást. Az újabb kutatások viszont arra mutattak rá, hogy bár számítanak a szerzett információk, a kontaktus főként a csoportközi szorongás csökkenésével és a külső csoporttag iránti empátia növekedésével fejt ki hatását, és ez vezet a csoport egésze iránti vélemény megváltozásához (Pettigrew és Tropp, 2008).

Ebből az is következik, hogy a kontaktus elsődlegesen a csoportközi érzelmekre gyakorol hatást, a másik csoporttal kapcsolatos hiedelmek, sztereotípiák azonban ellenállóbbak a változásnak (Tropp és Pettigrew, 2005).

A kontaktuson alapuló intervenciók célja elsősorban a többségi társadalom attitűdjének megváltoztatása a kisebbségi csoportok felé. Ez a paradigma a véleményváltozástól várja a társadalmi változást, a harmonikusabb csoportközi viszony megteremtését. Azonban a békés együttélésből nem feltétlenül következik a kisebbségi csoport társadalmi státuszának javulása, a diszkriminatív intézményi gyakorlatok megkérdőjelezése és megváltozása. Mélyreható társadalmi átalakulás inkább a kisebbségi csoportok kollektív cselekvéséből vagy aktivizmusából, érdekérvényesítő mozgalmából indul el, amely nem a csoportok közötti harmóniára, hanem éppen a status quo megkérdőjelezésére, a kiváltságos és hátrányos helyzetű csoportok konfliktusára épül. Így a társadalmi változás két útja, a csoportközi harmóniára törekvés és a kollektív cselekvés pszichológiai szempontból is ellentétes folyamatokra épül (Wright és Lubensky, 2009).

Számos kérdőíves és kísérleti kutatás demonstrálta, hogy a pozitív csoportközi kontaktus ún. demobilizáló hatást fejt a kisebbségi résztvevőkre: a harmonikus kapcsolat megtapasztalása nyomán a kisebbségi csoportok képviselői kevésbé voltak motiváltak a saját csoportjuk érdekeiért kollektívan fellépni (Dixon és mtsai, 2010; Saguy és mtsai, 2008). Ez a hatás mindenre vezethető vissza: a csoportközi kontaktussal megvalósuló közösségi élmény és azonosulás háttérbe szorítja a saját, hátrányos helyzetű csoporttal való azonosulást, ez pedig csökkenti a csoportot érő

hátrányokkal kapcsolatos tudatosságot. Továbbá az átélt pozitív érzelmek és a másik iránti empátia megakadályozza, hogy a privilegiált csoporttal szemben a résztvevők dühöt vagy felháborodást érezzenek, amely érzelmek a kisebbségi csoport tagjait a saját érdekeik melletti kiállásra mobilizálhatják.

A kisebbségi csoportok tagjaival szemben, a többségi csoportnál a kontaktus viszont éppen növeli a kollektív cselekvési szándékot, vagyis a kisebbségi csoport érdekeiért és a társadalmi változásért történő kiállást (Hässler és mtsai, 2020; Reimer és mtsai, 2017; Selvanathan és mtsai, 2018). Ez azzal magyarázható, hogy a többségi csoport tagjai a pozitív csoportközi találkozás során nagyobb valószínűséggel észlelik a saját maguk és a másik csoport között lévő státuszkülönbségeket és ismerik fel ennek igazságtalanságát (Reimer és mtsai, 2017).

Ahogy a csoportközi harmónia megteremtésének egyik alapmódszere a kontaktus, úgy a társadalmi felelősségvállalásnak, érzékenyítésnek is megvannak a jellemző módszerei. Ezek jellemzően az igazságtalan csoportközi viszonyokkal kapcsolatos tudatosságot igyekeznek növelni, illetve a célcsoportok iránti előítélet-mentesség normáját teremtik meg, gyakran csoportos megbeszélés vagy vita formájában (Paluck és Green, 2009). Több vizsgálat is arra mutatott rá, hogy egy adott ügy támogatói közötti csoportos interakció képes véleményváltozást elérni a tagokban (Thomas és McGarty, 2009). Ennek magyarázata, hogy a csoportos megbeszélés során a tagok közös normákat hoznak létre az adott ügyvel kapcsolatban, ami képes a témával kapcsolatos attitűdjeiket egy irányba elmozdítani (Reicher és mtsai, 2006). A normákat és értékeket középpontba helyező intervencióknál kihívást jelent, hogy amennyiben egy intervenció résztvevői nem

tapasztalnak társadalmi konszenzust az előítéletek csökkentésének fontossága mellett, a beavatkozás akár ellentétes hatás válhat ki. Amikor egy beszélgetés résztvevői eleve előítéletesek, az interakciójuk nyomán hajlamosak éppen megerősíteni meglévő előítéleteiket és diszkriminatív viselkedésüket (Smith és Postmes, 2011).

Bár kétségtelenül mindkét folyamat, a csoportok harmóniája és a konfliktusra épülő kollektív cselekvés is szükséges a tényleges társadalmi változáshoz, a gyakorlatban megvalósuló intervenciók számára kihívást jelent, hogy egyszerre vegyék figyelembe a többségi és kisebbségi nézőpontot és ezzel elkerüljék az intervenciók nem kívánt, esetlegesen negatív következményeit, mint amilyen a demobilizációs hatás. Vagyis a kontaktuson keresztül hassanak az előítéletek csökkentésére és a státuszviszonyok problémáinak tudatosításával növeljék a kollektív cselekvési szándékát (Ditlmann és mtsai, 2017). Egy ideális intervencióban a pozitív találkozás és a csoportok közötti konfliktusok tudatosítása tehát egyszerre valósul meg. Azonban még ez is csak akkor lehet sikeres, ha tekintetbe veszi azt a normatív kontextust, amely az adott csoportközi viszonyt meghatározza. Magyarországon gyengék az etnikai előítéletességet elítélő normák, ami felveti azt a kérdést, hogy az Egyesült Államokban, illetve Nyugat-Európában használt előítélet-csökkentő módszerek mennyire eredményesen alkalmazhatók itt, kifejezetten a romaellenesség csökkentésére.

A romaellenesség mint az előítéletesség egy sajátos esete

A romaellenesség jellemzően két módon jelenik meg, a negatív sztereotípiák nyílt

kifejezésében vagy az előítéletesség tagadásaként (Kende és mtsai, 2017). A nyílt előítélet a romákhoz kötődő hagyományos negatív sztereotípiákkal való egyetértést jelenti, amely morális ítéletet hordoz a romák feltételezett életmódjáról. Ide tartozik a romák lustának vagy bűnözőként való ábrázolása (lásd például Villano és mtsai, 2017), vagy a romák dehumanizációja (lásd Orosz és mtsai, 2018; Kteily és mtsai, 2015). Az előítéletesség e nyílt formája egyrészt ellehetetleníti az egyenrangú, békés viszonyt a csoportok között; másrészt olyan normát teremt, amely a romák diszkriminációját és a velük való negatív bánásmódot elfogadhatónak és igazolhatónak állítja be.

Ezzel szemben az előítéletek tagadását mint a modern rasszizmus egyik megnyilvánulási formáját (lásd McConahay, 1983) kevésbé ismerjük fel az előítéletesség egy formájaként, de ezek ugyanúgy hozzájárulnak az egyenlőtlen társadalmi viszonyok fenntartásához. Ide tartozik a romákat érő diszkrimináció megkérdőjelezése, és annak hangoztatása, hogy a romák túl sok meg nem érdemelt juttatásban részesülnek (Kende és mtsai, 2017). Bár ezek a vélekedések nem feltétlenül vezetnek nyílt ellenségességhez, hozzájárulhatnak a romák hátrányos helyzetét fenntartó gyakorlatokhoz és szakpolitikai döntésekhez (Kende és mtsai, 2020). Az előítéletek tagadása olyan színvak politikákban is megnyilvánulhat, amely szemet huny a romákat érintő diszkrimináció felett, és pusztán szociális intézkedések formájában reagál a problémáikra.

Bár a romaellenesség minden európai országban jelentős mértékű, a nyílt és tagadó formái eltérő mértékben jellemzőek. Míg a nyílt előítéletesség, különböző mértékben, de jelen van minden országban, az előítélet tagadása legerősebben Közép-Kelet-Európá-

ra jellemző. Ezekben az országokban a romák egy nagyobb létszámú és egyre növekvő kisebbséget jelentenek, ezért a többségi társadalom tagjai gyakran az országon belüli jólét szempontjából fenyegetésként tekintenek rájuk (Kende és mtsai 2017, 2020). Ezek alapján azokban az országokban, ahol a lakosság kis százalékát teszik ki a romák, inkább a negatív sztereotípiák megváltoztatására érdemes fókuszálni, míg azokban az országokban, ahol nagyobb arányban vannak jelen, egyszerre érdemes a sztereotípiák és a limitált erőforrások feletti versengés miatt érzett fenyegetettség csökkentésével is foglalkozni.

A romaellenességnek van még egy harmadik eleme, a romák kulturális elismerésének hiánya. Az előítéletességnek ez a formája kevésbé közvetlenül tükröz negatív viszonyulást a roma emberekhez, de komoly negatív következményei lehetnek a roma emberekre a kulturális önazonosság, a politikai érdekképviselet és a szakpolitikai intézkedések terén (Sigona, 2005). A kulturális elismerés kerüli a roma kultúra folklorizálását, amely a romákat csupán a veleszületett zenei tehetséggel vagy a szabad, vándorló életmódú romák romantikus képével azonosítja (Villano és mtsai, 2017). Hiszen hiába tűnhetnek a felszínen az ilyen állítások pozitívnak, ez a romákat a múlthoz köti, kulturálisan távolítja, és azt sugallja, hogy a modern társadalmak változásai őket nem érintik (Kligman, 2001). A kulturális elismerés ezzel szemben kulturális autonómiát tulajdonít a romáknak. Eközben nem figyelmen kívül a romák kulturális örökségét, de nem is automatikusan vetíti a roma emberekre a kulturális örökséghez kapcsolódó identitásokat (a kulturális elismerés pszichológiai jelentőségéről lásd Hopkins és Blackwood, 2011).

Egy öt európai országban (Magyarország, Szlovákia, Románia, Franciaország és Írország) végzett, de eddig még nem publikált felmérés, a PolRom² szerint a társadalomban kisebbségben vannak azok, akik határozottan egyetértenek a romaellenes véleményekkel, de azok is, akik elutasítják azokat. A társadalom nagy része tehát inkább közömbös álláspontra helyezkedik a romaellenes kijelentések megítélésében, azt állítva, hogy azokkal se nem ért egyet, se nem utasítja el. E közömbös álláspont mellett az empátia is rendkívül kis mértékben fedezhető fel, amely arra utal, hogy nem csak a markáns vélemény, hanem az együttérzés hiánya is jellemző a vizsgált európai országokban, köztük Magyarországon is. Ez azt is jelenti, hogy az nem elegendő, ha az intervenciók csupán a negatív sztereotípiák csökkentését tűzik ki célul. Emellett fontos még az emberek bevonása, érzékenyítése, a többség szolidaritásának felkeltése a romák iránt, és egy olyan normatív kontextus megteremtése, amely az előítéletes vélekedések elutasítását jelöli meg igazodási pontnak.

A normatív változásra azért van szükség, mert az előítélet-csökkentő módszerek olyan környezetben lehetnek leghatékonyabbak, ahol a pozitív változásokat a társadalmi normák is támogatják. A normákat elsősorban a többségi társadalom alakítja ki és tartja fenn (Cialdini és mtsai, 1991): a jogszabályokban, a médiában és a hétköznapi interakciókban is kifejeződnek a közösség normái, például az, hogy milyen beszédmód és viselkedés fogadható el vagy követendő. A nyíltan kifejezett romaellenesség maga is egyfajta normává válhat, amely akadályozza a tényleges társadalmi változást.

A normák szempontjából kifejezetten erőteljes hatása van annak, hogy a közszereplők és a politikusok gyakran ráerősítenek a kommunikációjukban a romaellenes érzelmekre, amely politikailag kifizetődő számukra, azonban tovább bátorítja az előítéletek nyílt kifejezését (Vidra és Fox, 2014). Ezzel összefüggésben a kelet-közép-európai társadalmakban, és ezen belül Magyarországon is, alapvetően gyengék a multikulturalizmus és az előítélet-mentesség normái, a romaellenes előítéletek kifejezése éppen ezért is tűnik elfogadhatónak (Kende és mtsai, 2017; Keresztes-Takács és mtsai, 2016). Összességében tehát a romákkal kapcsolatos politikai diskurzusok, a romaellenesség nyílt kifejezése olyan társadalmi légkört hoznak létre, amelyben a romaellenességet csökkentő intervenciók programok akár ellenállásba is ütközhetnek. Nem biztosított ugyanis az intervenciók sikeressége szempontjából lényeges támogató intézményes vagy normatív környezet (lásd Allport, 1954).

A ROMAELLENES ELŐÍTÉLETEK CSÖKKENTÉSE KONTROLLÁLT KÍSÉRLETI KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT

A következőkben ismertetjük azokat az empirikus vizsgálatokat, amelyek kifejezetten a romaellenesség csökkentését célozták. A kontaktus különböző formái gyakran megjelennek a terepen zajló intervenciókban. Mivel ezeket a programokat ritkán kíséri kontrollált hatásvizsgálat, sokszor intuitív marad ezek hatásainak megítélése, nincsenek adatok a valódi rövid és hosszú távú hatá-

² PolRom Projekt: „Identifying evidence-based methods to effectively combat discrimination of the Roma in the changing political climate of Europe”, az Európai Unió „Justice Programme”-jának támogatásával (www.polrom.eu).

sokról (Kende és mtsai, 2018). Ugyanakkor elvélve készültek terepkísérletek Magyarországon is, amelyekből képet kaphatunk arról, hogy mely előítéletcsökkentő intervenciók hatékonyak, és ezek hogyan működnek (pl. Lantos és mtsai, 2018).

Elsőként a személyes kontaktuson alapuló kísérleteket mutatjuk be, majd áttérünk az egyre népszerűbb, a kontaktus indirekt formáin alapuló módszerekre is. Végül beszélünk az olyan intervenciókról is, amelyek nem élnek a csoportközi találkozás eszközével, hanem az egyéni szintű kognitív beavatkozás segítségével tűzik ki célul az előítéletek megváltoztatását.

Kontaktusalapú intervenciók

Aron és kollégái (1997) a „fast friends” (gyors barátkozás) módszerét korábban már sikeresen használták amerikai iskolai környezetben az etnikai előítéletek csökkentésére (Davies és mtsai, 2013). Ezt a technikát alkalmazták egy kutatásban a romaellenes előítéletek csökkentésére magyar kontextusban (Kende és Lantos, 2016; Kende és mtsai, 2016). A kontaktusalapú intervenció során roma és nem roma egyetemisták találkoztak, akik Aron és munkatársai (1997) egyre növekvő kitárulkozást megkívánó kérdéssora mentén beszélgettek egymással párban. Ettől a személyes, pozitív élménytől a kutatók egyfajta generalizációs hatást vártak, vagyis azt, hogy a roma beszélgetőpartnerről alkotott pozitív benyomás növeli a romák iránti általános pozitív viszonyulást. Az intervenció részben volt sikeres, hiszen növelte a romák iránti pozitív érzelmeket és az igényt a romákkal való későbbi találkozásra, ugyanakkor a romákkal kapcsolatos sztereotípiák és cselekvési szándék nem változott. Ennek egyik magyarázata az, hogy az utótesztben

többen jelezték, hogy kivételként tekintettek a beszélgetőpartnerükre. Vagyis nem történt meg a generalizációs hatás, nem vetítették ki a pozitív élményt a csoport egészére. A pozitív változás oka elsősorban az volt, hogy a résztvevők érzékelték az eseménynek teret adó egyetem által képviselt előítélet-mentes normákat. Így érdekes módon nem is elsősorban a pozitív találkozás, hanem a támogató közeg mint az ideális kontaktus feltétele járult hozzá a változáshoz.

Egy másik hazai vizsgálatban, az iskolai élő könyvtár módszer hatékonyságát vizsgálták, amely szintén egy népszerű, de korábban empirikusan nem tesztelt intervenció (Orosz és mtsai, 2016). Az élő könyvek különböző hátrányos helyzetű csoportokból származó aktivisták, akik a csoportcímkéjüket hangsúlyozva mesélnek személyes élményeikről a diszkriminációval és előítéletekkel kapcsolatban résztvevők kis csoportjainak. Ellentétben a gyors barátkozás módszerével, ezekben a beszélgetésekben kifejezetten hangsúlyt kapott a csoporttagság. Emellett a szervezők törekedtek a személyes, barátságos légkör megteremtésére is, amelyben a résztvevők szabadon kérdezhettek.

A magyarországi intervenció sikeresnek bizonyult a romaellenes előítéletek csökkentésében. Azonban a kutatásban nem a nyílt előítéletességet, hanem a modern rasszizmust vizsgálták, amely leginkább az előítéletek tagadásának felel meg, hiszen azt mondja ki, hogy a romákat valójában nem éri hátrány, helyzetükre inkább a túlzott támogatás jellemző. Meg kell jegyezni azt is, hogy egy másik vizsgálatban, Lengyelországban már nem sikerült alátámasztani a módszer sikerességét. A szerzők a romaellenesség mélyen gyökerező voltával magyarázták az intervenció sikertelenségét. Emellett a különbség oka lehetett az is, hogy ebben a kutatásban

kifejezeten a sztereotípiák változását mérték (Groyecka és mtsai, 2019). Az eltérés további oka lehetett, hogy a magyar vizsgálatban homogénebb minta vett részt (középiskolai diákok), míg a lengyel vizsgálatban egy felhívás kapcsán bárki részt vehetett az intervencióban.

Lantos és munkatársai (2018) egy magyarországi terepkísérletükben arra a kérdésre keresték a választ, hogy sikeresebb-e egy olyan intervenció, amely egyszerre az attitűdöket és a romák melletti cselekvési szándékot célozza a többségi társadalom tagjai körében egy „hagyományosabb” intervencióhoz képest, amely csak az attitűdváltozásra fókuszál. A módszer egy kétalkalmas kiscsoportos érzékenyítő foglalkozás volt roma és nem roma csoportvezetők irányításával középiskolai diákok körében. A módszer fontos eleme tehát a kontaktus, ugyanakkor a csoportközi viszonyok tudatosítása is. Az eredmények szerint valóban növelhető a romák iránti rokonszenv, sőt a támogató cselekvési szándék is, amikor az intervenció ezt explicit módon megcélozza. Ugyanakkor a romaellenes sztereotípiák ellenálltak a változásnak. Sőt a romák meg nem érdemelt előnyeihez kapcsolódó hiedelem az utánkövetés eredménye alapján még nőtt is. Ez arra utal, hogy a romaellenes társadalmi környezetben az intervenciók akár ambivalens vagy nem kívánt hatást is elérhetnek.

Variációk a csoportközi kontaktusra

Az előítéletek csökkentéséhez nem szükség-szerű a valódi kontaktus: számos vizsgálat foglalkozik az ún. elképzelt kontaktussal. Ezek olyan technikákon alapulnak, amelyben az egyén saját maga is képes bizonyos kognitív beavatkozások segítségével változást elérni. Bár az elképzelt kontaktus bizo-

nyítottan kevésbé hatékony módszer, mint a személyes találkozás (Fazio és mtsai, 1983), vannak bizonyos előnyei, amely miatt hasznos eleme lehet intervenció programoknak. Tipikusan akkor érdemes használni, ha a csoportközi találkozás ideális feltételei nehezen vagy egyáltalán nem tudnak megvalósulni: ellenséges csoportközi helyzetben vagy olyan helyzetben, ahol a felek kifejezetten elzárkóznak a személyes kapcsolatfelvételtől (Crisp és mtsai, 2010). Mivel a romaellenességre sok esetben igaz, hogy nincsenek támogató társadalmi normák a közeledésre, és jellemző a csoportok közötti földrajzi szeparáció és ellenséges viszony, így első lépésként vagy a valódi találkozás előkészítéseként is felmerülhet ez a módszer. Ezekben a vizsgálatokban jellemzően azt az instrukciót adják a résztvevőknek, hogy képzeljenek el egy kellemes interakciót a másik csoport egy tagjával.

Brit diákok körében ezzel a módszerrel képesek voltak kutatók attitűdöket és viselkedési szándékokat is megváltoztatni. A beavatkozás nyomán a roma csoporttal kapcsolatos dehumanizáció (a csoport emberi tulajdonságainak elvitatása) csökkent, vagyis akik elképzelték egy roma emberrel egy pozitív személyes találkozást, azokra kevésbé volt jellemző ez a fajta nyílt előítélet (Prati és Loughnan, 2018). Ezzel összefüggésben inkább támogatták a romák emberi jogaival kapcsolatos intézkedéseket.

Egy másik kutatásban nem csupán kellemes interakciót, hanem a csoportok közötti együttműködést (a kontaktus egyik ideális feltételét) képelték el a résztvevő német diákok (Kuchenbrandt és mtsai, 2013), és azt találták, hogy ez még hatékonyabb módszer az egyszerű interakció elképzelésénél. Sikeresen csökkentették a romaellenes előítéleteket, és növelték az empátiát a csoport felé.

A szerzők kiemelik, hogy a módszer annál hatékonyabb, minél pontosabb instrukciókat kapnak a résztvevők arra vonatkozóan, hogy hol és milyen körülmények között képzeljék el az együttműködést. Fontos az is, hogy a partner roma csoporttagsága hangsúlyt kapjon, miközben nem tekintenek rá kivételként, és hogy egyértelműen pozitív élményt képzeljenek el a résztvevők.

Az elképzelt kontaktus azonban nem egyforma hatást vált ki a különböző emberekből. Egy másik németországi vizsgálatban például motiváltabbá váltak a romákkal való találkozásra az elképzelt kontaktus nyomán azok, akikre nagy mértékű tekintélyelvűség volt jellemző, azokhoz képest, akikre nem (Asbrock és mtsai, 2013). Nem találtak ilyen különbséget viszont a magas és alacsony szociáldominancia-orientációval rendelkezőknél. Ezt a kutatók azzal magyarázták, hogy a magas tekintélyelvűség erősen összefügg a fenyegetettség érzésével és a biztonságra törekvéssel. Mivel az elképzelt kontaktus-manipuláció képes lehet ezt a fenyegetettséget csökkenteni, ezért képes kiváltani a résztvevőkből a további találkozásra való motiváltságot. Ezzel szemben az, aki magas szociáldominancia-orientációval rendelkezik, vagyis aki a csoportok közötti hierarchiát támogatja, arra kevésbé hat egy ilyen jellegű manipuláció, amely nem irányul a hierarchiák kérdésére. A kutatás rámutat arra, hogy a meglévő attitűdök és beállítottság is jelentős tényező abból a szempontból, hogy egy előítélet-csökkentő módszer mely résztvevőknél lesz hatékony és mely résztvevőknél nem.

Tovább árnyalja az elképzelt kontaktus hatásáról való tudást az, hogy a verbális

interakció nem is elengedhetetlen része az előítélet-csökkentő hatásnak. Egy Magyarországon, fiatal felnőttek körében végzett vizsgálatban a szinkronmozgás hatását vizsgálták az előítéletekre (Atherton és mtsai, 2019). A kísérleti elrendezés során egyesével hívták be a nem roma résztvevőket, akik egy roma beépített személlyel találkoztak, és arra kaptak instrukciót, hogy néhány percig a teremben való koordinált sétában vegyenek részt.

A szinkron feltételben úgy instruálták őket, hogy a tempójukat és a mozgásukat hangolják össze, míg az aszinkron feltételben arra kaptak instrukciót, hogy párhuzamosan, de aszinkron módon, a saját tempójukban mozogjanak. Ugyanezt megismételték egy elképzelt kontaktus variációban is, ahol csak egy rövid videós bemutatkozást láttak a roma személyről, ezután pedig el kellett képzelniük a személlyel való szinkron vagy aszinkron sétát. Azt találták, hogy a valós vagy elképzelt szinkronmozgás egy roma és egy nem roma személy között egyaránt jobban csökkentette az előítéleteket az aszinkronmozgás-feltételhez képest: ezt explicit és implicit mérőeszközökkel és a romák iránti empátia növekedésében is kimutatták.

Érdekes módon a szinkronmozgás nem okozott olyan szintű egységélményt, amely feloldotta volna a csoportok közti határok észlelését.³ Mégis, a szinkronmozgás hatására a résztvevők pozitívabban értékelték a partnerüket és a romák csoportját általában. Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy ez a módszer működhet olyan kontextusban, ahol a csoportidentitások erősek és a csoport-határok nehezen átjárhatók.

³ Ebben az esetben azt vizsgálták, hogy az én és a másik (illetve a saját és másik csoport) észlelése mennyire fed át. Ezt egymást különböző mértékben átfedő körökkel szemléltették, ebből kellett a résztvevőknek választania.

Az elképzelt kontaktus módszerén túl a személyes, valódi találkozást nem igénylő kiterjesztett kontaktus is hatékony előítélet-csökkentő módszer (Wright és mtsai, 1997). Ennek során pusztán tanúi vagyunk annak, hogy a saját csoportunk egy tagja pozitív interakcióba lép a másik csoport egy tagjával, vagy tudomásunk van erről a pozitív kapcsolatról vagy barátságról. Nincs saját élmény, viszont a módszer hatékonyságát az biztosítja, hogy a másik személy viselkedése normateremtő, és ez által képes kiváltani a csoportok közötti barátságos viszony elvárását. A módszer további előnye, hogy külső megfigyelőként nagyobb a rálátás a csoportközi találkozásra és kisebb szorongást élnek át a személyek, mint a valódi találkozásnál. Ebben az esetben maguk a normák közvetítik az előítélet-csökkentő hatást (Cernat, 2011).

Előítéletcsökkentés kognitív beavatkozásokkal

A kontaktusalapú előítélet-csökkentő módszerek azt a célt tűzik ki, hogy a személy észlelésében a két csoport minél jobban közeledjen egymáshoz, a másik csoport minél pozitívabb érzéseket váltson ki valamilyen közös tevékenység vagy mozgás révén. Ehhez képest már csak egy lépés, ha a résztvevőket a másik csoport valamely tagjával való teljes azonosulásra instruálják.

Egy szintén magyar mintán végzett kutatásban a résztvevők a *Cigánylabirintus* című könyv alapján készültek (Kardos és Nyári, 2004) online szerepjátékban vettek részt. Ennek során egy fiatal roma fiú helyébe kellett képzelniük magukat, és különböző helyzetekben kellett döntéseket hozniuk, amelyek során átélhették a roma fiú által megtapasztalt diszkriminációt és kényszerválasztáso-

kat (Simonovits és mtsai, 2018). A beavatkozás eredményeként még egy hónappal később is mérhető volt a romaellenes előítéletek csökkenése. Emellett a résztvevők viselkedésében is mérhető volt változás: kevésbé volt jellemző, hogy szélsőjobboldali pártra terveznének szavazni.

Nem csupán a másik csoporthoz való viszonyunkat, hanem a saját csoportunk észlelését is manipulálhatjuk, és ez a módszer is képes az előítéletek csökkentésére. Meghatározó tényező, hogy a számunkra fontos referenciacsoportok milyen normákat közvetítenek, mennyire motiválnak nyitottságra és befogadásra vagy éppen elhatárolódásra más csoportoktól. Egy Franciaországban és Romániában végzett kísérlet demonstrálta a társadalmi kontextus szerepét: a saját nemzeti csoporttal kapcsolatos megerősítés a támogatóbb francia kontextusban inkább növelte a romákkal való szolidaritást, míg Romániában a saját csoportra való hivatkozás csökkentette a szolidaritást (Badea és mtsai, 2021). Hasonlóképpen, egy magyar mintán végzett vizsgálatban az inkluzív nemzeti identitás gondolatának előfeszítése – szemben a kirekesztő, exkluzív nemzeti identitás előfeszítésével –, összefüggött a romák iránti támogató viselkedéssel (Kende és mtsai, 2018).

Összességében, ha nem is nagy számban, de a kontrollált körülmények között végzett vizsgálatok mindegyike arról tanúskodik, hogy mind a kontaktusalapú, mind az egyéni nézőpontra és identitásra ható intervenciók képesek lehetnek a romaellenesség különböző kognitív, érzelmi és viselkedéses aspektusaira hatni. Azonban az intervenciók hatékonysága függ a kontextustól, a résztvevők személyes tulajdonságaitól, a módszer sajátosságaitól, és eltérő hatásokról beszélhetünk az attitűdök, az érzelmek és a visel-

kedés szintjein is. Mérhető változások elsősorban az affektív és a viselkedéses dimenziókban jelentek meg, illetve a rasszizmus burkoltabb megjelenési formáira hatottak. Ezzel szemben az attitűdök kognitív dimenziójában bekövetkezett változásról a kutatások nemigen szólnak. A vizsgálatok komoly korlátját jelenti, hogy nagy részük egyetemi hallgatók bevonásával készült. Így kevesebbet mondanak el arról, hogy a társadalom más rétegeinél és korosztályainál hogyan csökkenthetők az előítéletek.

INTERVENCIÓK A TEREPEN

Egy angol nyelvterületen gyűjtött előítélet-csökkentő intervenciókat kiértékelő tanulmány (McBride, 2015) három kategóriába sorolta be ezeket a programokat (1) kontaktusra épülő, közép- vagy hosszú távú edukatív programok; (2) rövid távú szenzitivitástréningek; (3) médiakampányok.

A fenti tanulmány módszertanához hasonlóan elsőként gyűjtést végeztünk az utóbbi évek helyi intervencióiról, majd a gyűjtött intervenciókat kategóriákba rendeztük. Ezek a kategóriák nem teljes mértékben egyeznek meg McBride (2015) csoportosításával. Bár elemeiben vannak hasonlóságok, de inkább arra törekedtünk, hogy ezek a saját gyűjtésünket fedjék le minél hitelesebben, és az intervenciótípusok elkülöníthetők legyenek az intervenciók jellege és hatásmechanizmusa alapján.

A hazai intervenciók osztályozásához kialakított három kategória a következőképpen alakult:

- (1) edukatív intervenciók;
- (2) csoportközi, kontaktusalapú intervenciók;
- (3) nyilvános, demonstratív intervenciók.

(1) Az edukatív intervenciók elsődleges célja az információátadás. Ide tartoznak például a diverzitástréningek, a jogi vagy az egészségügyi szakemberek érzékenyítése vagy az emberi jogi képzések. Ezekben az intervenciókban gyakran használnak informális, kooperatív módszereket, kortárs-csoportokat, vitacsoportokat. Ezen kívül használják a perspektívaváltás és az empátia felkeltésének eszközeit, akár kreatív eszközök (pl. társasjáték, színház) bevonásával. Az ilyen intervenciók célcsoportját jellemzően a többségi társadalom tagjai alkotják, és ezeknél a programoknál nem jellemző a csoportközi kontaktus. Néhány esetben az intervenció nem csupán az előítéletek tudatosítását célozza, hanem azt is, hogy a program rávilágítson a társadalmi igazságtalanságokra és hangsúlyozza a többségi társadalom felelősségét a szolidaritás növelése érdekében. Így itt expliciten megjelennek a társadalmi igazságosság, a részvétel és a diverzitás normái.

(2) A kontaktusalapú intervenciók jellemzően a csoportközi találkozásról és a többségi és kisebbségi csoportok tagjai közötti együttműködésről szólnak annak érdekében, hogy a két csoport közeledjen egymáshoz. Jellemzően a személyes találkozások által kiváltott empátia és a fenyegetettség csökkentése adja a módszer hatékonyságát. Az ilyen intervenciók gyakran a közösségek erősítését és a csoportok közötti kölcsönös viszony kialakítását tűzik ki célul. Fontos alapelv, hogy az alacsonyabb státuszú célcsoport tagjait a függetlenségben és az élnépszerűségben támogassák, ne alakuljon ki függés a csoportok között.

A kontaktusalapú programok eltérhetnek abban, hogy célkitűzéseikben mekkora hangsúlyt fektetnek a többségi és a kisebbségi csoport szempontjaira. A többségi társadalom

előítéleteire fókuszáló programok arra próbálnak lehetőséget adni, hogy a csoportok megismerjék egymást, miközben jól érzik magukat együtt, pl. közös tanulás, főzés, focizás, filmkészítés vagy színházi előadás készítése során. Ezeknél a programoknál fontos az elfogadó, partneri légkör, amely lehetőséget ad a bizalom kialakítására és a nyitott kommunikációra a felek között. Még ha nem is mindig önkéntes az ilyen programokon való részvétel (pl. egy iskolai programnál), fontos része ezen programoknak az esetleges ellenállásra való érzékeny reagálás.

(3) A nyilvános, demonstratív intervenciók célja a szélesebb közönség elérése, a közvélemény általánosabb formálása. Ez az intervenciótípus egyaránt közvetítheti a diverzitás és a csoportközi harmónia értékeit. Bátorítja a kulturális sokszínűség elismerését, ugyanakkor a társadalom strukturális igazságtalanságait is képes lehet tudatosítani. Bár ez az intervenciótípus is építhet a csoportközi kontaktusra, mivel ez az intervenció fókuszában nem a kontaktus áll, ez a találkozás gyakran felszínes és személytelen. Az ebbe a kategóriába sorolt programok lehetnek egyszeri vagy rendszeresen ismétlődő események, mint például fesztiválok, *pride*-események. Többféle megközelítést is magukban foglalhatnak: fókuszálhatnak a kulturális diverzitásra, a kisebbségi identitás erősítésére, annak a többségi csoport felé való prezentálására,

de hangsúlyt fektethetnek a kisebbségi csoportot érintő társadalmi problémák bemutatására is.

Hazai jó gyakorlatok

A következőkben néhány Magyarországon (is) alkalmazott intervenció jellemzőit mutatjuk be az elméleti bevezetőben felvetett szempontok mentén. Ezeket a példákat mint jó gyakorlatokat említjük, mert valamilyen szinten építenek azokra az elméleti megfontolásokra, amelyeket a szociálpszichológiai kutatások alátámasztanak. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy nem azért választottuk ki őket, mert bizonyítottan hatékonyabbak, mint más módszerek. Ezt hatásvizsgálatok híján nem tudjuk megállapítani. Így e kiválasztott példák elsősorban illusztrálni tudják, hogy a három típusú intervenció konkrétan milyen programokat takar. Másrészt ezek segítségével tudunk rámutatni arra, hogy a korábbi szociálpszichológiai megfontolások hogyan kerülnek át a gyakorlatba.

Elemzésünk arra tér ki, hogy milyen jellegű intervencióról van szó, milyen pszichológiai folyamatokat feltételez a hatás kiváltásában, és melyek az alkalmazásának előnyei és korlátai. Végül összegezzük a romaellenességet csökkentő intervenciók elméleti és gyakorlati szempontjait.⁴ Az elemzésbe 28 intervenció került be, amelyek kife-

⁴ Az elemzéshez részben egy az ELTE Szociálpszichológia Tanszék és a Political Capital közös projektje keretében gyűjtött anyagot használtuk fel. Ez olyan 2007 és 2017 közötti intervenciókat tartalmazott, amelyek deklarált céljai között volt a romák vagy más hátrányos helyzetű csoportok iránti előítéletek csökkentése. Ez volt a kiindulópontunk a jelen tanulmány alapjául szolgáló PolRom projekt elemzése során, amelyben új szempontok mentén kategorizáltuk és elemeztük az intervenciókat. Az eredeti lista 139 intervenciót tartalmazott, amelyeket különböző donoroldalak segítségével és célzott kereséssel állítottunk össze. Ezek közül 28-at választottunk ki a jelen elemzéshez, amelyek kifejezetten a romák elleni diszkrimináció csökkentését célozták meg. Az intervenciók értékelését az online elérhető leírások és anyagok alapján végeztük el, a deklarált célok, a célcsoportok, a módszerek és a várt eredmények és esetlegesen a hatásmérések eredményei alapján elemezve őket.

jezett célja a romaellenesség csökkentése a társadalomban és a romák társadalmi helyzetének megváltoztatása (lásd *Melléklet*). Ezekből mutatunk be az alábbiakban négyet részletesebben is.

Az intervenciók túlnyomó részét civil szervezetek valósítják meg, amelyek többnyire kiszámíthatatlan pályázati forrásokból kénytelenek a tevékenységüket finanszírozni. Az intervencióik formáját ezért sokszor ezek a szűkös időbeli és anyagi keretek határozzák meg. Így sokszor nincs lehetőség olyan programok tervezésére és megvalósítására, amelyek célja valamilyen hosszabb távú és fenntartható változás. Ezen felül nagyon ritkán van arra keret, hogy a szervezők hatásméréssel egészítsék ki a tevékenységüket, így kevés információ van a beavatkozások eredményességével kapcsolatban (Kende és mtsai, 2018).

Elemzésünk alapján Magyarországon az edukatív és kontaktusalapú intervenciók nagyobb arányban jelennek meg, mint a nyilvános, demonstratív intervenciók. Az edukatív és a kontaktusalapú intervenciók azonban egyaránt népszerűek, és közös bennük, hogy a legjellemzőbb célcsoportjai a gyerekek és a fiatalok. Az edukatív intervenciók inkább a nem roma személyekre fókuszálnak, körükben igyekeznek növelni az érzékenységet és nyitottságot, többnyire nem csak a romák, hanem általában a hátrányos helyzetű vagy kisebbségi csoportok iránt. Ezzel szemben a kontaktusalapú intervenciók célzottabban foglalkoznak a romák és többségi társadalom közötti kapcsolattal, fontos elemük a csoportok közötti érintkezés és az egyenlőtlenségek csökkentése. Mindkét intervenciótípus használja az informális oktatás elemeit. Ám a kontaktusalapú intervenciók ezen felül is kínálnak valami újat, ami vonzó lehet a résztvevőknek: felhasználják

a művészet, a drámapedagógia vagy a filmkészítés eszközeit, és a személyes tapasztalatokra építenek. Ezek az intervenciók gyakran nyilvános eseménnyel zárulnak, amelynek célja a közvélemény formálása, a résztvevők érzékenyítése. A demonstratív intervenciók pedig kifejezetten a közvéleményre fókuszálnak, szélesebb közönséghez szólnak, és ellentétben a személyfókuszú edukatív és kontaktusalapú intervenciók többségével, a véleményváltozás mellett a strukturális problémákra és a társadalmi változás fontosságára is hangsúlyt fektetnek.

Az intervenciók többségében alapoznak tehát a kontaktusalapú előítélet-csökkentésre, ugyanakkor megjelenik a célok között az elfogadás és előítélet-mentesség normájának megteremtése is, illetve olyan készségek fejlesztése, amelyek nyitottabbá, empatikusabbá teszik a résztvevőket. A célkitűzésekben gyakrabban jelenik meg a szemléletformálás, az előítélet-csökkentés, ritkábban fogalmaznak meg az intervenciók kollektív cselekvések motiválására vonatkozó célokat, pl. szolidaritás növelése a többségi társadalomban, aktivizmus növelése a romák körében.

A következőkben néhány konkrét intervenció példáján keresztül mutatjuk be, hogy a gyakorlatban mit jelent mindez. Ezeket olyan jó gyakorlatokként emeljük ki, amelyek jelenleg is működő programok, és amelyeket az adott kategória szempontjából jellemzőnek tekintettünk, így jól demonstrálják az adott intervenciótípust. A kontaktusalapú intervenciók esetén a szervezetek önkénteseivel fókuszcsoportos interjúkat készítettünk, az ő válaszaikat is felhasználtuk az intervenciók bemutatásánál. Az edukatív és demonstratív intervenciók elemzésénél azonban csak a programleírások álltak a rendelkezésünkre.

(1) Edukatív intervenciók

Stories that Move (STM) – Online
eszköztár a diszkrimináció ellen

A *Stories that Move* egy nemzetközi edukációs projekt, hét ország, köztük Magyarország részvételével (a résztvevő országok: Magyarország, Szlovákia, Ukrajna, Lengyelország, Németország, Anglia, Hollandia). A célcsoport: 14 éves vagy annál idősebb diákok.

Ez az online tanulási csomag Európa különböző részeiről származó fiatalok személyes történeteinek alapul, akik a saját bőrükön tapasztalták meg az előítélet vagy diszkrimináció hatásait. A weboldal oktatóknak és diákoknak kínál ingyenes tananyagokat, amelyek segítik a diverzitás és diszkrimináció témáival való megismerkedést és az azzal kapcsolatos önreflexiót. A tananyag különböző témák szerint halad, tartalmaz offline és online is használható elemeket, videókat és interaktív feladatokat.

A módszer alapja az egyéni belátás és változás az indirekt kontaktuson és a személyes történetek megismerésén keresztül. A feladatok a kritikus önreflexióra, nézőpontátvételre biztatják a résztvevőket, az elfogadás és diverzitás normáit közvetítik. A program információt ad át és érzékenyít különböző csoportokkal kapcsolatban, egy általános toleranciafejlesztés és előítélet-csökkentő hatás érdekében.

A program előnyei közé tartozik, hogy a tananyag ingyenesen elérhető. Könnyen, rugalmasan felhasználható, akár osztálytermi környezetben csoportosan, akár egyénileg, online, házi feladatként feladható gyakorlatokból lehet válogatni. Átfogó, strukturált programként vagy egy-egy részt kiemelve egyaránt felhasználható. A tananyagot olyan szakemberek fejlesztették, akik pedagógiai elméleti és gyakorlati tudásukat egyaránt beépítették a programba. Megjelennek benne

különböző kisebbségi csoportok nézőpontjai és így a perspektívaváltás segítségével az empátiát tudják növelni. A tananyagok tematikája hangsúlyt fektet az attitűdökre, az érzelmekekre és a cselekvés motiválására egyaránt.

A program korlátai közt kell megemlítenünk, hogy átfogó hatásvizsgálat nem készült a programmal kapcsolatban, így hatékonyságáról legfeljebb anekdotikus adatok állnak rendelkezésre. Az alkalmazhatóság technikai feltételekhez kötődik (internetkapcsolat, számítógép) és a frontális oktatás keretébe csak akkor illeszthető be, ha vannak olyan elhivatott tanárok, akik fontosnak tartják a program beépítését. A gyakorlatok önmagukban nem adják át az üzenetet. Tehát itt kiemelten fontos a pedagógus szerepe, aki a gyakorlatokhoz kapcsolódó demokratikus párbeszédet bátorítja, képes az érzelmekek és az esetleges ellenállások kezelésére. Nyíltan előítéletes környezetben az alkalmazása kihívást jelenthet. További korlátot jelenthet, hogy nem foglalkozik célzottan a romaellenesség témájával, bár a program résztvevői többek között roma fiatalok történeteivel is találkozhatnak. Érdemes ezt az általános érzékenyítő intervenciót kiegészíteni az olyan témákban való elmerülésben, amely az adott iskolai csoport számára releváns.

(2) Kontaktusalapú intervenciók

Interaktív foglalkozások roma kultúráról
és identitásról (UCCU Roma Informális
Oktatási Alapítvány)

A szervezetet roma civilek és önkéntesek működtetik, akik többek között előítélet-csökkentő programokat valósítanak meg, elsősorban nem roma magyar diákok vagy a többségi társadalom más tagjai körében. Az egyik ilyen program interaktív foglalkozásokat jelent, amelyek során két roma csoportvezető másfél órát tölt egy iskolai osztállyal, hogy párbeszédet kezdeményezzenek az elő-

ítéletekről és a roma emberek magyarországi helyzetéről. Bár az intervenciónak van forgatókönyve, a foglalkozásokat mindig az aktuális csoport kérdéseire és igényeire igazítják. A programon jelen lévő roma diákoknak is lehetőséget adnak arra, hogy megosszák saját élményeiket és a romaellenességről beszélhessenek az osztálytársaikkal.

A program építkezik a csoportközi kontaktus jótékony hatásaira, bár nem a klasszikus kontaktushipotézisből indul ki, hiszen az intervenció során nem történik klasszikus értelembe vett együttműködés. A program célja, hogy hiteles személyes történeteken keresztül bemutassa, hogy a roma emberek sokfélék, és az általánosítás velük kapcsolatban nem elfogadható. A beszélgetésnek fontos része a társadalmi egyenlőtlenségekre történő reflektálás, továbbá a személyes történetek bemutatása. A roma önkéntesek megosztják a személyes történeteiket és látásmódjukat a romákkal kapcsolatban, ezzel megkérdőjelezzik a romákkal kapcsolatos sztereotípiákat, és információt adnak át. Ugyanakkor arra is bátorítják a résztvevőket, hogy tabuk nélkül fejezzék ki az esetleges frusztrációikat, előítéleteiket, és egymással is vitassák meg a felmerülő kérdéseket. Éppen ezért, a program számára a legnagyobb kihívást éppen az olyan személyek bevonása jelenti, akik tagadják, hogy lennének előítéleteik. Ebből kiindulva, nagyobb nehézséget jelent a nyílt előítéleteket tápláló diákoknál például a pedagógusokkal végzett közös munka, hiszen körükben gyakoribb, hogy az előítélet elismerése tabunak számít.

Az intervenció viszonylag egyszerű, kevés időt és anyagi befektetést igényel az intézmények részéről, így könnyen alkalmazható bármilyen iskolai környezetben. Személyes csoportközi találkozásra épít és gondolatébresztő élményt nyújt. Mivel közvetlenül vet fel társadalmi problémákat, így nem merül fel

a kontaktus demobilizáló hatása még a programba bekapcsolódó roma diákokra nézve sem. Nem csak a csoportközi harmóniára törekszik, hanem kifejezetten bátorítja a negatív érzések kifejezését és megvitatását. Lehetőséget ad a nem roma személyeknek, hogy szembesüljenek az előítéleteikkel, és az első lépést kínálja ezáltal a fennálló társadalmi helyzet megkérdőjelezése felé. A program a roma önkéntesek és a roma diákok számára is megerősítő, identitásformáló lehet.

A program korlátját jelenti, hogy csupán egyszeri alkalomról van szó. Így a hosszú távú hatások limitáltak lehetnek, különösen figyelembe véve azt politikai-társadalmi légkört, amely legitimálja a romaellenes attitűdöket. Ezen kívül sokszor kicsit véletlenszerű és csupán egy-egy elkötelezett tanáron múlik, hogy a program eljut-e egy iskolába, így viszont sok intézményt nem érhet el az intervenció. Problémaként merülhet fel az intervenció kötelező jellege, amely reaktanciát, ellenállást válthat ki a diákokból. A programról közvetlen hatásvizsgálat nem készült, így nehéz megmondani, hogy a programnak mik a rövid és hosszú távú hatásai.

IKSZ gyerekprogram és mentorprogramok (BAGÁZS Közhasznú Egyesület)

A Bagázs egy romaintegrációs programot megvalósító egyesület, amelynek több projektje is zajlik hátrányos helyzetű, romák által lakott falvakban, Bagon és Dányon. Egyéni és kiscsoportos foglalkozásaik során elsődleges tevékenységük, hogy készségeket adnak át roma gyerekeknek és fiataloknak, közösséget építenek, és felnőtteket mentorálnak a munkaerőpiaci integráció segítésére. Ugyanakkor céljuk az is, hogy formálják a többségi társadalom szemléletét, hogy a két csoport közeledjen egymáshoz. Az önkéntesek nagyrészt nem romák, a program során a középiskolai

közösségi szolgálatot (IKSZ) teljesítő diákok is részt vesznek benne önkéntesként, míg a célcsoport nagyrészt romákból áll.

A Bagázs közvetettebb módon az attitűdváltozásra, és közvetlenül a résztvevők mindennapi életének a fokozatos javítására koncentrál. Az előítélet témaköre csak indirekten jelenik meg, a fókusz sokkal inkább a praktikus segítségnyújtáson, a problémamegoldáson, a befogadáson és a társas támogatáson van. Inkább lokálisan, de hosszú távon igyekszik változást elérni a közösségek életében. A módszer alapja a kontaktus nem roma önkéntesek és a nagyrészt roma „telepik” között, amelyben fontos szerephez jut a kölcsönös befogadás.

Nem alkalmaznak merev forgatókönyvet, hanem igyekeznek a programokat az aktuális igényekhez igazítani. Kézszelhető eredményeket érnek el a résztvevők életminőségének és közösségeinek javításában. A személyes élményeken keresztül pedig arra számítanak, hogy az önkéntesek attitűdjei megváltoznak a romákkal kapcsolatban és változik az érzelmi viszonyulásuk is. A kezdeti esetleges távolságtartást, sajnálatot felváltja a kölcsönösség, az empátia, az összekapcsolódás és a közösségi élmény.

A Bagázsban, mivel nagyrészt nem roma önkéntesek a program kivitelezői, kevesebb hangsúlyt kap a roma identitás témája. Az egyéni mentorálás és a helyi kihívások kezelése az első, a politikai cselekvés bátorítása, a szolidaritás kevésbé van fókuszban. A program közvetlenül nem foglalkozik előítéletekkel. De bizonyos esetekben konfliktust vagy legalábbis kihívást jelent az önkénteseknek az előítéletes megjegyzésekkel való találkozás, az azokkal való konfrontáció és megküzdés a mindennapi életükben.

A projekt korlátai közé sorolható az alapvetően aszimmetrikus viszony a nem roma

önkéntesek, és a programban részt vevő roma közösség tagjai között. Ez ellentmond a kontaktus optimális feltételeinek, és így azt a veszélyt hordozza, hogy nem képes lényegesen változtatni sem a meglévő társadalmi hierarchiakon, sem az attitűdökön. Mivel a projektben részt vevő nem roma önkéntesek körében átfogó hatásvizsgálat nem készült, így nem tudható, hogy pontosan milyen hatást ér el. Ugyanakkor mivel nagy bevonódást igénylő, rendszeres tevékenységről van szó, így feltételezhető, hogy a szemléletformáló hatása tartós lehet. Továbbá az önkéntesek toborzásának jellege miatt a programban résztvevő diákok elsősorban olyan személyek, akik valamiféle társadalmi elkötelezettséggel és a társadalmi befogadás iránti nyitottsággal rendelkeznek.

(3) *Nyilvános, demonstratív intervenciók*

A Roma Büszkeség Napja

(Idetartozunk Egyesület)

A „Roma Büszkeség Napja” egy évente egyszer megrendezett esemény az Idetartozunk Egyesület szervezésében, amelynek célja a büszkeség, az identitás és az önbecsülés erősítése a roma közösségen belül, ennek kommunikálása a többségi társadalom felé, továbbá a figyelem felkeltése a romák társadalmi helyzetével kapcsolatban. Az esemény az Európa-szerte megrendezett „Roma Pride” mozgalom részeként valósul meg. Ennek célja a roma identitás erősítése mellett az is, hogy a felvonulók kiálljanak a roma emberek kirekesztése és a romákkal kapcsolatos negatív sztereotípiák ellen. Minden évben más mottója van az eseménynek, amelynek oka, hogy kiemelten is felhívja a figyelmet egy-egy konkrét problémára, és ne csupán általánosságban foglalkozzon a romák helyzetével.

Ez az intervenció előtérbe helyezi a roma identitást, a romák nézőpontját, a roma közös-

ségben rejlő lehetőségeket és a roma részvétel jelentőségét. A program így motiválóan hathat a roma közösség önbecsülésére és érdekérvényesítésére, és lehetővé teszi a roma önmeghatározást. Ugyanakkor, a program lehetővé teszi a többségi társadalom számára, hogy úgy ismerje meg a romákat, ahogy ők magukat szeretnék bemutatni. Ezzel csökkenti annak a lehetőségét, hogy a roma identitást a többségi társadalom definíciói határozzák meg, hogy a romákat csupán bizonyos negatív sztereotípiákkal azonosítsák. Emellett csökkenti a romák kulturális elismerésének hiányát is. Az eseményen megjelenő kulturális programok lehetőséget adnak arra is, hogy pozitív kontaktus jöjjön létre roma és nem roma magyarok között, ugyanakkor felhívják a figyelmet a romákat érő hátrányokra és diszkriminációra. Az események növelhetik a többségi társadalom tagjaiban a romákat érő strukturális egyenlőtlenségekkel kapcsolatos tudatosságot, ami az első lépés lehet a csoportok közötti szolidaritás felé.

Az eseményre évente egyszer kerül sor. Korábban minden évben Budapesten tartották, de 2019-ben Salgótarjánban rendezték meg. Az esemény ezért a romáknak csak szűkebb csoportját érheti el. A program kifejezetten a támogató nem roma embereket célozza meg, nem kifejezetten célja a romaellenes személyek megnyerése. Célja ugyanakkor a közvélemény formálása információátadáson és roma példaképek, hősök bemutatásán keresztül. A program hatásairól vagy fogadtatásáról eddig nem készült felmérés.

MEGVITATÁS

A társadalmi változáshoz több út is vezethet. Az intervenciók tervezésének egyik kihívása az, hogyan válasszuk ki a megfelelő

módszert arra, hogy egy adott célcsoportot hozzásegítsük az attitűdbeli változásokhoz, amely pillérévé válhat a társadalmi változásnak. Ha a többségi társadalom szempontjából közelítünk, ennek tagjai elsősorban a csoportközi harmónia megteremtésére és a csoportok közötti hasonlóságok felfedezésére motiváltak. Eközben a kisebbségi csoport a saját identitása erősítésében és jogai védelmében érdekelt leginkább (Saguy és mtsai, 2008). Mind a többség előítéleteinek a csökkentése, mind a kisebbség aktivizmusának, és a többség szövetséges cselekvésének támogatása fontos célok, de az intervenciók tervezésekor csak ritkán merül fel célként mindezek együttes figyelembevétele.

A romaellenesség különböző dimenziói önmagában is tovább árnyalják a képet. Az intervenciók tervezésénél tudatosítani kell, hogy a sztereotípiák jelenléte, az előítélet tagadása vagy a romák kulturális elismerésének hiánya-e az, ami az adott kontextusban a probléma magját jelenti. A kontrollált kísérleti körülmények között és a terepen végzett vizsgálatok egyaránt a normák fontos szerepét emelik ki az előítélet-csökkentésben. Egy-egy beavatkozás sikere szempontjából meghatározó, hogy a résztvevők az előítélet-mentességet támogató vagy éppen az előítéletet fenntartó normát érzik-e a saját környezetükben (Kende és mtsai, 2017).

A vizsgálatok túlnyomó része a direkt vagy indirekt kontaktus hatását (lásd Pettigrew és Tropp, 2008), kisebb részük pedig az egyéb kognitív beavatkozások (pl. személyes identitás vagy csoportidentitás manipulációja) hatását vizsgálta (lásd Kende és mtsai, 2018). Jellegetes mintázatként megállapítható, hogy a pozitív csoportközi találkozás élménye önmagában nem biztos, hogy véleményváltozást okoz a romákkal kapcsolatban. Az intervenciók sikerességével kapcsolatos

inkonzisztens eredmények pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a résztvevők egyéni különbségei, az alkalmazott módszer kidolgozottsága, a módszer és a célközönség összeillése, az előítélet vizsgált dimenziói és a specifikus kontextus, amelyben az intervenció létrejön, mind szerepet kapnak abban, hogy egy intervenció képes-e hatást kiváltani és milyen dimenzióban hat.

A gyakorlatban használt intervenciók a kutatási eredményeket csupán részben veszik figyelembe, és hatásvizsgálatok híján kevés a tudásunk arról, hogy a módszerek mennyire hatékonyak, illetve hatékonyságuk miben áll (Kende és mtsai, 2018). Mindenképpen komoly problémát jelent, hogy az intervenciók csak részben adaptálják a kutatási eredményeket programjaikban, és eredményességükről többnyire anekdotikus információk állnak csak rendelkezésre. Ugyanakkor rendelkezésre áll már néhány, terepen zajló intervenciót vizsgáló tanulmány, amelyek jó kiindulásként szolgálhatnak. Viszont ezek eredményei is felvetnek további kérdéseket és limitációkat az intervenciók számára. A kontrollált körülmények között végzett kísérletek számos esetben csupán kismértékű hatást tudtak kiváltani egy-egy vizsgált dimenzióban, míg más dimenziókban hatástalanok maradtak (lásd „fast friends” módszer, Kende és mtsai, 2016; élő könyvtár módszer, Orosz és mtsai, illetve Groyecka és mtsai, 2019), vagy akár negatív hatást értek el (lásd Lantos és mtsai, 2018).

Az edukatív intervencióknál, amelyek elsősorban a többségi társadalomra fókuszálnak, nehézséget jelent, hogy kevésbé támogató normatív környezetben ellenállást válthatnak ki, különösen, ha kötelező jelleggel vezetik be őket (pl. iskolai vagy munkahelyi környezetben). Sok múlik tehát a módszer érzékeny és rugalmas adaptálásán a célközön-

ség sajátosságait figyelembe véve. Az edukatív intervenciók nagyrészt a véleményváltásra teszik a hangsúlyt, miközben a kutatási adatok azt támasztják alá, hogy éppen ebben a dimenzióban a legnehezebb mérhető változást elérni. Bár kevésbé elterjedt, de találtunk arra példát, hogy egy intervenció közvetlenül cselekvésre ösztönözzön (lásd Tollfosztás workshop, Lantos és mtsai, 2018).

A kontaktusalapú intervenciók előnye, hogy a valódi találkozás erősebben hat az érzelmekre, és megadja a lehetőséget a többségi és kisebbségi nézőpontok egyidejű figyelembevételére, ugyanakkor vigyázni is kell ezek egyensúlyára. Fontos figyelni például a csoportközi harmónia megteremtésének és a fennálló csoportközi feszültség kezelésének arányos kommunikálására (Wright és Baray, 2012). A kisebbségi nézőpont leginkább akkor biztosított, ha a roma emberek részesei az intervenciók tervezésének és kivitelezésének. Ha a többségi csoport a program kivitelezője, akkor könnyebben háttérbe szorul a roma identitás témája és a romák kulturális elismerése és ágenciája.

Végül a nyilvános, demonstratív intervenciók elsősorban a kisebbség nézőpontját jelenítik meg, azt közvetítik a többségi társadalom felé. E programok nagy előnye tehát, hogy a romák kompetens szereplőivé válnak a róluk való kommunikációnak. Ez alapján várható, hogy a roma önazonosság szempontjából fontos szerepet töltenek be ezek az intervenciók. Azonban korábbi idevágó kutatások hiányában az nehezen megmondható, hogy mennyire képesek a többségi társadalom szemléletformálására. A programok nem roma résztvevői szempontjából azonban elmondható, hogy ezek a demonstratív intervenciók egyszerre valósítják meg a pozitív csoportközi kontaktust és növelik a társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos tudatos-

ságot, így feltételezhető az általános mobilizáló hatásuk.

Összességében elmondható, hogy rendkívül fontos, hogy az intervenciók praktikus szempontokat kövessenek, és a helyi igényekre szabják őket. Ugyanakkor elméleti megfontolásokat is érdemes lenne figyelembe venni azzal kapcsolatban, hogy a korábbi kutatások alapján várhatóan egy adott kontextusban milyen módszer működik és mi nem. Egy további átfogó probléma, hogy számos intervenció limitált időkeretben zajlik, nem jellemző az utánkövetés, így a program hosszú távú hatása, fenntarthatósága nem biztosított. Ennek okai elsősorban a finanszírozásban keresendők. A pályázati keretekben megvalósított intervenciók nem teszik lehetővé sem a hatásvizsgálatok elvégzését, sem a hosszú távra történő tervezést (Kende és mtsai, 2018).

Ajánlások a jövő intervenciói számára

Mivel a romaellenesség hatásai a társadalmi élet szinte minden területére kiterjednek, ezért egy problémaérzékeny és hatékony intervenció megtervezésénél fontos specifikusan azonosítani a problémát, amelyre a beavatkozás irányul, és annak tükrében keresni a megfelelő intervenciók módszert. A megfelelő intervenció kiválasztásában pedig elengedhetetlen a gyakorlati helyzet ismerete mellett az elméleti megalapozottság. Például egy ellenséges környezetben kevésnek bizonyulhat egy kellemes személyközi találkozás: fontos hangsúlyt adni annak, hogy a találkozás csoportközi, és érdemes nyíltan kommunikálni a támogató referenciacsoport normáit. Tehát hiába motiválja az intervenciót a jóindulat, a hatás akár a kívánttal ellentétes is lehet.

A kelet-közép európai kontextus sajátos kihívásokat rejt az antidiszkriminációs intervenciók számára. A romák itt nagy létszám-

ban élnek, és az országok sajátos történelmi tapasztalatai, jelenlegi politikai berendezkedése és gazdasági körülményei miatt a többségi társadalom a roma kisebbség jelenlétét gyakran fenyegetőnek éli meg (Kende és mtsai, 2020). Ennek következtében a multikulturális normák gyengék, az előítéletek pedig akár nyíltan is kifejezésre jutnak. Ehhez kapcsolódóan fontos lehet az intervenciókban az empátián túl a biztonságérzet kialakítása és a csoportok közötti bizalom felkeltése. A társadalmi kontextus szerepe nemcsak a térségek vagy országok viszonylatában fontos, hanem a mikrokörnyezetben is. Az adott város, iskola vagy közösség normáit, romákhoz való viszonyulását fontos figyelembe venni egy-egy intervenciók módszer kiválasztásakor, adaptálásakor.

A szakirodalom összegzése alapján megállapítható, hogy a többségi társadalom megszólításánál egyszerre fontos az előítéletek csökkentésére és a szolidaritás és támogató cselekvés növelésére koncentrálni. Érdekes módon az elképzelt kontaktus módszere a laborban sokat tesztelt (lásd például Crisp és mtsai, 2010), de nem találkoztunk vele a terepen megvalósuló intervenciók között. Ezt az egyre megalapozottabb empirikus tudást érdemes áttemelni a gyakorlatba, hiszen ez egy kontextustól független, univerzálisan felhasználható eszköz lehet. Egy interakció elképzelése várhatóan kevésbé vált ki szorongást vagy ellenállást, és csökkenti a fenyegetettség érzését a csoportok között (Asbrock és mtsai, 2013). Emiatt az indirekt kontaktus alkalmas lehet kifejezetten előítéletes vagy ellenálló csoportoknál, vagy egy tényleges kontaktushelyzet előkészítésénél. Ha pedig egy eleve nyitott célközönségről van szó, érdemes a többségi résztvevőket direkt módon is arra bátorítani, hogy legyenek a romák szövetségesei, vállaljanak részt a társadalmi változásban.

Az intervenciók akkor lehetnek a leghitelesebbek, ha roma emberek is részt vesznek a tervezésükben és kivitelezésükben. A roma csoporttagok részvételével kaphat hangsúlyt a roma identitás, amely forrása lehet a roma közösség megerősödésének és a romák kollektív cselekvésének. Különösen fontos a roma identitás vagy a romák nézőpontjának hangsúlyozása, amikor egy intervenció a csoportközi kontaktus eszközével él, hogy elkerüljük a pozitív csoportközi kontaktus demobilizáló hatását a kisebbségi csoporttagok körében (Dixon és mtsai,

2010). Ugyanakkor szükség van arra is, hogy a romák kollektív cselekvéséhez a nem romák szövetségesként csatlakozzanak, és ebben fontos szerepe van a pozitív csoportközi kontaktusnak (Reimer és mtsai, 2017).

A társadalmi változás elérése, ami mind az előítélet-csökkentésben, mind a strukturális és politikai változásban megnyilvánulhat, a többségi társadalom és a roma közösség közös ügye. A szociálpszichológiai elméletek és módszerek kontextusra szabott, érzékeny alkalmazása pedig hozzájárulhat a tényleg és tartós változás eléréséhez.

SUMMARY

THE THEORY AND PRACTICE OF INTERVENTIONS TO REDUCE ANTI-ROMA PREJUDICE

Background and aims: The goal of the present study was to summarize the theory and research about prejudice reduction interventions, and specifically about reducing anti-Gypsyism.

Methods: Besides summarizing the empirical research findings, we present the main characteristics of field interventions in Hungary from the last decade and assess some of them as good practices. Finally, we make some recommendations on the selection and implementation of interventions to reduce anti-Gypsyism.

Results: When it comes to interventions, it is important to consider the specific dimensions of anti-Gypsyism: the endorsement of openly expressed, traditional negative stereotypes; the denial of prejudice in the form of modern racism; and the lack of cultural recognition. Lab and field studies supported the influence of norms in the effectiveness of prejudice-reduction methods and demonstrated that some dimensions of anti-Gypsyism are especially resistant to change. We categorized interventions into three groups that aim to reduce prejudice in different ways: educative, contact-based and demonstrative interventions. These interventions can be distinguished by their underlying theoretical background, their target groups and their applied methods.

Discussion: Considering the general psychological mechanisms enabling social change, interventions need to reduce prejudice and facilitate supportive behaviour and solidarity among the majority. At the same time, it is also important to take the characteristics of the specific context into account, thus interventions need to be adapted to local conditions. Those interventions can be the most credible, where Roma people participate in the design and implementation of the intervention. They can highlight that Roma identity can be the source of the empowerment of Roma community and collective action.

Keywords: anti-Gypsyism, prejudice-reduction, intervention, collective action

IRODALOM

- ALLPORT, G. W. (1954): *On the nature of prejudice*. Addison-Wesley, Boston, MA.
- ARON, A., MELINAT, E., ARON, E. N., VALLONE, R. D., BATOR, R. J. (1997): The experimental generation of interpersonal closeness. A procedure and some preliminary findings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(4). 363–377.
- ASBROCK, F., GUTENBRUNER, L., WAGNER, U. (2013): Unwilling, but not unaffected. Imagined contact effects for authoritarians and social dominators. *European Journal of Social Psychology*, 43(5). 404–412.
- ATHERTON, G., SEBANZ, N., CROSS, L. (2019): Imagine all the synchrony: The effects of actual and imagined synchronous walking on attitudes towards marginalised groups. *PloS One*, 14(5). e0216585.
- BADEA, C., SHERMAN, D. K., BINNING, K. R., EHRET, P. J., BOZA, M., ERNST-VINTILA, A., LASTICOVA, B., MAHFUD, Y., MINESCU, A., O'CONNOR, A., PANTYA J., POSLON, X. D., KENDE, A. (2021): Conformity to group norms. How group-affirmation shapes collective action. Kézirat elbírálás alatt.
- BRUNEAU, E., SZEKERES, H., KTEILY, N., TROPP, L. R., KENDE, A. (2020): Beyond dislike. Blatant dehumanization predicts teacher discrimination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(4). 560–577.
- CERNAT, V. (2011): Extended contact effects. Is exposure to positive outgroup exemplars sufficient or is interaction with ingroup members necessary? *The Journal of Social Psychology*, 151(6). 737–753.
- CIALDINI, R. B., KALLGREN, C. A., RENO, R. R. (1991): A focus theory of normative conduct. A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24. 201–234.
- COUNCIL OF EUROPE (2012): *Human Rights of Roma and Travellers in Europe*. Council of Europe Publications, Strasbourg. https://www.coe.int/t/commissioner/source/prems/prems79611_GBR_CouvHumanRightsOfRoma_WEB.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 2.)
- CRISP, R. J., HUSNU, S., MELEADY, R., STATHI, S., TURNER, R. N. (2010): From imagery to intention. A dual route model of imagined contact effects. *European Review of Social Psychology*, 21(1). 188–236.
- CUDDY, A. J., FISKE, S. T., GLICK, P. (2007): The BIAS map. Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4). 631–648.
- DAVIES, K., WRIGHT, S. C., ARON, A., COMEAU, J. (2013): Intergroup Contact through Friendship. Intimacy and Norms. In Hodson, G., Hewstone, M. (eds): *Advances in Intergroup Contact*. Psychology Press, New York, NY. 200–229.
- DITLMANN, R. K., SAMII, C., ZEITZOFF, T. (2017): Addressing violent intergroup conflict from the bottom up? *Social Issues and Policy Review*, 11(1). 38–77.
- DIXON, J., TROPP, L. R., DURRHEIM, K., TREDOUX, C. (2010): “Let them eat harmony” prejudice-reduction strategies and attitudes of historically disadvantaged groups. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2). 76–80.

- DIXON, J., DURRHEIM, K., STEVENSON, C., CAKAL, H. (2016): From prejudice reduction to collective action. Two psychological models of social change (and how to reconcile them). In Sibley, C. G., Barlow, F. K. (eds): *Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice*. Cambridge University Press, Cambridge. 481–499.
- FARKAS, L. (2014): *Report on discrimination of Roma children in education*. European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_childdiscrimination_en.pdf (Letöltés ideje: 2020. augusztus 26.)
- FAZIO, R. H., POWELL, M. C., HERR, P. M. (1983): Toward a process model of the attitude–behavior relation. Accessing one’s attitude upon mere observation of the attitude object. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4). 723–735.
- FRA (2018): *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf (Letöltés ideje: 2021. április 19.)
- GROYECKA, A., WITKOWSKA, M., WRÓBEL, M., KLAMUT, O., SKRODZKA, M. (2019): Challenge your stereotypes! Human Library and its impact on prejudice in Poland. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 29(4). 311–322.
- HÄSSLER, T., ULLRICH, J., BERNARDINO, M., SHNABEL, N., VAN LAAR, C., LANTOS, N. A., KENDE, A., ... UGARTE, L. M. (2020): A large-scale test of the link between intergroup contact and support for social change. *Nature Human Behaviour*, 4(4). 380–386.
- HOPKINS, N., BLACKWOOD, L. (2011): Everyday citizenship: Identity and recognition. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(3). 215–227.
- KARDOS P., NYÁRI G. (2004): *Cigánylabirintus*. Jonathan Miller Kft., Budapest.
- KENDE, A., HADARICS, M., BIGAZZI, S., BOZA, M., KUNST, J. R., LANTOS, N. A., ... URBIOLA, A. (2020): The last acceptable prejudice in Europe? Anti-Gypsyism as the obstacle to Roma inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*. 1368430220907701.
- KENDE A., LANTOS N. A. (2016): A kontaktusalapú előítélet-csökkentés lehetőségei és korlátai. Egy intervenció tapasztalatai. Különszám Neményi Mária köszöntésére. *Társadalomtudományi Szemle*, 6(2). 38–60. doi: 10.18030/socio.hu.2016.2.38 http://socio.hu/uploads/files/2016_2/kende.pdf (Letöltés ideje: 2021. április 19.)
- KENDE, A., TROPP, L., LANTOS, N. A. (2016): Testing a contact intervention based on intergroup friendship between Roma and Non-Roma Hungarians. Reducing bias through institutional support in a non-supportive societal context. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(1). 47–55.
- KENDE, A., HADARICS, M., LÁŠTICOVÁ, B. (2017): Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60. 12–27. doi: 10.1016/j.ijintrel.2017.06.002
- KENDE, A., NYÚL B., HADARICS M., WESSENAUER V., HUNYADI B. (2018): Antigypsyism and Antisemitism in Hungary. Report based on international research analysis, meta-analysis of empirical studies, experimental survey and intervention assessment. *Combating Diverse Expressions of Antisemitism and Antigypsyism by Effective Psychological Interventions*

- in Intergroup Relations*. EVZ Funding Programme Facing Antisemitism and Antigypsyism, Budapest.
- KERESZTES-TAKÁCS, O., LENDVAI, L., KENDE, A. (2016): Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változóktól független nyílt elutasítás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(4). 609–627.
- KUCHENBRANDT, D., EYSSEL, F., SEIDEL, S. K. (2013): Cooperation makes it happen. Imagined intergroup cooperation enhances the positive effects of imagined contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(5). 635–647. doi: 10.1177/1368430212470172
- KLIGMAN, G. (2001): On the social construction of “otherness” identifying “the Roma” in post-socialist communities. *Review of Sociology*, 7(2). 61–78.
- KTEILY, N., BRUNEAU, E., WAYTZ, A., COTTERILL, S. (2015): The ascent of man. Theoretical and empirical evidence for blatant dehumanization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(5). 901–931. doi: 10.1037/pspp0000048
- LANTOS, N. A., MACHER, J., KENDE, A. (2018): Előítélet-csökkentés és mobilizáció a romák érdekében. A Tollfosztás-workshop hatásvizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(4). 35–55.
- MCBRIDE, M. (2015): *What works to reduce prejudice and discrimination? A review of the evidence*. Research report funded by the Scottish Government, Social Research Series, Edinburgh.
- MCCONAHAY, J. B. (1983): Modern racism and modern discrimination. The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4). 551–558.
- OROSZ, G., BÁNKI E., BŐTHE B., TÓTH-KIRÁLY I., TROPP, L. R. (2016): Don't judge a living book by its cover. Effectiveness of the living library intervention in reducing prejudice toward Roma and LGBT people. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(9). doi: 10.1111/jasp.12379
- OROSZ, G., BRUNEAU, E., TROPP, L. R., SEBESTYÉN, N., TÓTH-KIRÁLY, I., BŐTHE, B. (2018): What predicts anti-Roma prejudice? Qualitative and quantitative analysis of everyday sentiments about the Roma. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6). 317–328.
- PALUCK, E. L., GREEN, D. P. (2009): Prejudice reduction. What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60(1). 339–367.
- PETTIGREW, T. F., TROPP, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5). 751–783.
- PETTIGREW, T. F., TROPP, L. R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6). 922–934.
- PRATI, F., LOUGHNAN, S. (2018): Imagined intergroup contact promotes support for human rights through increased humanization. *European Journal of Social Psychology*, 48(1). 51–61. doi: 10.1002/ejsp.2282
- REICHER, S., CASSIDY, C., WOLPERT, I., HOPKINS, N., LEVINE, M. (2006): Saving Bulgaria's Jews. An analysis of social identity and the mobilisation of social solidarity. *European Journal of Social Psychology*, 36(1). 49–72.
- REIMER, N. K., BECKER, J. C., BENZ, A., CHRIST, O., DHONT, K., KLOCKE, U., ... HEWSTONE, M. (2017): Intergroup contact and social change. Implications of negative and positive contact

- for collective action in advantaged and disadvantaged groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(1). 121–136.
- SAGUY, T., DOVIDIO, J. F., PRATTO, F. (2008): Beyond contact. Intergroup contact in the context of power relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(3). 432–445.
- SELVANATHAN, H. P., TECHAKESARI, P., TROPP, L. R., BARLOW, F. K. (2018): Whites for racial justice. How contact with Black Americans predicts support for collective action among White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(6). 893–912.
- SIGONA, N. (2005): Locating ‘the Gypsy problem’. The Roma in Italy. Stereotyping, labelling and ‘nomad camps’. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(4). 741–756.
- SIMONOVITS, G., KÉZDI, G., KARDOS, P. (2018): Seeing the world through the other’s eye. An online intervention reducing ethnic prejudice. *American Political Science Review*, 112(1). 186–193. doi: 10.1017/S0003055417000478
- SMITH, L. G., POSTMES, T. (2011): The power of talk. Developing discriminatory group norms through discussion. *British Journal of Social Psychology*, 50(2). 193–215.
- STEWART, M. S. (2012): *The Gypsy menace. Populism and the new anti-Gypsy politics*. Hurst & Company, London.
- THOMAS, E. F., MCGARTY, C. A. (2009): The role of efficacy and moral outrage norms in creating the potential for international development activism through group-based interaction. *British Journal of Social Psychology*, 48(1). 115–134.
- TROPP, L. R., PETTIGREW, T. F. (2005): Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(8). 1145–1158.
- VÁRADI, L. (2014): “Everyone who’s normal hates the Gypsies” – Prejudice in context. In *Youths Trapped in Prejudice*. Politische Psychologie. Springer VS, Wiesbaden. 159–204. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05891-3_7
- VIDRA, Z., FOX, J. (2014): Mainstreaming of racist anti-Roma discourses in the media in Hungary. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 12(4). 437–455.
- VILLANO, P., FONTANELLA, L., FONTANELLA, S., DI DONATO, M. (2017): Stereotyping Roma people in Italy. IRT models for ambivalent prejudice measurement. *International Journal of Intercultural Relations*, 57. 30–41.
- WRIGHT, S. C., BARAY, G. (2012): Models of social change in social psychology. Collective action or prejudice reduction? Conflict or harmony. In Dixon, J., Levine, M. (eds): *Beyond prejudice. Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*. Cambridge University Press, Cambridge. 225–228.
- WRIGHT, S. C., ARON, A., MCLAUGHLIN-VOLPE, T., ROPP, S. A. (1997): The extended contact effect. Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1). 73–90.
- WRIGHT, S. C., LUBENSKY, M. E. (2009): The struggle for social equality. Collective action versus prejudice reduction. In Demoulin, S., Leyens, J-P., Dovidio, J. F. (eds): *Intergroup misunderstandings: Impact of divergent social realities*. New York Psychology Press, New York. 291–310.

MELLÉKLET

A projektben vizsgált intervenciók áttekintő táblázata

	Típus	Intervenció	Célok/Tevékenység	Alapítvány és weboldal
1	Edukatív	Mentortársas – Társasjáték a mélyszegénységben élők oktatási sikerességéért	A társasjáték a szegénységben élők iránt érzékenyít, első sorban segítő szakmára készülő fiatalokat.	Shero Egyesület https://motivaciomuhely.hu/hu/kik-vagyunk/bemutatkozas/
2	Edukatív	Hatékony Rendőrségi Igazoltatási Stratégiák Program (STEPS)	A STEPS program a rendőri igazoltatási gyakorlat elemzését és reformját célzó nemzetközi kezdeményezés, amelynek keretében rendőrök és civilek Bulgáriában, Spanyolországban és Magyarországon közösen vizsgálták, hogy az igazoltatások aránytalanul nagy számban érintenek-e egyes, a közhatalommal szemben sérülékeny társadalmi csoportokat. A kutatást a rendőrök célzott tréningje és érzékenyítése követte.	Magyar Helsinki Bizottság https://www.helsinki.hu/en/strategies-for-effective-police-stop-and-search-stepss-project-2007-2008/
3	Edukatív	Rendőrségi lépések az etnikai aránytalanságok kiküszöbölésére	A program célja az volt, hogy csökkentse az előítéleteséget és hozzájáruljon a tolerancián alapuló rendőrségi intézményi kultúra megvalósulásához. A képzések során a rendőrök előadások és workshopok keretében ismerkedhetnek meg a hazai és nemzetközi antidiszkriminációs szabályozással. Nagy hangsúlyt kapott a tréningek folyamán az, hogy résztvevők érzékennyé váljanak a kiszolgáltatott helyzetben lévő társadalmi csoportok problémái iránt.	Magyar Helsinki Bizottság https://www.helsinki.hu/rendorsegit-lepések-az-etnikai-aranytalanságok-kikuszobolesere/
4	Edukatív	SASTIPEN – „Egészségügyei egyenlőtlenségek csökkentése a roma közösségekben” program	A projekt célja az általános információgyűjtést követően, a romák és nem romák egészségügyi állapotának összehasonlítása, és javaslatok, közvetítő stratégiák kidolgozása, majd a döntéshozók elé terjesztése.	Khetanipe http://khetanipe.hu/programjaink/lezarult-programjaink/fopalyazokent-megvalositott-programok/sastipen-egeszseguyi-egyenlotlensegek-csokkentese-a-roma-kozossegekben-program/

	Típus	Intervenció	Célok/Tevékenységek	Alapítvány és weboldal
5	Edukatív	Érzékenyítő tréning	Roma érzékenyítő program: az előadók saját történeteiken, illetve a roma történelem egy-egy epizódján keresztül szeretnék segíteni a diákok együtélését.	Boldog Ceferino Alapítvány http://www.erdoldal.hu/erzekenyito-trening/
6	Edukatív	Rendhagyó történelemóra	A roma holokausztról és a cigányok történelméről bővebb ismereteket szerezhetnek a tanulók, segítve ezzel is a kölcsönös megismerést, amely segít leküzdeni a diszkrimináció és az előítélet láthatatlan falait.	Cigány Történeti, Kulturális, Oktatási és Holokauszt Központ https://www.cigany-holokauszt.info/2015-rendhagyto-tortenelem-ora-uszod
7	Edukatív	Önként a kirekesztés ellen	A cél egy olyan mintaprogram fejlesztése, amelyet alapítványok mintaként használhatnak annak érdekében, hogy nőjön a romák száma az integrált oktatásban. Roma és nem roma szülőkből álló helyi közösség építése, akik felszólalnak a jogaikért és kollektív cselekvésben vesznek részt a szegregáció felszámolása érdekében.	Esélyt a hátrányos helyzetű gyerekeknek Alapítvány (CFCF) http://cfcf.hu https://norvegsivilalop.hu/en/tamogatott/8136
8	Edukatív	Roma Mátrix – Közös akciók a rasszizmus, az intolerancia és a xenofóbia ellen.	„Lásd az embert” kampány tervezése, aminek célja a romákat érintő diszkrimináció megmutatása, a többségi társadalom romák iránti érzékenyítése. Céljuk a roma integráció és a rasszizmus csökkentése.	Jövőkerék http://jovokerék.hu/projektek/roma-matrix-kozos-akciok-rasszizmus-az-intolerancia-es-xenofobia-ellen-2012-2015
9	Edukatív	Szabadiskola	A cél a hátrányos helyzetű csoportok iránti érzékenyítés (hajléktalanok, szegények, nemi egyenlőtlenségek). Szolidaritást és politikai részvételt is facilitálják.	KrétaKör https://kretakor.eu/hu/post/szabadiskola-elso-3-eve/
10	Kontaktus-alapú, demonstratív	Színházzal az előítéletmentes fiatalokért	Szegénységgel, emberi jogokkal és kirekesztéssel kapcsolatos tudatosság növelése a drámapedagógia eszközével.	UCCU, TASZ, Gyerekesély Közhasznú Egyesület http://www.esely.org/kiadvanyok/2016_5/Esely_2016-5_3-2_Bass_Ertuk_es_veluk.pdf
11	Edukatív	Cigánylabirintus	Érzékenyítő játék diákoknak perspektívaváltásra épülő szerepjátékon keresztül.	Befogadó Társadalomért Egyesület https://bte7.webnode.hu/
13	Kontaktus-alapú	Mindenki más. Európa egy!	Roma integráció, többség körében előítélet-csökkentés alulról szerveződő közösségi, helyi akciók támogatásán keresztül.	Autonómia Alapítvány http://autonomia.hu/hu/ programok/a-mindenki-mas-europa-egy/

	Típus	Intervenció	Célok/Tevékenységek	Alapítvány és webloldal
14	Kontaktus-alapú	ELTÁV-program	A Katona József Színház és az Autonómia Alapítvány projektje színházi alkotókkal és civilekkel, nézőkkel közösen, a társadalmi felelősségvállalás jegyében.	Autonómia Alapítvány http://autonomia.hu/
15	Kontaktus-alapú	Interaktív foglalkozások a cigány kultúráról és identitásról, rendhagyó városi séta a társadalmi párbeszédért	Kontaktus-alapú előítélet-csökkentő program: általános és középiskolás diákoknak teremt lehetőséget a találkozásra és a beszélgetésre roma fiatalokkal. A városi séta során pedig roma önkéntesek mutatják be a nyolcadik kerületet az érdeklődőknek személyes történeteiken keresztül.	UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány http://www.uccualapitvany.hu/
16	Kontaktus-alapú, demonstratív	Csinájj Filmet! – Éljük meg együtt!	A cél a gyermekothonokban és javítóintézetekben nevelkedő roma és nem roma gyerekek közti előítéletek feloldása – a művészetterápia, a közös alkotás eszközeivel –, együttműködést és egymás kölcsönös elfogadását kialakítani közöttük.	Gyerekszem Egyesület http://gyerekszemegyesulet.hu/
17	Kontaktus-alapú, demonstratív	Színes Gyöngyök: „Ízeiken át a szívekhez”	Roma nők főzőprogramja romáknak és nem romáknak	Színes Gyöngyök Egyesület http://szinesgyongyok.hu/
18	Edukatív, kontaktus-alapú, demonstratív	Tollfoslás workshop	Előítélet-csökkentés és szolidaritás növelése a romák felé, egy workshop keretén belül középiskolások és egyetemisták körében	Független Színház http://fuggetlenszin haz.blogspot.hu/p/tollfoszlasi.html
19	Kontaktus-alapú	Élő Könyvtár	Egyéni beszélgetés hátrányos helyzetű csoportok tagjaival, köztük roma emberekkel	Council of Europe, UNHCR, European Youth Foundation https://www.coe.int/en/web/youth/living-library
20	Kontaktus-alapú	Rendezd át!	A program célja, hogy a társadalmilag sérülékeny, negatívan megítélt, kirekesztett csoportokat támogassa önismeretük megszerzésében, önbizalmuk, önkifejezésük erősítésében, annak érdekében, hogy tudatosan és magabiztosan szervezzék életüket közösségeikben és a társadalomban.	Pécsi Playback Színház http://ppsz.hu

	Típus	Intervenció	Célok/Tevékenységek	Alapítvány és weboldal
21	Kontaktus-alapú	Keresztutak Pátkán	A projekt célja, hogy csökkentse az etnikai feszültséget Pátkán. A projekt egyedi integrációs programra épül, mely a település ún. cigány utcáiban lakó fiatalok és családjaik bevonása és helyzetbe hozása mellett a település egész társadalmát együtt aktivizálja.	Szabad Tér Egyesület http://www.szabadteregyesulet.hu/
22	Kontaktus-alapú	Fair play a pályán és fair play az életben	Futballozás társadalmilag sérülékeny csoportok tagjai körében. Helyi szereplők bevonása a mérkőzésekbe, párbeszéd és együttműködés elősegítése közös sport segítségével.	Oltalom Sportegyesület http://utcaifoci.hu
23	Kontaktus-alapú	A toleráns ifjúsáért	Hátrányos helyzetű fiatalok egészségfejlesztése, hogyan küzdenek meg a diszkriminációval és harcoljanak az egyenlőségért.	Heuréka Egyesület http://heureka.lesulet.hu/
24	Kontaktus-alapú	Bagázs IKSZ (önkéntes program)	Érzékenyítés a többségi társadalom körében középiskolás önkéntesek helyi roma integrációs programba való bevonása által.	Bagázs Közhasznú Egyesület https://bagazs.org/iksz-gyerekprogram/
25	Kontaktus-alapú	Bodogató Büfő és Gyors-étterem	Gasztrobár létrehozása a romákkal kapcsolatos előítéletek csökkentése, valamint a helyi közösség megerősítése érdekében.	Közért Egyesület https://norvegivilalap.hu/en/tamogatott/3880
26	Kontaktus-alapú, demonstratív	Meséld el képekben!	Közösségi filmkészítő műhely roma fiataloknak.	Délkör Alapítvány https://norvegivilalap.hu/en/tamogatott/8475
27	Edukatív	Stories that Move (STM)- Online eszköztár a diszkrimináció ellen	Ez az online tanulási csomag Európa különböző részeiről származó fiatalok személyes történeteire alapul. A weboldal oktatóknak és diákoknak kínál ingyenes tananyagokat, amelyek segítik a diverzitás és diszkrimináció témáival való megismerkedést és az azzal kapcsolatos önreflexiót.	Stories that Move https://www.storiesthatmove.org/hu/honlap/
28	Demonstratív	A Roma Búszkeség Napja	Egy évente egyszer megrendezésre kerülő esemény, amelynek célja a búszkeség, identitási és önbecsülés erősítése a roma közösségen belül, ennek kommunikálása a többségi társadalom felé, továbbá a figyelem felkeltése a romák társadalmi helyzetével kapcsolatban.	Idetartozunk Egyesület https://idetartozunk.org/roma-buszkeseg-napja/5/

„SOHA NE ÍTÉLJ MEG EGY MÁSIK EMBERT, MÍG EGY MÉRFÖLDET NEM JÁRTÁL A CIPŐJÉBEN!”

A PERSPEKTÍVAVÁLTÁS HATÉKONYSÁGÁNAK MÉRÉSE A ROMAELLENESSÉG ÉS A SZEXIZMUS CSÖKKENTÉSÉBEN¹



NYÚL Boglárka

ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Szociálpszichológia Tanszék
nyul.boglarka@ppk.elte.hu

FARAGÓ Laura

PPKE Pszichológiai Intézet, Szociál- és Szervezetpszichológia Tanszék

KENDE Anna

ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Szociálpszichológia Tanszék

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A csoportok közötti konfliktusok legfőbb magyarázata az előítéleteség, amelynek csökkentése régóta foglalkoztatja a társadalomkutatókat. A csoportközi attitűdök javítására hatékonyak bizonyultak a perspektívaváltó intervenciók, amelyek során a résztvevők átveszik egy másik csoport tagjának a nézőpontját. Mivel Magyarországon kevés tanulmány született ezek hatékonyságának vizsgálatáról, ezért kutatásunkban a perspektívaváltás hatékonyságát teszteltük a romaellenesség és a szexizmus csökkentése szempontjából.

Módszer: Két online kísérletet folytattunk le egyetemi hallgatók bevonásával (1. vizsgálat $N = 326$; 2. vizsgálat $N = 353$). A résztvevők perspektívaváltó vagy kontroll manipulációt kaptak. Az első vizsgálatban egy fiatal roma fiú, míg a második kutatásban egy munkakereső nő bőrébe kellett bújniuk a résztvevőknek, majd beszámoltak előítéleteségükről és a csoport érdekében végrehajtott kollektív cselekvési hajlandóságáról.

Eredmények: Az első kutatásban a kísérleti csoport a romák iránti pozitívabb érzelmet, valamint nagyobb kollektív cselekvési szándékot mutatott. A második vizsgálatban azonban

¹ A cikk az NKFI 119433 számú projektjének és az ELTE PPK Doktori konzorciális pályázat támogatásával készült.

nem találtunk különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között a szexizmus terén. Az utó-elemzések rávilágítanak arra, hogy a perspektíva-váltásnak ellenálló személyeket magasabb szintű modern szexizmus jellemezte.

Diskusszió: Míg a Cigánylabirintus esetében a perspektíva-váltó intervenció hatékonynak bizonyult a romák iránti pozitív érzelmek felkeltésében, ugyanez nem mondható el a szexizmus területén. Itt nemcsak eredménytelen volt az intervenció, de körvonalazódott azok csoportja is, akiknél inkább ellenállást váltott ki, ezzel növelve a szexizmus mértékét. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az intervenciók tervezésekor nemcsak a megcélzott problémát, de a résztvevők bizonyos pszichológiai sajátosságait is figyelembe kell venni.

Kulcsszavak: perspektíva-váltás, romaellenesség, szexizmus, előítélet, intervenció

„Soha ne ítéld meg egy másik embert, míg egy mérföldet nem jártál a cipőjében!” – tartja a közmondás, felhívva a figyelmet arra, hogy amíg nem vizsgáltuk meg a másik ember nézőpontját, amíg nem helyeztük bele magunkat az ő élethelyzetébe, addig nem tudjuk viszonylag pontosan megítélni a személyt. Ez fokozottan igaz tőlünk különböző, más csoportokba tartozó emberekre. A jelen kutatásban két intervenciót vizsgáltunk, amelyben a résztvevőket egy-egy olyan személy „cipőjébe bújattuk”, akikkel szemben több előítélet él a társadalomban. Arra kerestük a választ, hogy nők és romák esetében az ilyen, perspektíva-váltó intervenciók sikeresek lehetnek-e. A kutatás jelentőségét részben az adja, hogy a vizsgálatra egy olyan társadalmi környezetben, Magyarországon került sor, ahol a romákkal szemben erős a nyílt előítéletesség (Kende és mtsai, 2017) és alacsony a nemi egyenlőség (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020), miközben az előítéletcsökkentő intervenciók egy jelentős részét olyan társadalmi környezetben dolgozták ki, amelyekre az előítéletmentesség erősebb normái jellemzők mind a szexizmus, mind az etnikai előítéletek terén.

Az előítéletesség rendkívül fontos szerepet játszik a csoportok közötti egyenlőtlenségek, diszkrimináció és erőszak magyarázatában (Bar-Tal, 1989; Kite és Whitley,

2016), éppen ezért a társadalomkutatókat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy milyen eszközökkel lehet az előítéletességet csökkenteni. Mivel a modern szociálpszichológia az előítéletességre az információfeldolgozás motivált, de nem patológiás jelenségeként tekint, elsősorban olyan előítéletcsökkentő módszerekben gondolkodik, amelyek a kognitív információfeldolgozási folyamatokra vagy az előítéletességet motiváló érzelmi folyamatokra hat (erről részletes összefoglalót közöl Lantos és Kende, 2020; Szekeres, 2020).

A perspektíva-váltás mint intervenció módszer viszonylag egyszerű beavatkozással egyszerre célozza meg a kognitív folyamatokat és az előítéletesség érzelmi komponensét. A beavatkozás során a résztvevők vagy nyílt felszólítást kapnak arra, hogy valaki más nézőpontját vegyék fel (Vorauer és mtsai, 2009); vagy direkt instrukció nélkül ismerkednek meg egy csoport tagjával, például egy róla szóló történetet olvasva (Finlay és Stephan, 2000), videó (Dovidio és mtsai, 2004) vagy hangfelvétel segítségével (Batson és mtsai, 1997). Az intervenciót követően arra kérik a résztvevőket, hogy képzeljék el a bemutatott személyt, vagy annak lelkiállapotát az adott helyzetben (Batson és mtsai, 1997; Galinsky és Ku, 2004; Todd és Galinsky, 2014).

Mint említettük, a perspektívaváltó intervenciók mind érzelmi, mind kognitív mechanizmusokon keresztül hatnak az emberre. Az érzelmi hatást a perspektívaváltásból fakadó empátia váltja ki. Az empátia növekedése kapcsán megkülönböztethetünk egymástól parallel és reaktív empátiát. Parallel empátia során a résztvevő ugyanazokat az érzéseket éli át, mint a bemutatott személy. Dovidio és munkatársai (2004) kutatásukban azt találták, hogy a nézőpontváltás hatására a résztvevők hajlamosabbak voltak ugyanazokat az érzéseket átélni, mint a bemutatott személy, és ezeknek hatása volt a rasszista attitűdök csökkenésére. Reaktív empátia során a bemutatott személy jólléte kapcsán érzett empatikus aggodalom váltja ki a résztvevő érzéseit, amely növeli a csoportközi pozitivitást, és növeli a csoporttal szembeni empátiát (Batson és mtsai, 2002; Clore és Jeffery, 1972).

A kognitív változás egyfelől az attribúciós ítéletek megváltozásában mutatkozhat meg. Az intervenciót követően a résztvevők kevésbé tulajdonítják belső okoknak, vagyis a személyiség hiányosságainak azokat a kedvezőtlen eseményeket, amely egy külső csoport tagjaira jellemző, és ezekben felismerik a környezet szerepét. Például egy kutatás fehér résztvevői perspektívaváltást követően kevésbé tulajdonították az afroamerikai személynek a felsőoktatási intézményben tapasztalt nehézségeit (Vescio és mtsai, 2003). Továbbá a rasszok között fennálló

egyenlőtlenségeket bemutató információk nyomán azok az emberek, akik perspektívaváltásra vonatkozó instrukciót is kaptak, hajlamosabbak voltak ezeket a különbségeket a célcsoportot érő diszkriminációval, mintsem a motiváció hiányával magyarázni. Sőt pozitívabban viszonyultak az ezen egyenlőtlenséget csökkentő szakpolitikai javaslatokhoz (Todd és mtsai, 2012).

A perspektívaváltás egy további kognitív hatása az én és a külső csoport mentális reprezentációjának közeledése. A perspektívaváltás során a csoportok közötti különbségek helyett a hasonlóságok kerülnek előtérbe. A külső csoportba tartozó személy nézőpontjának átvétele erősíti az implicit asszociációkat² a csoport és az én között (Todd és mtsai, 2012), mely a külső csoport iránti pozitívabb attitűdökkel jár együtt (Todd és Burgmer, 2013; Yamaguchi és mtsai, 2007).

A perspektívaváltó intervenciók sikerességét többféle csoporttal szemben mutatták ki. Perspektívaváltó intervenció hatására az emberek pozitívabb attitűdöket mutattak pl. AIDS-szel élő emberekkel (Batson és mtsai, 1997) és afroamerikaiakkal (Dovidio és mtsai, 2004) szemben, mint azok, akik nem kaptak a perspektívaváltásra felszólítást és csupán tényszerű információ formájában jutottak hozzá ugyanazokhoz az ismeretekhez. Más kutatások azt találták, hogy a résztvevők saját előzetes attitűdjeihez képest pozitívabban ítélték meg a perspektívaváltó intervenció után különböző csoportok tagjait,

² Az asszociáció két vagy több mentális reprezentáció (jelen kutatásban a csoport és az én mentális képe) között kialakult kapcsolat (lásd pl. Todd és mtsai, 2012). Az implicit asszociációk automatikusak és nem vonhatók tudatos ellenőrzés alá, például amikor a személyek reakcióidejéből következtetünk arra, hogy mennyire érzik közel magukhoz a másik csoportot (lásd Todd és mtsai, 2012). Ezzel szemben az explicit társításokról a személyek tudatosan be tudnak számolni. Explicit asszociációkat mérünk például akkor, amikor a személyek szavakban is kifejezik, mennyire érzik rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek egy csoport tagjait, ez esetben tudatosan társítják a csoport mentális képét és az irántuk érzett érzelmeiket.

pl. ázsiai-amerikaiakat (Shih és mtsai, 2009), bevándorlókat (Kalla és Broockman, 2020), időseket (Galinsky és Moskowitz, 2000), szerhasználókat és hajléktalanokat (Batson és mtsai, 1997; Batson és mtsai, 2002), transznemű személyeket (Broockman és Kalla, 2016; Kalla és Broockman, 2020), valamint romákat (Simonovits és mtsai, 2018). Ráadásul ez utóbbi kutatásban a romákkal szembeni előítélet csökkenése mellett, a roma perspektíva átvételének hatására csökkent a szélsőjobboldali szavazói hajlandóság és a menekültellenesség is. Ez a hatás egy hónappal az intervenció után is jelen volt.

Az explicit attitűdökhöz hasonlóan, implicit attitűdök³ mérése esetében is azt találták, hogy a perspektívaváltó intervenció hatására pozitívabban viszonyultak a résztvevők a kisebbségi csoportokhoz (Todd és mtsai, 2011). Hasson és munkatársai (2019) egy virtuális valóság eszközét felhasználó kutatásban azt találták, hogy a perspektívaváltó intervenciók azonnal és öt hónappal később is hatásosak lehetnek. Ezt azzal magyarázták, hogy ebben az esetben az élményben való elmerülés erősebb és hatékonyabb (több érzékszerv bevonása miatt), a pozitív hatás így erősebb. A résztvevők alacsonyabb félelmet és fenyegetettséget éltek át a külcsoport részéről, nagyobb empátiát, humanizációt és pozitívabb attitűdöket mutattak a csoporttal szemben.

A perspektívaváltó intervenciók nemcsak a kognitív és érzelmi folyamatokra hatnak, hanem közvetlenül a viselkedésre is. Todd és munkatársai (2011) a korábban említett

implicit attitűdöket mérő kísérletükben azt találták, hogy a perspektívaváltó feltételben részt vevő emberek könnyebben léptek interakcióba egy afroamerikai kísérletvezetővel, több öt megközelítő nemverbális viselkedést, és magasabb pozitívítást mutattak felé.

Továbbá, a perspektívaváltás a segítségnyújtásra is hatással van: fogyatékosággal élő emberek nézőpontjának átvétele után a résztvevők az egyetemi forrásokból több pénzt szántak volna a csoportot segítő intézkedésekre (Clare és Jeffery, 1972), szerhasználók esetében többet szántak volna őket támogató tanácsadásra (Batson és mtsai, 2002), afroamerikaiak esetében pedig több időt szántak volna önkéntes munkára (Mallett és mtsai, 2008) és hajlamosabbak voltak valódi segítséget is nyújtani (Shih és mtsai, 2009). Továbbá a saját vagy külső csoport társadalmi helyzetének javítása érdekében való fellépésre, vagyis a kollektív cselekvésre is hatással van a nézőpontváltás (Wright és mtsai, 1990). Mallett és mtsai (2008) három vizsgálatot felölelő kutatásukban azt találták, hogy mind fehér amerikaiak, mint heteroszexuális emberek perspektívaváltás hatására jobban elköteleződnenek kollektív cselekvésben, mind szándék, mind valódi cselekvés esetében.

Azonban a perspektívaváltó intervenciók nem minden esetben sikeresek. Ahogy Todd és Galinsky (2014) részletezi, ezek kiválthatnak ún. visszacsapást is (a szándékolttal ellentétes hatást) a résztvevőkben. Ennek okai akár a résztvevők egyéni tulajdonságai-

³ Az implicit attitűdök az attitűdtárgyra (jelen esetben a kisebbségi csoportra) vonatkozó automatikus, tudatosan nem kontrollálható, pozitív vagy negatív színezetű értékelést foglalják magukba, amelyet rendszerint reakcióidő segítségével mérünk. Ezzel szemben az explicit attitűdök alatt a tudatosan hozzáférhető, önbeszámolóban vagy viselkedésben nyíltan kifejezhető értékelést értjük (Greenwald és mtsai, 1998), például annak megítélését, hogy a személyek mennyire engednék közel magukhoz az adott csoport egy tagját.

ban is kereshetők (Halperin és Schori-Eyal, 2020; Hodson és Dhont, 2015). Az intervenció sikerességét például a résztvevők alacsony önértékelése is befolyásolhatja, mégpedig úgy, hogy a saját és másik csoport tagja között felfedezett hasonlóság nem vált ki pozitívabb viszonyulást (Galinsky és Ku, 2004). A saját csoporttal való erős azonosulás egyik típusa, a glorifikáció is megakadályozhatja, hogy kialakuljon a pozitív kapcsolódás a perspektívaváltás keretében, míg más azonosulási formák (például a kötődés) nem nehezítik meg a nézőpont átvételét (Berndsen és mtsai, 2018).

Továbbá a résztvevők nem mindig motíváltak a perspektívaváltásra: a domináns és nagyobb hatalommal rendelkező csoportok tagjai kevésbé valószínű, hogy hajlandók a nézőpont váltására, amely szintén akadályozhatja az intervenció sikerességét (Galinsky és mtsai, 2006). A visszacsapás további oka lehet, ha a megítélendő csoporttag, akinek a perspektíváját át kell venni, megfelel a csoportjáról szóló sztereotípiáknak. Ebben az esetben a vizsgálati személyek jellemzően a sztereotípiák mentén viszonyulnak majd a megítélendő csoporthoz (Skorinko és Sinclair 2013), a negatív sztereotípiák pedig megakadályozhatják a kapcsolódást az adott külcsoporttal (Stone és mtsai, 2011).

Végül egy harmadik terület, amely a visszacsapást okozhatja: az intervenció kontextusa. Ha egy régóta fennálló csoportközi konfliktus (Bruneau és Saxe, 2012) vagy erősen versengő közeg (Epley és mtsai, 2006) áll fenn, gyakran a másik csoport rosszindulatú cselekedeteit megelőzendő, a perspektívaváltók proaktívan és agresszívan védik saját magukat (Pierce és mtsai, 2013). Jobban elfogadják és alkalmazzák a negatív metasztereotípiákat, azaz azokat

a hiedelmeket, hogy milyen negatív vélekedései vannak a külcsoportnak a saját csoportról (Vorauer és Sasaki, 2009; Vorauer és mtsai, 1998).

Habár jóval kevesebb intervenció alkalmazta a perspektívaváltást a nemek viszonylatában, néhány vizsgálat mégis rámutatott arra, hogy ez a módszer alkalmas lehet a nőkkel szembeni ellenséges attitűdök csökkentésére (Mendoza és mtsai, 2019). A perspektívaváltás sikeresnek bizonyult a szexuális zaklatással kapcsolatos hiedelmek csökkentésére, amelyek a nők szexuális zaklatásának mint az erőszak egyik formájának igazolására és normalizálására szolgálnak (Diehl és mtsai, 2014), továbbá csökkentik a nemi erőszak elkövetési hajlandóságot is (Pryor, 1987).

A perspektívaváltást mint intervenciót legtöbbször olyan csoportközi kontextusban alkalmazták, ahol a személynek korlátozottak a hétköznapi életből szerzett tapasztalatai a külső csoporttal és főként annak nézőpontjával kapcsolatban. Az intervenciók sikerét tehát éppen az adja, hogy egy szokatlan helyzetbe hozza a személyt, amely rákényszeríti arra, hogy egy olyan nézőpontból észlelje a világot, amire a hétköznapiakban kevésbé van rákényszerítve. Ezzel szemben a férfiak és nők társadalmi viszonyát az erős kölcsönös függés jellemzi az élet minden területén. Más csoportközi előítéletességgel szemben, a férfiak, akik ebben az esetben a privilegizált csoport tagjai, a kölcsönös függés és állandó kontaktus miatt jellemzően pozitív attitűdökkel viszonyulnak a nők csoportja felé.

A nemek közti kölcsönös függés és a gyakori kontaktus megléte miatt felmerülhet a kérdés, hogy miben tudja segíteni egy perspektívaváltó intervenció a nők iránti attitűdök javítását. A férfiak nap mint nap

látják, hogy milyen helyzetben vannak a nők és a velük kialakított kapcsolat gyakran harmonikus. Azonban domináns státuszuk fenntartása érdekében mégsem feltétlenül motiváltak annak megértésére, hogy milyen szisztematikus okai vannak a nemi hierarchia fennmaradásának. Ezáltal kevésbé veszik észre a nőket ért egyenlőtlenségeket (Lee és mtsai, 2011; Sidanius és mtsai, 1994).

A nőket hátráltató rendszerszintű egyenlőtlenségek fenntartásának okaként említhetjük a modern szexizmust, az ellenséges szexizmust, valamint a jó indulatú szexizmust (Glick és Fiske, 1996; Szabó, 2008). A modern szexizmus abból indul ki, hogy a nők és férfiak közötti egyenlőség teljes mértékben megvalósult, ezáltal tagadja a fennálló diszkriminációt, és az egyenlőtlenségeket belső okokra (pl. nők képességeinek hiányára) vezeti vissza. A csoportközi hierarchiát fenntartó attitűdök gyakran jó indulatú szexizmus formájában jelennek meg, amely szerint a nők szeretetre méltóak, azonban inkompetensek, így rászorulnak a férfiak védelmére. Ezek az attitűdök kiegészülhetnek ellenséges viszonyulásokkal is, az ellenséges szexizmus a nőket versengőnek, kompetensnek, azonban nem szeretetre méltónak írja le (Glick és Fiske, 1996; Szabó, 2008).

A perspektívaváltás tehát abban segítheti a társadalmi nemi hierarchiák lebontását, hogy láthatóvá teszi a nemi status quo strukturális okait, vagyis csökkenti a szexizmus mértékét. A perspektívaváltó intervenció pozitív hatását tehát mind férfi, mind női résztvevőknél is feltételezhetjük. A férfiak számára klasszikus perspektívaváltás történik ebben az esetben, a nőknél viszont nem csoportközi perspektívaváltásról van szó, hanem annak a bemutatásáról, hogy a nőket

érő hátrány hátterében milyen strukturális, tehát a személy tulajdonságain és személyes döntésein kívül álló okok állnak.

A JELEN KUTATÁS

Kutatásunk célja, hogy egy perspektívaváltó intervenció alkalmazhatóságát megvizsgálja a romákkal és a nőkkel szembeni előítéletesség csökkentésében. Ez különösképpen indokolt, mivel eddig kevés, perspektívaváltást célzó intervenció kutatás készült a hazai kontextusban. A módszer hatásának vizsgálatát azért is tartottuk fontosnak, mert a társadalmi kontextus nagyban befolyásolhatja, hogy egy másik kulturális vagy társadalmi helyzetben hatékonyan alkalmazott módszer mennyire lehet eredményes eltérő körülmények között (pl. Lantos, 2020).

Első vizsgálatunkban Magyarország legnagyobb etnikai kisebbségi csoportjára vonatkozóan, romákkal kapcsolatban (KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, 2011) teszteltük a perspektívaváltó intervenció hatékonyságát. A romák kapcsán fontos kiemelni, hogy a többségi társadalom jelentős része egyetért azzal, hogy a romák felelősek alacsony társadalmi státuszukért, és több támogatást kapnak a többségtől, mint amennyit megérdemelnek. Mindez az előítéleteket támogató normatív környezetre utal (pl. Kende és mtsai, 2017). Így első vizsgálatunkban egy olyan csoportot vizsgálunk meg, amellyel szemben inkább a nyíltan ellenséges attitűdök, alacsony kölcsönös függés és kevés pozitív kontaktus jellemző.

Ezt követően második kutatásunkban a nőkkel szembeni előítéletesség, a szexizmus csökkentését vizsgáltuk. A szexizmusra jellemző, hogy inkább rejtett és jó indulatú köntösbe bújtatott előítéletként jelennek

meg, és a férfiak és nők csoportjára az erős kölcsönös függés és gyakori pozitív kontaktus jellemző (Glick és Fiske, 1996). Éppen ezért felmerült a kérdés, hogy a kétféle csoport esetén egyaránt hatékony lehet-e az attribúciók szintjén működő és ezáltal a strukturális problémákra rávilágító perspektívaváltás módszere. Mindkét vizsgálatot az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kutatásaitikai Bizottsága engedélyezte.

ELSŐ VIZSGÁLAT

Korábbi etnikai- és rasszcsoporthoz való viszonyokat vizsgáló kutatások eredményei (pl. Mallett és mtsai, 2008) alapján feltételeztük, hogy a perspektívaváltás csökkenti a romákkal szembeni előítéletességet (H1), illetve növeli az érdekükben történő kollektív cselekvési szándékot (H2).

Módszer

Résztevők

Az adatgyűjtés 2017 novemberében zajlott, a kísérletben 326 egyetemi hallgató vett részt kreditpontért cserébe⁴ (22,1% férfi, 77,9% nő; életkor $M = 20,98$, $SD = 2,05$). A hallgatókat az Eötvös Loránd Tudományegyetem különböző szakjairól toboroztuk az eredmények minél szélesebb körű általánosíthatósága érdekében.

Eljárás és mérőeszközök

A résztvevők az online kísérletben véletlenszerűen lettek besorolva a kísérleti vagy a kontrollfeltételbe.⁵ A kísérleti feltételben alkalmazott perspektívaváltó intervenciót Kardos és Nyári (2004) *Cigánylabirintus* című, szerepjátékként megírt könyve alapján adaptáltuk, hasonlóan Simonovits és munkatársai (2018) vizsgálatához. A *Cigánylabirintus* könyvhöz képest egy rövidebb változatot készítettünk, és olyan szituációkba helyeztük a résztvevőket, amelyek ráirányítják a figyelmet a romákat érő strukturális egyenlőtlenségekre (lakhatas, munkakeresés, szórakozóhelyi diszkrimináció és bűnözés témakörében). A szerepjáték elején megkértük a résztvevőket, hogy képzeljék magukat egy fiatal roma fiú bőrébe, éljék át a helyzetét, és próbáljanak boldogulni az ő körülményei között. Majd a résztvevőknek így kellett végighaladniuk a szerepjátékon:

„Egy 18 éves roma fiú vagy. Egy cigánytelepen születtél Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. Úgy tudod, hogy édesanyád halott, édesapádról pedig nincsenek hírek. Több testvéred is lehetett, de róluk nem tudsz semmit, és nem is foglalkoztál még ezzel. Egy nevelőotthonban nőttél fel, ahonnan 18. születésnapodat követően el kell menned. Fájó szívvel, de elhatározásokkal tele vágsz neki felnőtt életednek. Szeretnél Budapestre menni, a saját lábadra állni, munkát vállalni, és terveid között szerepel az érettségi

⁴ A vizsgálat egy nagyobb kutatás részét képezte, amelyben a romákkal kapcsolatos attitűdöket vizsgáltuk. Mivel a kutatócsoportnak több kutatási kérdése is volt, és a jelen kutatás szempontjából nem releváns skálákkal is dolgoztunk, ezek ismertetésétől most eltekintünk.

⁵ Egy másik kontrollfeltételt is alkalmaztunk ($n = 155$), amelyben a résztvevők egy roma fiú történetét olvashatták el a perspektívaváltást lehetővé tevő szerepjáték nélkül. Mivel vizsgálatunkban olyan intervenciót akartunk tesztelni, amelyben a kitöltőnek kell saját döntéseket hoznia (elősegítve ezzel a szerepjátékba való beleélést), így jelen kutatásban csak a nem roma labirintusos kontrollfeltétel és a Cigánylabirintus kísérleti feltétel eredményeit hasonlítottuk össze.

megszerzése is. 10 osztályt végeztél el eddig. A zsebeidben 200.000 forint lapul, ez az összeg az évek során felgyűlt családi pótlék, amelyet az államtól kapsz.

A vonatod lassan beér a Keleti Pályaudvarra. Izgatott vagy, az izgatottságot viszont hamar felváltja a bizonytalanság: hová menj aludni?”

Ezt követően a résztvevők két lehetőségből választhattak („egy szobakonyhás, olcsó albérletbe költözöm a Kálvin tér közelében”; „felkeresem rég nem látott nagybátyámat a Baross utcában”). A résztvevőknek a szerepjáték olvasása során ehhez hasonló döntéseket kellett hozniuk arról, hogy hogyan reagálnának az egyes helyzetekben, és a történet a korábbi választásaik szerint alakult.

A kísérleti csoportban ($n = 159$) három tétellel ellenőriztük, hogy mennyire figyelmesen olvasták el a vizsgálati személyek a történetet, illetve megvalósult-e a perspektívaváltás (*Honnan származik a történet főszereplője?, Milyen származású a főszereplő?, Mennyire érintett meg az olvasott történet főszereplőjének a története?*). A kitöltők az első kérdésre három válaszlehetőség közül választhattak (Borsod, Budapest, Pécs), és 98,7%-uk Borsodot, vagyis a helyes választ jelölte. A második kérdésre szövegesen válaszolhattak: a résztvevők 98,1%-a említette a fiú roma/cigány származását. A harmadik kérdés esetén a válaszadók 7-fokú skálán jelölhették az egyetértésüket (1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljes mértékben egyetértek, $M = 5,5$, $SD = 1,5$). A kitöltők 81,8%-a 5 vagy afeletti választ jelölt, így elmondhatjuk, hogy a perspektívaváltás a minta négyötödénél sikeresen megtörtént.

A kontrollfeltételben ($n = 167$) a résztvevők szintén egy perspektívaváltó szerep-

játékban vettek részt, viszont roma fiatal helyett egy nem roma egyetemista bőrébe kellett bújniuk:

„18 éves diák vagy, aki felvételt nyert az ELTE pszichológia szakára. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében születtél. Édesanyád és édesapád nagyon büszkék voltak, amikor megtudták, hogy felvettek az egyetemre. Az egyetem kezdése elég sok kiadással jár, mivel fel kell költözned vidékről Budapestre. Úgy tervezed, hogy az egyetem mellett munkát is vállalsz, hogy el tud magad tartani a fővárosban. 200.000 forinttal a zsebedben útnak indulsz, ezt a pénzt a szüleidtől kaptad a ballagásra.

A vonatod lassan beér a Keleti Pályaudvarra. Felmerül a kérdés: hová menjél aludni?”

A kitöltők a megadott két lehetőség közül választhattak („egy szobakonyhás, olcsó albérletbe költözöm a Kálvin tér közelében”; „golyatáborban megismert barátaimmal hatan kibérelünk egy nagyobb albérletet a Baross utcában”). A résztvevőknek az egyetemista életének történéseiben kellett döntéseket hozniuk (lakhatás, munkakeresés, vizsgaidőszak témakörében). Hasonlóan a kísérleti feltétel labirintusához, itt is a korábbi döntések szerint alakult az egyetemista története.

A romaellenességet a romák helyzetével és társadalmi problémáival kapcsolatos érzelmekkel mértük, a válaszadók 7-fokú skálán jelölhették, hogy mennyire jellemzőek rájuk az alábbi érzelmek (1 = egyáltalán nem érzek így, 7 = teljes mértékben így érzek): *sajnálattal a romák iránt a helyzetük miatt, félelem a romáktól (fordított), megvetés a romák iránt (fordított), együttérzés a romákkal, csodálat a romák iránt, felháborodás a helyzetük*

kapcsán, büntudat a helyzetük miatt (Cronbach- $\alpha = 0,83$).

Ezt követően vizsgáltuk a kollektív cselekvési szándékot, vagyis azt, hogy csatlakoznának-e a résztvevők olyan kezdeményezésekhez, amely a romák érdekérvényesítését segíti elő (Cronbach- $\alpha = 0,86$, 3 tétel, Lantos és mtsai, 2020 nyomán; például „Részt vennék egy megmozduláson (pl. utcai tüntetés) a romák jogai mellett”). A kitöltők minden esetben 7-fokú skálán jelölhették az egyetértésüket a tételekkel (1 = egyáltalán

nem értek egyet, 7 = teljes mértékben egyet-értek).⁶

Eredmények

A Cigánylabirintus feltételben 159 fő vett részt, míg 167 fő a nem roma szereplős kontrollcsoportba került. A mintánkban egy roma résztvevő volt, az ő eredményeit eltávolítottuk a vizsgálatból. Az 1. táblázatban olvasható a mintára jellemző statisztika és hipotézisvizsgálat.

1. táblázat. A kondíciók leíró statisztikai adatai és a kétmintás t-próbák eredménye

	Kísérleti csoport ($n = 159$) M (SD)	Kontroll csoport ($n = 167$) M (SD)	t	df	p	Cohen-féle d
Romák iránti érzelmek	3,61 (1,18)	3,06 (1,04)	-4,53***	324	< 0,000	0,49
Kollektív cselekvés	2,88 (1,76)	2,42 (1,49)	-2,54*	309,76	0,012	0,28

Megjegyzés: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Kétmintás t -próbát alkalmazva kimutattuk, hogy a kísérleti csoport szignifikánsan több pozitív érzelmet tanúsított a romák iránt, mint a kontrollcsoport tagjai, és a különbség jelentősnek bizonyult. Bár a kollektív cselekvési szándék mindkét csoportban rendkívül alacsony volt, a kísérleti csoport részvevői szignifikánsan több kollektív cselekvésben vettek volna részt, mint a kontrollcsoport tagjai.

Diszkusszió

Kutatásunk eredményei a hipotéziseinknek és a korábbi kutatásoknak megfelelően azt a feltételezést erősítik, hogy a Cigánylabirintus mint perspektívaváltó intervenció sikeresen javította a romák iránti negatív érzelmi viszonyulást és jelzett valamivel magasabb kollektív cselekvési szándékot. A romaellenesség az egyik legelfogadottabb és normatív szempontból leginkább kifejezhető előítélet

⁶ A mért érzelmek mind valenciájuk, mind intenzitásuk szempontjából jelentősen eltérnek egymástól, így jogosan merülhet fel a kérdés, hogy hogyan mérhetők egy skálaként. Ezek az érzelmek (beleértve a felháborodást és a büntudatot is) a romák iránti támogató attitűdöket (vagy azok hiányát) fejezik ki, és jelentős hatást gyakorolhatnak a csoportközi viszonyok alakulására. Például a sajnálat sokak számára negatív valenciájú érzelem, azonban növelheti a kollektív cselekvési hajlandóságot a hátrányos helyzetű külcsoportok iránt (lásd Lantos és mtsai, 2020). A skálaként történő használatot az érzelmekből képzett skála megfelelő reliabilitása (Cronbach- $\alpha = 0,83$) is indokolja.

Európa-szerte, amely jelentős mértékben felelős a romák negatív diszkriminációjáért és integrációjuk gátolásáért (Kende és mtsai, 2017, 2020; Pogány, 2006; Tileagă, 2006). Így a romák iránti pozitív attitűdök erősítése fontos lépés lehet az integrációs törekvések megvalósítása felé. Mivel a Cigánylabirintus intervenció növelte a romák helyzetének javítását szolgáló kollektív cselekvési szándékot is, úgy tűnik, hogy az eredmények túlmutatnak az érzelmi viszonyulás javításán. Ezt korábbi kutatások is kimutatták már, hiszen a kollektív cselekvési szándékokra más vizsgálatban is sikerült hatni (Lantos és mtsai, 2018), miközben a romákkal kapcsolatos sztereotípiák ellenállóbbak voltak a változásnak (Kende és Lantos, 2016; Lantos és mtsai, 2018). A perspektíva-váltással mint módszerrel kapcsolatos biztató eredmények után arra voltunk kíváncsiak, hogy a nők helyzetére jellemző, kevésbé látható hátrány és kevésbé látható diszkrimináció esetén is képes-e hasonló hatást kiváltani.

MÁSODIK VIZSGÁLAT

Második vizsgálatunkban a nőkkel szembeni előítéletek csökkentését vizsgáltuk a perspektíva-váltás segítségével. Fontos megjegyezni, hogy az előző kísérlettel eltérően, a résztvevők közül a nőknek nem egy másik csoport helyzetébe kellett beleélniük magukat. Ebben a kontextusban a perspektíva-váltás azt jelenti, hogy az intervenció láthatóvá teszi férfiak és nők számára egyaránt, hogy nem egyéni döntésekről vagy

preferenciákról van szó, hanem strukturális okai vannak a nők hátrányának. Korábbi kutatások alapján feltételeztük (pl. Mendoza és mtsai, 2019), hogy a perspektíva-váltás csökkenti a nőkkel szembeni előítéleteket, azaz a modern szexizmust, az ellenséges szexizmust és a jó indulatú szexizmust (H1). Továbbá feltételeztük, hogy a perspektíva-váltás hatására a résztvevők nagyobb részvételi szándékot mutatnak olyan kollektív cselekvési formák iránt, amelyek célja a nők társadalmi helyzetének javítása (Mallett és mtsai, 2008) (H2).

Módszer

Résztvevők

Az online adatgyűjtés 2018-ban zajlott. A mintát egyetemi hallgatók alkották, akik részvételükért kreditet kaptak. Az adatgyűjtés online zajlott, összesen 353 résztvevő részvételével (26,9% férfi, 73,1% nő; életkor $M = 21,51$, $SD = 4,73$). A hallgatókat az Eötvös Loránd Tudományegyetem különböző szakjairól toboroztuk.

Mérőeszközök és eljárás

A résztvevők azt az információt kapták, hogy a kísérlet a nők társadalmi és munkahelyi szerepéről szól. A résztvevők véletlenszerűen kerültek a perspektíva-váltó vagy a kontrollfeltételek egyikébe.⁷ A perspektíva-váltó intervenciót az első vizsgálatban is használt Kardos és Nyári (2004) *Cigánylabirintus* című szerepjátékként megírt könyve alapján készítettük el, amelyet a nők csoportjára adaptáltunk. A kísérleti feltételben ($n = 175$) a résztvevők online szerepjáték keretein belül

⁷ A vizsgálat egy nagyobb kutatás részét képezte, amelyben a nők iránti attitűdöket vizsgáltuk. Mivel a jelen kutatás szempontjából nem releváns skálákkal is dolgoztunk, a továbbiakban csak azokat a mérőeszközöket mutatjuk be, amelyekre a hipotézisek ellenőrzéséhez szükség volt.

tapasztalhatták meg, hogy milyen helyzetekkel szembesülhet álláskeresés közben egy fiatal nő, majd egyes szituációk során döntéseket kellett hozniuk a „saját sorsukról” E/1 személyben.

„Egy 27 éves, ápolat külsejű, átlagos testalkatú nő vagy. A családot normális életkörülmények között él, szüleid mindketten egy állami cégnél dolgoznak. Budapesten élsz. Katának hívnak. A diploma megszerzése után rögtön felvételt nyertél egy céghez, ahol évek óta kiválóan végzed nemcsak kötelező feladataidat, hanem sokszor vállalsz át a szabadidőd terhére extra munkákat. Az álmaid között szerepel egy előléptetés kiérdemlése és így a csoportvezetői pozíció betöltése.

Egy átlagos hétfői napon a főnököd behív magához, s bejelenti, hogy – ugyan még senkinek nem mondta el rajtad kívül – de rövidesen beadja a felmondását, egy hónap múlva már egy másik cégnél fog dolgozni. Igen sürgető kérdés számára az utánpótlás, ezért hívott be téged, hogy megkérdezze elvállalnád-e a munkát. Elmondja, hogy sosem talált hibát a munkádban, s neked nyugodt szívvel adná át a helyét. Te örömmel igent mondasz, megegyeztek, hogy különösebb felhajtás nélkül megtörténik a váltás, s három hét múlva a céges meetingen kineveznek csoportvezetőnek.

Három hét múlva sor kerül a meetingre, izgatott vagy és már nagyon vártad ezt a napot. Azonban nem téged neveznek ki, hanem egy veled egykorú férfit. Úgy tudod, vele sosem voltak igazán elégedettek, nem érted a helyzetet. Mit teszel?”

A résztvevők két lehetőség közül választhattak („megkérdezem a volt csoportvezetőt, hogy valami félreértés történt-e”; „megvárom, amíg véget ér a meeting, s hazafelé menet

elgondolkodom a munkahelyváltáson”). A kísérleti feltételben összesen négy, a nők életében a munkaerőpiacon mindennaposnak mondható szituációval találkoztak (nem a munkahelyi kompetenciához kapcsolódó feladat végrehajtásának a kérése, diszkriminációval való szembesülés kiválasztás során, érdekvényesítés, szexuális zaklatás).

A kísérleti csoportban három tétellel ellenőriztük, hogy megvalósult-e a perspektívaváltás, és az mennyire volt számukra hiteles (*Mennyire tudtad beleélni magad a főszereplő helyzetébe?*, *Mennyire érintett meg a történet?*, *Mennyire valószínű, hogy a valóságban megtörténtek ezek az események?*). A résztvevők minden esetben 7-fokú skálán jelölhették az egyetértésüket a tétélekkel (1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljes mértékben egyetérték). A manipulációellenőrző kérdések segítségével mértük fel, hogy sikerült-e a résztvevők perspektívaváltása, és ezt a kísérleti csoporton belül az átlaghoz viszonyított pontszám alapján állapítottuk meg. Akik átlag ($M = 4,71$, $SD = 1,32$) feletti pontszámot érték el, azoknál sikerült a perspektívaváltás ($n = 84$, 17% férfi, 83% nő), míg akik átlag alatti pontszámot érték el, náluk nem működött a beavatkozás ($n = 91$, 34% férfi, 66% nő). Eszerint a résztvevők nagyjából felének sikerült behelyezkednie a fiatal nő helyzetébe, míg a résztvevők másik felénél náluk nem bizonyult hatékonyak a női labirintus intervenció.

A kontrollkondícióban ($n = 178$) a résztvevők egy gender szempontból semleges feladatot hajtottak végre, budapesti nevezetességeket csokorba foglaló utat kellett összeválogatniuk:

„A következőkben arra kérünk, hogy segíts megismerkedni egy turisztikai cég számára a városnézéshez használt anyagokat.

A cég városnéző buszokkal dolgozik, amelyek egy ingyenes, a buszon elérhető applikáció segítségével információkat adnak arról a látványosságról, ami mellett épp elhaladnak. Az applikáció 8 nyelven fog elkészülni, most a magyar nyelvű szöveg kidolgozásában kérünk tőled segítséget. Az applikáció mindig a megfelelő időben fogja az információt adni a turistáknak, az általuk kiválasztott nyelven, mivel GPS koordináták alapján érzékeli, hogy merre jár a busz. Így nem kell több nyelven beszélő idegenvezetőt alkalmazni a buszra, és a sofőrnek sem kell a vezetésen kívül mással foglalkoznia. Először válaszd ki, hogy melyik nevezetességekkel akarsz foglalkozni a kérdőív során.”

A résztvevők két lehetőségből választhattak: („A vonal: Andrássy út, Opera, Liszt Ferenc tér, Hősök tere, Keleti Pályaudvar, Astoria, Váci utca, Várkert Bazár, Sikló”; „B vonal: Városháza Park, Zsinagóga, Vigadó tér, Bálna, Zwack Múzeum, Szent Gellért tér, Batthyány tér, Margit híd, Nyugati Pályaudvar, Király utca”). A kontrollfeltételben tehát a kísérleti kondícióhoz hasonló jellegű szerepjátékon kellett végigmenniük a személyeknek, a történetek csupán tartalmukban tértek el egymástól.

A nőkkel szembeni előítéletesség mérésére a Modern Szexizmus Skála rövidített, 5 tételes változatát használtuk fel (Cronbach- α = 0,80; Swim és mtsai, 1995, fordította Szabó, 2008; például „A nőkkel szembeni megkülönböztetés már nem probléma Magyarországon”). A résztvevők kitöltötték továbbá az Ambivalens Szexizmus Kérdőív rövidített változatát, mely 5 tétellel méri az ellenséges szexizmust (Cronbach- α = 0,83; például „A feministák azt akarják elérni, hogy a nőknek a férfiakénál is több hatalmuk legyen”), és 5 tétellel a jó indulatú szexiz-

must (Cronbach- α = 0,84, Glick és Fiske, 1996, fordította Szabó, 2008; például „A nők megérdemlik, hogy a férfiak nagy becsben tartsák és védelmezzék őket”). Ezt követően a résztvevők a kollektív cselekvési szándékot mérő 4 tételes skálát töltötték ki (Cronbach- α = 0,89; Lantos, 2020 nyomán; például „Részti vennék a nők munkahelyi helyzetének megváltoztatását célzó tevékenységben, megmozduláson [pl. utcai tüntetés].”). A kitöltők minden esetben 7-fokú skálán jelölhették az egyetértésüket a tételekkel (1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljes mértékben egyetértek).

Eredmények

A perspektíva-váltó feltételbe 175 résztvevő került (26% férfi, 74% nő), míg 178 (28% férfi, 72% nő) fő a kontrollcsoportba. Kétmintás *t*-próbát alkalmaztunk annak vizsgálatára, hogy a manipuláció hatására eltér-e a modern, az ellenséges és jó indulatú szexizmus szintje a kísérleti és a kontrollcsoportban. Az átlagok alapján a manipuláció nem váltotta ki a feltételezett hatást. Nem találtunk különbséget a modern szexizmusban, ellenséges szexizmusban, jó indulatú szexizmusban, és a kollektív cselekvési szándékban sem a kísérleti és a kontrollcsoport között. A 2. táblázat tartalmazza a leíró statisztikák és a kétmintás *t*-próba eredményét.

Annak érdekében, hogy jobban megértsük a csoportok közötti különbség teljes hiányát, post-hoc elemzés keretében kettéosztottuk a kísérleti csoportot a manipuláció ellenőrzésére szolgáló perspektíva-váltás változó alapján úgy, hogy aki átlag ($M = 4,71$, $SD = 1,32$) feletti pontszámot ért el, az a *siker*es perspektíva-váltó ($n = 84$, 17% férfi, 83% nő), míg aki átlag alatti pontszámot, az a *nem* sikeres perspektíva-váltó ($n = 91$, 34% férfi,

66% nő) csoportba került. Ezután feltárással egyszempontos varianciaanalízist alkalmazva összehasonlítottuk a sikeres perspektívaváltó, nem sikeres perspektívaváltó és a kontrollcsoportot a kimeneti változók mentén. Eredményeink alapján a sikeres perspektívaváltó csoport tagjainak alacsonyabb volt a modern szexizmusa a nem sikeres perspektívaváltó és a kontroll-

csoporthoz képest. A jó indulatú és az ellenséges szexizmusban nem találtunk különbséget, ugyanakkor a kollektív cselekvési hajlandóság esetében a sikeres perspektívaváltó csoport számolt be a legnagyobb kollektív cselekvési hajlandóságról, majd a kontrollcsoport, míg a legalacsonyabbról a nem sikeres perspektívaváltó csoport (lásd a 3. táblázatot).⁸

2. táblázat. A kondíciók leíró statisztikai adatai és a kétmintás t-próbák eredménye

	Kísérleti csoport (<i>n</i> = 175) M (SD)	Kontroll csoport (<i>n</i> = 178) M (SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Modern szexizmus	3,24 (1,13)	3,34 (1,11)	-0,86	351	0,391
Ellenséges szexizmus	3,62 (1,35)	3,61 (1,19)	0,04	351	0,965
Jó indulatú szexizmus	3,99 (1,36)	3,82 (1,41)	1,13	351	0,260
Kollektív cselekvés	4,72 (1,54)	4,63 (1,52)	0,56	351	0,576

3. táblázat. Leíró statisztikák és hipotézisvizsgálat

	M (SD)			<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Post-hoc
	Kísérleti feltétel – sikeres perspektívaváltó (<i>n</i> = 84)	Kísérleti feltétel – nem sikeres perspektívaváltó (<i>n</i> = 91)	Kontroll				
Modern szexizmus	2,89 (1,06)	3,56 (1,11)	3,34 (1,11)	8,54***	2,350	< 0,001	2 < 1 = 3
Ellenséges szexizmus	3,40 (1,47)	3,82 (1,20)	3,61 (1,19)	2,51	2,350	0,082	–
Jó indulatú szexizmus	3,82 (1,30)	4,14 (1,39)	3,82 (1,41)	1,86	2,350	0,157	–
Kollektív cselekvés	5,32 (1,42)	4,16 (1,44)	4,63 (1,52)	13,72***	2,350	< 0,001	3 < 1 < 2

Megjegyzés: 1 – kontrollcsoport, 2 – sikeres perspektívaváltó, 3 – nem sikeres perspektívaváltó

⁸ Eredményeinket nemekre lebontva is szeretnénk bemutatni, összehasonlítva a sikeresen perspektívaváltó nőket és férfiakat, azonban utóbbiak alacsony elemszáma (*n* = 14) miatt nem tudtuk elvégezni az elemzést.

Diszkusszió

Második vizsgálatunkban egy perspektíva-váltó intervenciót teszteltünk a nőkkel szembeni előítéletek csökkentésében. Hipotézisünkkel ellentétben, miszerint a perspektíva-váltás csökkenteni fogja a szexizmus mértékét, nem találtunk különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között. Ez alapján kijelenthető, hogy az etnikai csoportokkal szembeni előítéletek csökkentésére alkalmas módszer nem ültethető át egy az egyben a szexizmus területére. Azonban érdekes adalék, hogy az eredménytelen beavatkozás ellenére, amikor kettébontottuk a kísérleti csoportot sikeres és sikertelen perspektíva-váltókra, azt találtuk, hogy a sikertelen perspektíva-váltók jobban elfogadták a nőkkel szembeni modern szexizmust, mint a sikeres perspektíva-váltók. Továbbá, a sikeresen nézőpontot váltó résztvevők magasabb kollektív cselekvési hajlandóságot is mutattak a nők helyzetének javítása érdekében. Természetesen az eredmények arra nem engednek következtetni, hogy eleve azoknál volt-e a sikeresebb a perspektíva-váltás, akikre kisebb mértékű szexizmus jellemző; vagy valóban a sikeresebb perspektíva-váltás eredményezte az alacsonyabb szexizmust, mivel a perspektíva-váltás sikerességének a mértékét a kontrollcsoport esetén nem tudtuk vizsgálni.

Az eredményeknek több implikációja van. Egyrészt, a perspektíva-váltás nem minden résztvevő esetén jött létre, a kísérleti feltételbe kerülő személyek felénél nem bizonyult hatásosnak. Ugyanakkor a sikere-

sen perspektívát váltó minta számára a nők helyzetének ezen megvilágítása azt eredményezte, hogy nagyobb kollektív cselekvési szándékot fejeztek ki, mint a kontroll- vagy a sikertelen perspektíva-váltó csoport. Másrészt az, hogy a sikertelen perspektíva-váltók a sikeres perspektíva-váltóknál jobban egyetértettek a modern szexizmussal arra utal, hogy feltehetőleg nem a sikeres perspektíva-váltó személyek előítéletelessége csökkent, hanem éppen a sikertelen perspektíva-váltók előítéletelessége nőtt a manipuláció eredményeképp (feltéve, ha nem a véletlenszerűség sérült, és a kontrollcsoportba eleve kevésbé előítéletes személyek kerültek be). Sajnos előtesztelés híján erre a kérdésre biztos választ nem adhatunk. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy egy perspektíva-váltó intervenció akár ellenkező hatást érhet el, ha nem történik meg ténylegesen a nézőpontváltás, és még jobban növelheti az adott csoport felé irányuló negatív érzéseket.

ÁLTALÁNOS DISZKUSSZIÓ

Kutatásunkban egy perspektíva-váltó intervenció hatékonyságát vizsgáltuk a romák és a nők csoportjával szembeni előítéletelességre és cselekvési szándéokra. A szakirodalommal összhangban (pl. Halperin és Schori-Eyal, 2020), azt találtuk, hogy bár az intervenció hatékony lehet, az intervencióban részt vevő személyek közötti egyéni különbségeket nem lehet teljesen figyelmen kívül hagyni arra számítva, hogy egy adott intervenció mindenkire, előzetes attitűdök és beállítottságtól

függetlenül egyformán hat. Míg az első vizsgálatban a Cigánylabirintus intervenció növelte a romák iránti pozitív érzelmet és a kollektív cselekvési hajlandóságot, addig a második vizsgálatban a perspektívaváltó manipuláció nem mindenkinél hatott a nőkkel szembeni előítéletekre. Ugyanakkor a második vizsgálat arra enged következtetni, hogyha sikeresen létrejön a perspektívaváltás, akkor a résztvevők az intervenció hatására hajlamosabbak lesznek kollektív cselekvésben elköteleződni. Azonban ha nem jön létre perspektívaváltás, az visszacsapást eredményezhet, és növelheti a nők helyzetével kapcsolatos igazoló nézetek (modern szexizmus) elfogadását.

Limitációk

Kutatásunk korlátai közé tartozik a kényelmi mintavétel és az egyetemista résztvevők alkalmazása, mivel az egyetemi hallgatók általában alacsonyabb előítéletességet mutatnak mind a nőkkel, mind a romákkal szemben (Carvacho és mtsai, 2013; Nyúl, 2020; Sidanius és mtsai, 1994). Ez egyrészt azt jelenti, hogy az eredményeink nem általánosíthatóak a magyar lakosságra; másrészt, hogy lehetséges, hogy csak azok esetében értelmezhetőek, akik alacsonyabb előítéletességgel rendelkeznek. A kutatás további limitációja, hogy a két vizsgálat kimeneti változói nem feleltethetőek meg egy az egyben egymásnak. Míg az első vizsgálatban a romák iránti attitűdöket az irántuk érzett érzelmekkel mértük, a nőkkel szembeni előítéletességet a modern és az ambivalens szexizmus mérőeszközeinek a segítségével vizsgáltuk. Eredményeink részben állnak csak összhangban az eddigi szakirodalommal (pl. Todd és Galinsky, 2014), miszerint a perspektívaváltó intervenciók hatékony előítéletcsökkentő módszernek

bizonyulnak etnikai előítéletek esetén. Illetve összhangban állnak azzal a figyelmeztetéssel is, hogy a perspektívaváltó intervenciókat jóval perszonalizáltabb módon kell alkalmazni, ugyanis nem minden intervenció hatékony minden ember esetében (Halperin és Schori-Eyal, 2020).

KONKLÚZIÓ

Kutatásunk innovatív eredményének tekinthető, hogy a perspektívaváltás hatékonyan bizonyult a kollektív cselekvési hajlandóság és a romák iránti pozitív érzelmek növelésében. Azonban fontos eredmény, hogy ezt nem sikerült megismételni a szexizmus terén. A két előítélet és a kétféle csoportközi viszony sok szempontból különbözik egymástól. Így annak feltárása, hogy mely különbség okozta az eredményekben tapasztalt különbségeket, további vizsgálatok feladata lesz. Kutatási eredményeinkből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a más országokban és más csoportközi kontextusokban alkalmazott intervenciók nem feltétlenül alkalmazhatók sikeresen eltérő körülmények között. Az intervenciók tervezésekor kellő figyelmet kell szentelni a csoportok közötti kontaktus gyakoriságára és jellegére, illetve a perspektívaváltást esetlegesen akadályozó egyéni különbségekre és normatív hatásokra. Továbbá, a két vizsgálat eltérő eredményei arra is ráirányítják a figyelmet, hogy elengedhetetlen hatásvizsgálatot végezni társadalmi intervenciók esetében. Hiszen sem a jó szándék, sem a korábbi, más helyzetekben szerzett tapasztalatok nem garantálják a hatékonyságot. Sőt, bizonyos esetekben akár a várttal ellenkező hatást érhetjük el, és növeljük az amúgy is jelentős diszkriminációval szembeálló csoport felé irányuló előítéleteket.

SUMMARY

“DO NOT JUDGE SOMEONE BEFORE YOU’VE WALKED A MILE IN HIS SHOES!”

MEASURING EFFECTIVENESS OF PERSPECTIVE-TAKING INTERVENTIONS TO DECREASE
ANTI-ROMA ATTITUDES AND SEXISM

Background and aims: Prejudice has been identified as a key cause for intergroup conflicts, and accordingly, its reduction has been a core concern for social scientists. One effective method of prejudice reduction is the perspective-taking intervention, during which participants are required to take another person’s point of view. Because there has been few studies about the impact of such interventions in Hungary, we tested the effectivity of perspective-taking in reducing anti-Gypsyism and sexism.

Method: We conducted two online experiments relying on student samples (Study 1, $N = 326$, Study 2: $N = 353$). Participants were randomly assigned to perspective-taking or control conditions. In Study 1, the treatment group took the perspective of a young Roma man in a so called Gypsy-maze exercise, and in Study 2, of a job-seeking woman, after which they reported their level of prejudice and collective action intentions.

Results: In Study 1, the treatment group indicated more positive attitudes toward the Roma and higher intentions to engage in collective action than the control group. However, in Study 2, we did not identify any difference between the two groups in the area of sexism. Post-hoc analysis revealed that people who resisted taking the perspective of the woman were also characterized by higher level of modern sexism.

Discussion: While the Gypsy-maze has been successful in increasing positive affect toward the Roma and collective action intentions, we did not find a similar effect on sexism. In this case, not only was the intervention unsuccessful, we could identify those who showed reactance to the intervention which resulted in an increase in hostile sexism. These results suggest that when designing an intervention, it is not sufficient to focus on the problem, but the specific characteristics of participants also need to be accounted for.

Keywords: perspective-taking, anti-Gypsyism, sexism, prejudice, interventions

IRODALOM

- BAR-TAL, D. (1989): Delegitimization: the extreme case of stereotyping and prejudice. In Bar-Tal, D., Graumann, C., Kruglanski, A. W., Stroebe, W. (eds): *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions*. Springer, New York, NY.
- BATSON, C. D., POLYCARPOU, M. P., HARMON-JONES, E., IMHOFF, H. J., MITCHENER, E. C., BEDNAR, L. L., KLEIN, T. R., HIGHBERGER, L. (1997): Empathy and attitudes. Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1). 105–118.

- BATSON, C. D., CHANG, J., ORR, R., ROWLAND, J. (2002): Empathy, attitudes, and action. Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12). 1656–1666.
- BERNDSSEN, M., THOMAS, E. F., PEDERSEN, A. (2018): Resisting perspective-taking. Glorification of the national group elicits non-compliance with perspective-taking instructions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79. 126–137.
- BROCKMAN, D., KALLA, J. (2016): Durably reducing transphobia. A field experiment on door-to-door canvassing. *Science*, 352(6282). 220–224.
- BRUNEAU, E. G., SAXE, R. (2012): The power of being heard. The benefits of ‘perspective-giving’ in the context of intergroup conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4). 855–866.
- CARVACHO, H., ZICK, A., HAYE, A., GONZÁLEZ, R., MANZI, J., KOCIK, C., BERTL, M. (2013): On the relation between social class and prejudice. The roles of education, income, and ideological attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 43(4). 272–285.
- CLORE, G. L., JEFFERY, K. M. (1972): Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(1). 105–111.
- DIEHL, C., GLASER, T., BOHNER, G. (2014): Face the consequences. Learning about victim’s suffering reduces sexual harassment myth acceptance and men’s likelihood to sexually harass. *Aggressive Behavior*, 40(6). 489–503.
- DOVIDIO, J. F., TEN VERGERT, M., STEWART, T. L., GAERTNER, S. L., JOHNSON, J. D., ESSES, V. M., RIEK, B. M., PEARSON, A. R. (2004): Perspective and prejudice. Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12). 1537–1549.
- EPLEY, N., CARUSO, E. M., BAZERMAN, M. H. (2006): When perspective taking increases taking. Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5). 872–889.
- FINLAY, K. A., STEPHAN, W. G. (2000): Reducing prejudice. The effects of empathy on intergroup attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8). 1720–1737.
- GALINSKY, A. D., MOSKOWITZ, G. B. (2000): Perspective-taking. Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and ingroup favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4). 708–724.
- GALINSKY, A. D., KU, G. (2004): The effects of perspective-taking on prejudice. The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5). 594–604.
- GALINSKY, A. D., MAGEE, J. C., INESI, M. E., GRUENFELD, D. H. (2006): Power and perspectives not taken. *Psychological Science*, 17(12). 1068–1074.
- GLICK, P., FISKE, S. T. (1996): The ambivalent sexism inventory. Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3). 491–512.
- GREENWALD, A. G., MCGHEE, D. E., SCHWARTZ, J. L. (1998): Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6). 1464–1480.
- HALPERIN, E., SCHORI-EYAL, N. (2020): Towards a new framework of personalized psychological interventions to improve intergroup relations and promote peace. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(7). 255–270.

- HASSON, Y., SCHORI-EYAL, N., LANDAU, D., HASLER, B. S., LEVY, J., FRIEDMAN, D., HALPERIN, E. (2019): The enemy's gaze. Immersive virtual environments enhance peace promoting attitudes and emotions in violent intergroup conflicts. *PLoS One*, 14(9). e0222342.
- HODSON, G., DHONT, K. (2015): The person-based nature of prejudice. Individual difference predictors of intergroup negativity. *European Review of Social Psychology*, 26(1). 1–42.
- KALLA, J. L., BROOCKMAN, D. E. (2020): Reducing exclusionary attitudes through interpersonal conversation. Evidence from three field experiments. *American Political Science Review*, 114(2). 410–425.
- KARDOS, P., NYÁRI, G. (2004): *Cigánylabirintus*. Jonathan Miller Kft., Budapest.
- KENDE, A., LANTOS, N. A. (2016): A kontaktus-alapú előítélet-csökkentés lehetőségei és korlátai. Egy intervenció tapasztalatai. Különszám Neményi Mária köszöntésére. *Társadalomtudományi Szemle*, 60(2). 38–60.
- KENDE, A., HADARICS, M., LÁŠTICOVÁ, B. (2017): Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60. 12–27.
- KENDE, A., HADARICS, M., BIGAZZI, S., BOZA, M., KUNST, J. R., LANTOS, N. A., ... URBIOLA, A. (2020): The last acceptable prejudice in Europe? Anti-Gypsyism as the obstacle to Roma inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(3). 1–23.
- KITE, M. E., WHITLEY, B. E. Jr. (2016): *Psychology of prejudice and discrimination*. 3rd edition. Routledge, New York, NY.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2011): 2011. évi népszámlálás. 9. Nemzetiségi adatok. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf (Letöltés ideje: 2021. április 30.)
- LANTOS, N. (2020): *Fighting against injustice. Motivations of ally collective action*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- LANTOS, N. A., KENDE, A. (2020): A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 15–42.
- LANTOS, N. A., MACHER, J., KENDE, A. (2018): Előítélet-csökkentés és mobilizáció a romák érdekében. A Tolfosztás-workshop hatásvizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(4). 35–55.
- LANTOS, N. A., KENDE, A., BECKER, J. C., MCGARTY, C. (2020): Pity for economically disadvantaged groups motivates donation and ally collective action intentions. *European Journal of Social Psychology*, 50(7). 1478–1499.
- LEE, I. C., PRATTO, F., JOHNSON, B. T. (2011): Intergroup consensus/disagreement in support of group-based hierarchy: an examination of socio-structural and psycho-cultural factors. *Psychological Bulletin*, 137(6). 1029–1064.
- MALLETT, R. K., HUNTSINGER, J. R., SINCLAIR, S., SWIM, J. K. (2008): Seeing through their eyes. When majority group members take collective action on behalf of an outgroup. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(4). 451–470.
- MENDOZA, S. A., SKORINKO, J. L., MARTIN, S. A., MARTONE, L. E. (2019): The effects of perspective taking implementing intentions on employee evaluations and hostile sexism. *Personnel Assessment and Decisions*, 5(2). 55–63.

- NYÚL B. (2020): *No means no. Rape myths acceptance and the perception of rape*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- PIERCE, J. R., KILDUFF, G. J., GALINSKY, A. D., SIVANATHAN, N. (2013): From glue to gasoline. How competition turns perspective takers unethical. *Psychological Science*, 24(10). 1986–1994.
- POGÁNY, I. (2006): Minority Rights and the Roma of Central and Eastern Europe. *Human Rights Law Review*, 6(1). 1–25.
- PRYOR, J. B. (1987): Sexual harassment proclivities in men. *Sex Roles*, 17(5–6). 269–290.
- SHIH, M., WANG, E., BUCHER, A. T., STOTZER, R. (2009): Perspective-taking. Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(5). 565–577.
- SIDANIUS, J., PRATTO, F., BOBO, L. (1994): Social dominance orientation and the political psychology of gender. A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6). 998–1011.
- SIMONOVITS, G., KEZDI, G., KARDOS, P. (2018): Seeing the world through the other’s eye. An online intervention reducing ethnic prejudice. *American Political Science Review*, 112(1). 186–193.
- SKORINKO, J. L., SINCLAIR, S. A. (2013): Perspective-taking can increase stereotyping. The role of apparent stereotype confirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(1). 10–18.
- STONE, J., WHITEHEAD, J., SCHMADER, T., FOCCELLA, E. (2011): Thanks for asking. Self-affirming questions reduce backlash when stigmatized targets confront prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(3). 589–598.
- SWIM, J. K., AIKIN, K. J., HALL, W. S., HUNTER, B. A. (1995): Sexism and racism. Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2). 199–214.
- SZABÓ M. (2008): *A társadalmi nemekkel kapcsolatos dinamikus nézetrendszerek szociálpszichológiai vizsgálata. Ideológiák és sztereotípiák, nemi tipizáltság és társas identitás*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/SZABO_M_PHD_2008.pdf (Letöltés ideje: 2021. január 22.)
- SZEKERES, H. (2020): Kedvelni vagy tisztelni? Az előítéletek csökkentése a melegszívűség és a kompetencia dimenzióiban. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 123–157.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2020): *The Global Gender Gap Report*. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020/> (Letöltés ideje: 2021. január 22.)
- TILEAGĂ, C. (2006): Representing the ‘Other’. A discursive analysis of prejudice and moral exclusion in talk about Romanies. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1). 19–41.
- TODD, A. R., BURGMEYER, P. (2013): Perspective taking and automatic intergroup evaluation change. Testing an associative self-anchoring account. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(5). 786–802.
- TODD, A. R., GALINSKY, A. D. (2014): Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7). 374–387.

EGY KOMPLEX SZÍNHÁZI NEVELÉSI ELŐADÁS HATÁSA A BULLYING ÉSZLELÉSÉRE



LENDVAI Lilla
ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet
lendvai.lilla@ppk.elte.hu

HORVÁTH László
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
horvath.laszlo@ppk.elte.hu

DÓCZI-VAMOS Gabriella
Nytott Kör Egyesület
training@nyitottkor.hu

JOZIFEK Zsófia
Nytott Kör Egyesület
contact@nyitottkor.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A bullying Magyarországon az utóbbi években egyre inkább a kutatások középpontjába kerül, azonban a művészetalapú kutatás eszközeinek alkalmazásával való vizsgálatokra jelenleg nincs példa. A kutatás fókuszában színházi nevelési előadások kvázi kísérleti jellegű hatásvizsgálata áll. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen hatásai lehetnek ezeknek a foglalkozásoknak az érintett osztályok bullyinggal kapcsolatos gondolkodására, attitűdjére.

Módszer: A részvételi akciókutatásra épülő hatásmérés során kevert módszertant alkalmaztunk. A kvantitatív vizsgálat során kérdőívet töltöttünk ki a vizsgálati (12 csoport, 335/258 résztvevő) és kontrollcsoport (12 csoport, 285/262 résztvevő) diákjaival a beavatkozás előtt és után. Az elő- és utótesztelés viszonylatában osztályszinten aggregált adatokat hasonlítottunk össze. A kvalitatív részben a foglalkozás előtt és után félig strukturált interjút készítettünk az osztályfőnökkel, nyílt, kvalitatív megfigyeléssel vizsgáltuk magát a foglalkozást, és rövid, értékelő félig strukturált interjút készítettünk a színész-dramatanárokkal.

Eredmények: A kétutas faktoriális varianciaanalízis megerősíti, hogy szignifikáns mértékben csökkent a bullying problémaérzékelése mindkét csoportban. Összehasonlítottuk a bullying problémaérzékelést befolyásoló változókat az elő- és utóteszt viszonylatában (lineáris regresszió),

ahol azt tapasztaltuk, hogy az áldozat szerepe helyett a foglalkozás után már a szemlélő szerepére helyeződött a hangsúly. A kvalitatív elemzések során kitértünk az osztályfőnök meghatározó szerepére, valamint a bullying szereplőivel kapcsolatos attitűdökre. Emellett komplexen elemeztük a beavatkozás kontextusát a felelősség-tulajdonítás kérdéskörének feltárásával, és a foglalkozásokkal kapcsolatos attitűdök részletes elemzésével.

Következtetések: A kutatás alátámasztotta, hogy a bullying a közösség működésébe ágyazottan, a normarendszer részeként zajlik, és az események fenntartásában vagy megállításában minden szereplőnek van felelőssége. Jelen kutatás legfőbb eredményei közé tartozik egy-egy közösség attitűdváltozásának mélyebb megismerése, valamint a pedagógus kulcsszerepének és felelősségének azonosítása, aki mintát jelent a tanulók számára. További eredményünk, hogy a színházi nevelési előadás közösségre gyakorolt hatása jelentős, és az intervenció során jól alkalmazható.

Kulcsszavak: színházi nevelés, bullying, hatásmérés, akciókutatás

BEVEZETÉS

Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) (Németh és Várnai, 2019) elnevezésű nemzetközi kutatás eredményei szerint az iskolai erőszak Magyarországon egyre fontosabb kérdéssé válik. Ugyan az iskolai bullyinggal kapcsolatos kutatások kb. egy évtizede folynak (pl. Buda, 2009; Mayer, 2009; Hajdú és Sáska, 2010), a művészetalapú kutatás eszközeinek alkalmazásával való vizsgálatokra a jelenlegi kutatás megvalósulásáig nem volt példa. A szerepjáték pedig olyan eszköz lehet, amelynek segítségével a részt vevő diákok internalizálhatják a bullyinggal kapcsolatos tapasztalataikat, és pozitív irányú attitűdváltozás is bekövetkezhet (Novák, 2016 alapján), ezáltal a foglalkozás hatására tudatosabban reagálhatnak/viselkedhetnek konkrét helyzetekben.

Célunk ezért a bullyinggal foglalkozó tudományos kutatás és a drámapedagógia összekapcsolása volt. Az ELTE kutatói és a Nyitott Kör Egyesület színész-drámatanárai együttműködésében megvalósuló szín-

házi neveléssel foglalkozó módszertani műhelyben egy diákközösség a színházi formában feldolgozott történet kapcsán egy kérdéskört vagy témát vizsgált, mely által a diákok nem csak nézői lehettek az előadásnak, hanem jelenlétükkel és gondolataikkal alakították az eseményeket. A foglalkozás során nem konkrétan és közvetlenül az osztály saját élményei kerültek feltárára, azonban ezek a fiktív történetben szükségképpen megjelentek.

ELMÉLETI HÁTTÉR

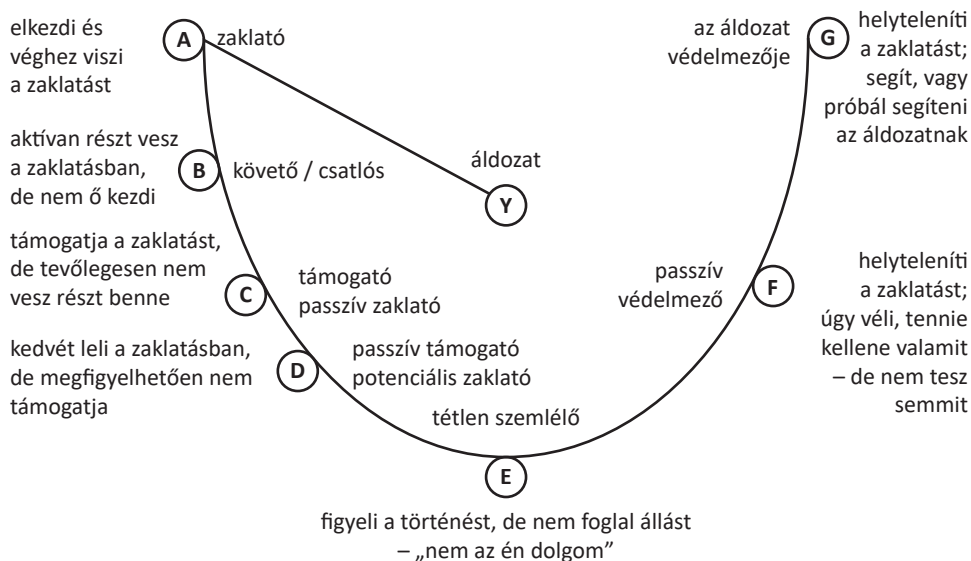
A bullying természete

A nemzetközi térben következetesen a bullying kifejezés került be a szakmai köztudatba és szilárdult meg Olweus 1993-as definíciójával, Magyarországon azonban a mai napig nincs egységes fogalomhasználat. A mögöttes tartalom viszont egységesült, és például a szekálás, bántalmazás, zaklatás mind azt a proaktív jellegű, ártó, célorientált és társas dominanciára irányuló, hosszú

távon fennálló, rendszeresen ismétlődő, a másika(ka)t félelemben tartó antiszociális viselkedés-/eseménysorozatot jelöli, ami egy meghatározott szereprendszerrel, olyan közösségben zajlik, ahol egyenlőtlenek a hatalmi viszonyok (Olweus, 1993; Craig és Pepler 1995; Salmivalli és mtsai, 1996; Smith, 2000).

A bántalmazó fél jellemzően kipécézi az áldozatát, majd tudatosan, szándékosan és rendszeresen ellenségesen viselkedik vele. Coloroso (2014) hasonlata szerint a zaklatási folyamat olyan, mint egy színdarab, meghatározott forgatókönyvvel, színpadon álló szereplőkkel és az előadást nézőkkel, az események következő sorrendjével zajlik: a támadó kiszemeli az áldozatát, kivárja a megfelelő pillanatot, és támadásba lendül, majd a potenciális áldozat válaszában és a környezetben lévő társak reakciójában múlik az, hogy hogyan folytatódnak az események.

A zaklatás tehát nem a környezetéből kiszakítva történik, „a zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól” (Buda, 2009: 4). Ott van az aktívan és passzívan szemlélődő közönség, akik kulcsszereplői a bántalmazás fennmaradásának (Salmivalli és mtsai, 1996). A megfélemlítés komplex és dinamikus rendszerében a bántalmazók azt teszik, amit a szemlélők megengednek nekik, tehát az áldozat-bántalmazó-szemlélők egymást feltételező szereplők (Coie és mtsai, 1991; Craig és Pepler, 1995; Hubbard és mtsai, 2001; Twemlow és Sacco, 2012; Coloroso, 2014). Olweus felvázolta a bullying körét (2003) (*l. ábra*), hangsúlyozva, hogy a különböző szerepekben megjelenő csoportok nem homogének. Így például a zaklatók sem, akiket négy különböző csoportba sorol, vagy a védelmezők, akiket két csoportba.



1. ábra. A zaklatás köre (The Bullying Circle)
(Olweus, 2003: 15 alapján készítette Buda és mtsai, 2008: 20)

A társas támogatás és a közösség felelőssége

Az iskolai társas kapcsolatok minősége és a társas támogatás hatással van a bullying előfordulási gyakoriságára, érzékelésére (Greene, 2005; UNESCO, 2017; UNESCO, 2019). A bullying jelenléte a diszfunkcionálisan működő közösség egyik tünete, nem pedig az oka (Buda, 2009). Az iskolát olyan közösségnek tekintjük, amelyben „a tagokat összeköti a folyamatosan alakuló kapcsolati rendszer, és valamilyen közös (változó) cél- és tevékenységrendszer. A közösségnek közös narratívái vannak, a közös jelentésalkotás folyamata jellemzi [...], egy közösségi tér, mely nyitott a közösség tagjai és környezete felé, épít a kapcsolatok sokszínűségére, és a közösségek erejére a tanulásban, az etikai, demokratikus értékek megélésében [...]” (Rapos és mtsai, 2011: 117).

A tanulók többféle bullying szerepet kipróbálnak iskolás éveik során, de nem feltétlenül maradnak benne (Pepler és mtsai, 2008; Buda, 2015). Ami azt erősíti meg, hogy nem a tanuló, hanem a szerepet kell eltávolítani az iskolából, mert amennyiben egy közösségben elnyomó légkör uralkodik, úgy a megüresedett helyet azonnal betölti a következő zaklató (Twemlow és Sacco, 2012). A humánökológiai modell (Bronfenbrenner, 1979 nyomán Espelage és Swearer, 2003) minden szintjének szerepe van abban, hogy egy csoportban megjelenik a bántalmazás, de ahhoz, hogy ott eluralkodjon, a közösségnek magának és a vezetőjének kiemelt felelősségük van.

Az iskola egyik feladata, hogy közvetítse a társadalmi normákat, valamint kialakítsa a saját normarendszerét. Egy adott kultúrában, így az iskolai kultúrában is, a különböző osztályokban különféle norma létezhet, de mind-egyik jellemzője, hogy a normát alkotó csoport

számára előíró, szankcionáló jellegű, a csoport tagjai irányítúként használják a helyzetek értelmezésében (Asch, 1956; Sherif, 1936; N. Kollár, 2004), és arra is kihatnak, ahogyan az egyének a környezetük fizikai és társas valóságát érzélik (Tóth, 2005). A bullying szempontjából különösen fontos az iskolai és az osztálylégkör azon normabeli eleme, hogy a közösség tagjai mennyire tartják elfogadhatónak a megfélemlítő viselkedést, és ezen keresztül fenntartják-e a bullyinghoz kapcsolódó elnyomó szereprendszert (Perkins és mtsai, 2011).

A diákok bullyinggal kapcsolatos attitűdje és a bullying viselkedésük között kapcsolatot kereső kutatások eltérő eredményekre jutottak. Van, amelyik szerint a tanulók agresszióval kapcsolatos nézetei és az agresszív viselkedésük összefügg egymással (Huesmann és Guerra, 1997), akár viselkedés-specifikusan is (Werner és Nixon, 2005), azaz azok a gyerekek és serdülők, akik elfogadhatónak tartják az erőszakot (pl. fizikai erőszakot), nagyobb valószínűséggel észlelnek agresszívnek egy helyzetet (pl. fizikai erőszakot), mint azok, akik kevésbé vagy nem tartják elfogadhatónak (Werner és Nixon, 2005). Más kutatások ennek ellenkezőjét találták, ami a szemlélők diverz szerepét is magyarázhatja. Előfordul, hogy az áldozattal szembeni magas szintű szimpátia mellett is magas a zaklatás szintje, ahogy vannak olyan diákok, akik erősen negatív attitűdjeik ellenére sem bántalmazók. Tehát az attitűdök egyértelműen nem azonosíthatók a cselekvéssel (Eslea és Smith, 1998; Buda, 2009).

Mindezt életkori perspektívába helyezve az látható, hogy az iskolás évek elején az attitűd még nem stabil, és a tanulók korai viselkedése inkább a későbbi viszonyulást, és kevésbé a későbbi viselkedést jelzi előre. Az életkor előrehaladtával az attitűdök és nézeteik stabilizálódnak, ellenállóbbak lesznek

a változásra, és előrejelzik a viselkedést (Huesmann és Guerra, 1997).

A bullying eluralkodása egy gyerekközösségben a csoportbefolyással/csoportnyomással is magyarázható (Eder és mtsai, 1995; Honkatukia és mtsai, 2006), ami az életkor előrehaladtával nő, és ezzel párhuzamosan az áldozattal való szimpátia csökken (Coloroso, 2014). A bántalmazással kapcsolatos attitűdök a normák észlelésén és félreészlelésén is múlnak. Amíg egy gyerekközösségben a problémás viselkedés „normálisnak” tekintett, ezáltal egyre szélesebb körben elfogadott, a bántalmazó maga is elfogadhatja a viselkedését, ami így a norma részeként stabilizálódhat (Perkins és mtsai, 2011). Az ambivalens attitűdű gyerekek, akik maguk sem biztosak abban, hogy kihez csatlakozzanak, egy idő után – amennyiben nem történik közbelépés vagy a helyzet tudatosítása – engedhetnek a társas nyomásnak, a bántalmazó viselkedést elutasító potenciális védelmező diák pedig úgy érzi, hogy egyedül marad a véleményével, érzéseivel (Perkins, 2007).

Abban az esetben, ha a diákok véleménye szerint a bullying gondot jelent az intézményükben, hajlamosak az előfordulást gyakoribbnak érzékelni, mintegy a norma részeként tekinteni, ami miatt valószínűbben vesznek részt a deviáns viselkedésben, vagy vélik nagynak a problémát (Perkins és Craig, 2006). Ha tisztában vannak a bullying mértékével, azaz reális képük van a helyzetről, csökken a bullying mértékének érzékelése és a bántalmazás szintje, nem vesznek részt az eseményekben, és nem gondolják, hogy az az általános norma része. Ezzel párhuzamosan nő a segítségkérési hajlandóság is a felnőttektől, szülőktől (Perkins és mtsai, 2011).

A csoporthierarchiában a csoporttagok befolyása leginkább a csoportban elfoglalt helyzetük függvénye. A domináns csoporttag

befolyása nagyobb, a centrumban és a periférián lévő csoporttagok kevésbé normakövetők, az egyik azért, mert azt érzi, hogy nem követnie kell, hanem alakítania a normákat, a másik számára pedig kevésbé fontos a csoport. Minél fontosabb egy csoport az egyén számára, annál inkább normakövetővé válik (N. Kollár, 2004), de az erőszaktól való félelem miatt és a személyes biztonsága érdekében is választhatja azt, hogy a bántalmazók csoportjához mint domináns egységhez csatlakozik (Galinsky és Salmond, 2002).

A közösség és a kortárskapcsolatok jelentősége elvitathatatlan a bullying szempontjából, s kiemelten fontosak az igazi barátságok, az intimitás, a bizalom és az őszinteség. Nem feltétlenül a barátok száma, sokkal inkább a minőségi barátságok jelenthetnek védőfaktort az erőszakkal szemben (Zimmerman és mtsai, 2004). A társas támogatás és a bullying összefüggésével kapcsolatban a HBSC évek óta gyűjtött adatai azt mutatják, hogy azok a diákok, akik nem vonódnak be a bántalmazó eseményekbe, nagyobb valószínűséggel gondolják azt a társaikról, hogy kedvesek és segítőkészek, és inkább érzik azt, hogy az osztálytársaik elfogadják őket, míg a bántalmazott gyerekek jellemzően egyedül érzik magukat

A tanárok szerepe és felelőssége

Korábbi kutatások eredményei szerint a tanár jelentősége elvitathatatlan, hiszen nagyobb valószínűséggel fordul elő újra az erőszakos viselkedés, ha azt nem követi tanári közbelépés és felelősségvállalás a diákok részéről, ráadásul az elkövetők nagy aránya tart a következményektől (Figula és mtsai, 2011; Simon és mtsai, 2015). Ha a tanár nem lép közbe, nem reagál az eseményekre, az érintett diákok – főként az áldozatok – azt érzik, hogy a történések tabuk, ami bizalomvesztéshez

vezethet, ami pedig ahhoz, hogy nem kérnek segítséget (Greene, 2000; Yoon és Kerber, 2003; Greene, 2005; Peguero, 2009; Dóczy-Vámos, 2016a, 2016b). Márpedig a segítség kérésének és a segítség nyújtásának protokollja, módja, már önmagában a prevenció része. Úgy tűnik, hogy a felnőttektől való segítségkérés a fenyegetettség mértékén és a segítségkéréshez való viszonyuláson múlik (DePaulo és mtsai, 1983; Raviv és mtsai, 2000; Nadler és Halabi, 2006; Vogel és mtsai, 2007). Döntésükben meghatározó az is, hogy kiről vélik úgy, hogy kompetens és segíteni tudna nekik (Newman és mtsai, 2001).

Veszélyeztetett az a közösség, ahol közepes vagy súlyos fegyelmelési problémák vannak, rendezetlenek az osztálytermi és iskolai körülmények, ahol engedékenyebb a vezető, ahol az erőszakkal szemben elfogadóbb a norma, elnyomó a légkör, és ahol a diákok megélése szerint gyakran történik igazságtalanság a tanár részéről (Public Agenda, 2004; Twemlow és Sacco, 2012; OECD, 2017; UNESCO, 2019).

A tanároknak felelősségük van abban, hogy a diákokkal bizalmi, tabumentes kapcsolatot építsenek ki (Peguero, 2009; Dóczy-Vámos, 2016a, 2016b), de az egész szervezetben belüli bizalom, a tanulók intézményekbe, vezetőkbe és a jövőbe vetett bizalma is meghatározó a bántalmazás szempontjából (Paksi, 2009; Peguero, 2009; Hajdú és Sáska, 2010). A bántalmazással szembeni egyik legmeghatározóbb védőfaktor a tanárok tanulókkal való kapcsolata és gondoskodó figyelme (Astor és mtsai, 1999; Watts és Erevelle, 2004; Lindle, 2008). Minél személyesebb az iskolai kultúra, annál kevésbé valószínű az erőszakos események előfordulása (Warner és mtsai, 1999; Greene, 2005), ami a tanárok szempontjából is pozitív következményeket hordozhat.

Bullying és dráma

A kevés számú hazai és külföldi kutatás szerint a dráma és színház működő módszerek az agresszió és a bullying megelőzése és visszaszorítása érdekében (Szitó 2004; Mavroudis és Bournelli, 2016; Joronen és mtsai, 2011; Goodwin és mtsai, 2019). Szitó (2004) drámapedagógiai módszerek hatékonyságát vizsgálta, melynek fókuszában ugyan nem kifejezetten a bullying, hanem a bűnmegelőzés állt, az eredmények mégis jól hasznosíthatók kutatásunk számára is. A drámajáték során minden a felnőttek előtt zajlik, amiről a gyerek is tud, viszont „egy gyerek intenzív agresszív viselkedése a hétköznapi kontextusokban vagy titokban történik a kortársak körében, vagy pedig a felnőttek részéről azonnal elnyomó beavatkozást vált ki, itt azonban mindez beemelhető a tudatba teljes komplexitásában” (Szitó 2004: 8).

Szitó (2004) eredményei szerint a drámapedagógiai módszerek képesek alakítani a gyerekek attitűdjain, agresszív viselkedésre irányuló sémáikon és forgatókönyveiken. Arra jutott, hogy az empátia fejlesztése és fejlődése törvényszerű, mert a játék lényege a más nézőpont megismerése, a kontroll feletti hit azáltal fejlődik, hogy a résztvevők felismerik, lehetnek aktív részesei, kezdeményezői is a folyamatoknak, a morális érvelés pedig azáltal alakul, hogy az utólagos reflexión túl, már a drámajáték során döntések elé állítja a diákokat.

A bullyinggal kapcsolatos drámapedagógia nemzetközi irodalmában hangsúlyos szerep jut Goodwin és munkatársai (2019) programjának, melynek célja a diákok megfélemlítésre adott válaszainak, stratégiáinak fejlesztése volt workshopokon keresztül. A tanulók azt fogalmazták meg, hogy a program végére megértették a bullying jelenségének komplexitását, és tudatosabbá váltak a bántalmazó, az áldozat és

a szemlélők nézőpontjai vonatkozásában is. Ennek során gyakran az iskolával való elégedettségük is nőtt, mivel kevésbé érzékelték azt, hogy az intézmény lépéseket tenne a bullying megállítására érdekében.

A dráma módszere alkalmas arra, hogy csökkentse a diákok közötti megfélemlítő, basáskodó viselkedést (Joronen és mtsai, 2011; Belliveau, 2005). Joronen és munkatársai (2011) egy szülőket is bevonó program hatását vizsgálták kísérleti és kontrollcsoportokban, és azt találták, hogy a téma drámapedagógiai feldolgozása csökkentette a viktimizációt és javultak a diákok iskolán belüli kapcsolatai. Belliveau (2005) eredményei szerint minden diák bevonódott a tevékenységbe, a korábban félénk diákok nyitottabbak, aktívabbak és bátrabbak lettek, és együtt dolgoztak a nyitottabb tanulókkal. Az alaposan megtervezett drámapedagógiai elősegítheti a kognitív és affektív tanulást, lehetőséget teremthet a tudásszerzésre és a pozitív irányú társas változásokra.

Az elméleti áttekintés alapján a dráma alkalmas a bullyinggal kapcsolatos attitűdváltoztatásra és a tudatosításra, amelyek jelentősége a bullying kutatása felől is megerősített nyer (pl. Perkins és mtsai, 2011). Mindemellett egy dráma hatásának követése azért izgalmas, mert lehetőséget ad az egyének és a csoportok életének, döntéseinek, véleményének, érzéseinek, gondolatainak mélységeibe belelátni.

A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

A kutatás célja és kérdései

Magyar mintán jelen kutatásig nem került sor a színházi és a dráma módszereinek alkalmazásán keresztül gyerekközösségek bullying észlelésével, valamint az ahhoz köthető attitűdváltozással kapcsolatos vizsgálatra. A kuta-

tás célja a színházi-nevelési előadásokon részt vevő osztályok bullyinggal kapcsolatos vélekedésének és tudatosságának, valamint az abban bekövetkezett változások feltárása volt. A kvantitatív módszerrel végzett vizsgálat célja a bullying-érzékelés változásának mérése volt, míg a kvalitatív vizsgálat középpontjában maga a – drámapedagógia szempontjából is lényeges – folyamat, az attitűdváltozás alakulásának feltárása állt. Ennek keretében a következő kutatási kérdésekre kerestünk választ a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálatokban:

- Milyen tényezők befolyásolják a bullying problémaérzékelést egy adott közösségben?
 - » A kvantitatív kutatás keretében hipotézisként feltételezzük, hogy a bullying problémaérzékelését alapvetően az iskolai és osztálytermi kontextus befolyásolja. A hipotézis vizsgálatára lineáris regresszió keretében keressük a választ.
- Hogyan alakul a közösség és az egyén felelősségvállalása a foglalkozás során, valamint annak hatására?
- Hogyan alakul a csoport bullyinggal kapcsolatos attitűdje a foglalkozás során? Hogyan hat a beavatkozás a részt vevő csoportok bullyinggal kapcsolatos viszonyulására?
 - » A kvantitatív kutatás keretében hipotézisként feltételezzük, hogy a foglalkozás hatására a bullying problémaérzékelése csökken a vizsgálati csoportban (míg a kontroll csoportban ez idő alatt nem változik). A hipotézis vizsgálatára kétutas faktoriális ANOVA-t használunk.
- Hogyan jelenik meg, illetve változik a pedagógusok bullyinggal kapcsolatos szerepe és felelőssége a foglalkozás során, valamint azt követően?
- Hogyan alakulnak a bullying szereplőivel kapcsolatos attitűdök?

A beavatkozás: a *Stréber* című komplex színházi nevelési előadás¹

A vizsgálat tárgyát képező *Stréber* című színházi nevelési előadás fókuszában a különbségből fakadó kirekesztettség és a közösség felelősségének kérdése áll. A 120 perces interaktív előadás² központi szereplője egy jó tanuló, jó sportoló lány, aki szorgalmával kitűnik társai közül, és az osztályfőnöke is kedveli. Az előadásban játszó színész-drámatanárok³ nem veszik fel a központi szereplő (Szabó Niki) szerepét, ehelyett a környezetben fontos szereplőket jelenítik meg (apa, edző, osztályfőnök, két osztálytárs, iskolaigazgató). A történet kulcseleme, hogy Niki eltűnt. A jelenetek során az osztály számára keretszerepek⁴ vannak felkínálva, az iskola tanárait, és Niki osztálytársait jeleníthetik meg. A szerepen kívüli formákban kis csoportban és egész csoportban dolgoznak a diákok, drámás konvenciókon⁵ keresztül, egy-egy színész-drámatanár segítségével. A cél a probléma közös felfedezése és mélyebb megértése. A történetbeli osztály reakcióját, valamint az osztálytársak helyzetéhez való viszonyát a részt vevő diákok határozzák meg. A történetben az egyik színész-drámatanár által megjelenített

osztálytárs rendszeresen kigúnyolja Niki eredményeit és érdeklődését, de az már a résztvevőkön múlik, hogy mit tesznek egy ilyen helyzetben (beszállnak a gúnyolódásba, hallgatnak, vagy védelmezővé válnak stb.). Az előadás adott pontján, a résztvevő diákok és a színész-drámatanárok kívülről néznek rá a történetbeli osztályra, eljátszott szerepeikre. Ennek során rövid, improvizált jeleneteket játszanak el kis csoportokban, amelyek emlékek az osztály életéből, és azt segítenek megérteni, hogy mi vezetett az aktuális helyzethez, – Niki kirekesztettségéhez – és amelyekben felnőttek is jelen voltak. Ekkor a diákok, a rövid, közösen előkészített improvizáció idejére Niki szerepét is felvehetik, majd rögtön reflektálnak is a megéltre: milyen érzés volt a különböző szereplőket játszani, mit tett a jelen lévő felnőtt, és ez milyen hatással volt a diákokra. Az áldozat szót a színész-drámatanárok – tudatosan – nem használják, azonban a részt vevő diákok gyakran így jellemzik Niki helyzetét.

Az előadás végének formája kötött: a történeten belül osztályfőnöki órára kerül sor, ahol az osztály saját felelősségére kérdez rá a történetbeli osztályfőnök. A résztvevők alakítják a szembesülés mértékét, jellegét,

¹ A műfaj meghatározása a színházi nevelési / színházpedagógiai terület 2017-ben lezajlott egyeztetési folyamatában a (komplex) színházi nevelési előadás (TiE előadás) terminológiai jelölést kapta (Cziboly, 2017).

² A (komplex) színházi nevelési előadás olyan program, amelyben a színház eszközeivel elkészített jelenetek és a hozzájuk kapcsolódó feldolgozó beszélgetések és az ebbe sajátos esztétika alapján illeszkedő interaktív munkaformák révén megvalósuló feldolgozás dramaturgiai szerves egységet képez (Cziboly, 2017).

³ A színész-drámatanár a komplex színházi nevelési előadás alkotója és megvalósítója, aki színészként is dolgozik egy előadásban, és az interaktív szakaszokban színházi nevelési szakemberként is tevékenykedik.

⁴ A keretszerep az a perspektíva, amelyen keresztül a résztvevők kapcsolódnak a történethez (Cziboly, 2017).

⁵ A drámapedagógiában konvencionak nevezett egységet dramatikus konvencionak, gyakorlatnak, stratégiának, módszernek, munkaformának és technikának is szokás nevezni.

szerepben reagálnak az osztályfőnök kérdéseire. A történeten kívüli lezárást egy játékos reflektív forma adja, amely során a résztvevők egy vizuális és térbeli skálán értékelik az egyes szereplők felelősségének mértékét. A lehetséges felelősöket is a diákok határozzák meg, segítő kérdések mentén. Az előadás és a szervesen beépülő foglalkozás fő kérdése, hogy hogyan alakul azok felelőssége a folyamatban, akik a bántalmazási helyzetet szemlélő szerepben kísérik.

Módszer

A kutatás a Nyitott Kör megbízásából egy húsz hónapon át tartó, nemzetközi stratégiai együttműködés keretében zajlott 2016 szeptembere és 2017 decembere között⁶. A részvételi akciókutatás megközelítésében terveztük meg a kevert módszertant (Jick, 1979 alapján) alkalmazó hatásmérési vizsgálatot (Sági és Széll, 2015 alapján), hiszen célunk volt más-más perspektívából feltárni a hatásokat, valamint azok kontextusát is.

A részvételi akciókutatás keretében a kutatók és a színész-dramatanárok minden foglalkozás után reflektáltak az adott beavatkozás történéseire, a kutatók folyamatosan megosztották eredményeiket a színész-dramatanárokkal, akik azok alapján alakíthatták a következő foglalkozást (lásd pl. Horváth és Oblath, 2015; Vámos, 2013). A cselekvésnek és reflexiónak minden szereplője része volt a folyamatnak (vö. Bodorkós, 2010). A vizsgált *Stréber* című előadás az akciókutatás első eleme volt, ennek eredményei folyamatosan alakították a színész-

dramatanárok megközelítésmódját a projekt keretein belül és azon túl is.

A kutatás keretében kvantitatív és kvalitatív eszközöket is alkalmaztunk. Vizsgálati és kontrollcsoport-elrendezésben a beavatkozás előtt és a beavatkozás után is végeztünk adatgyűjtést. A beavatkozás előtt egy héttel a vizsgálati csoportban félig strukturált interjút készítettünk a foglalkozáson részt vevő 12 osztály osztályfőnökeivel az adott csoportban jellemző viszonyokról, sajátosságokról (lásd *1. melléklet*), amelyek átlagosan 1–1,5 órák voltak.

Emellett kérdőívet⁷ vettünk fel azokkal a diákokkal, akik előzetesen visszaküldték az osztályfőnöknek a szülői beleegyező nyilatkozatot. A kontrollcsoport lehetőség szerint az adott iskolában a párhuzamos osztályt jelentette, ha volt ilyen. Abban az esetben, ha az intézményben nem működött párhuzamos osztály, az előző vagy a következő évfolyamon tanuló osztályt választottuk ki. A kontrollcsoport diákjai is kitöltötték a kérdőívet a szülői beleegyező nyilatkozat beérkezése után.

Az iskolák önkéntesen jelentkeztek a Nyitott Kör programjára, vállalva a kutatásban való részvételt és a kontroll-osztály biztosítását. Mivel a kutatás érzékeny témára kérdez rá, illetve a kitöltők 18 éven aluliak, ezért úgy döntöttünk, hogy a nagyobb körű adatfelvétel reményében eltekintünk a kitöltők egyéni beazonosításától (még az anonimitást megőrző, véletlenszerűen generált kód használatától is). Ebből kifolyólag a kérdőíveket az egyének szintjén nem tudjuk összekötni, ami az adatok elemzésénél hátrányt jelent.

⁶ Az Európai Unió Erasmus+ programjának társfinanszírozásával megvalósuló 2016-1-HU02-KA205-001552 azonosító számú „R.U.In? – Drama methods’ innovation for inclusive youth communities” című projekt. A projekt honlapja: <https://ruinproject.eu/>.

⁷ A kérdőív elérhető a projekt eredményeit összegző kiadvány mellékletében: https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy__pdf.pdf (Letöltés ideje: 2020. május 3.)

Az elő- és utóvizsgálat adatait csak osztály szinten aggregálva tudjuk összehasonlítani.

Mérőeszközök

A kutatás céljainak és kereteinek kialakítása után a gyakorló szakemberekkel folytatott beszélgetések alapján meghatároztuk azon lehetséges területek körét, amelyet mérésnek vehetünk alá a beavatkozás viszonylatában. Feltártuk a nemzetközi és hazai szakirodalomban és kutatásokban alkalmazott eszközöket, és célszerűen már bemért, kipróbált eszközöket kerestünk, vagy legalábbis olyanokat, amelyeknek megbízhatóságáról rendelkezésünkre álltak adatok. Az eszközök keresése során fontos volt, hogy több szempontból közelíthessük meg a bullyingot, figyelembe véve a kontextus- és a csoporttényezőket is. Mindezeket szem előtt tartva a Hamburger, Basile és Vivolo (2011) által összeállított gyűjteményből választottuk ki Williams és Guerra (2007) Student School Survey mérőeszközét, amely több, számunkra fontosnak jelölt tényezőt is feltár. Ennek az eszköznek a fő skáláit vettük alapul a saját mérőeszköz kialakításában, a számunkra releváns kontextusra szabva a felvett háttérváltozók körét:

- *iskolai és osztályklíma* („Ez egy eléggé összetartó osztály, ahol mindenki odafigyel mindenkire.”): 1 = egyáltalán nem értek egyet, 4 = teljes mértékben egyet-értek. A változók létrehozására főkomponens elemzést használunk.
- *bullying problémaérzékelés* (22 lehetséges, a bullying különböző fajtáit [társas, verbális, fizikai, cyber] lefedő viselkedés felsorolása [pl. csoportból való kizárás, gúnynevek, verekedés, rosszindulatú pletyka terjesztése online] és annak megítélése, hogy milyen gyakran fordulnak

elő az adott elemek): 1 = soha, 10 = nagyon gyakran. A vonatkozó kérdőívblokkban szereplő 22 állítás egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy az adott közösségben milyen gyakran fordul elő bántalmazó viselkedés. Minél kisebb ez az érték, annál ritkábban fordulnak elő ilyen események (Cronbach-alfa = 0,939).

- *bullying szerepek* (a bántalmazó, csatlós, támogató, szemlélő, védelmező és áldozat szerepre vonatkozó állítások [pl. „Pletykákat terjesztettem egy másik diákról.”]): 1 = nagyon sokszor, 4 = soha. A változók létrehozására főkomponens elemzést használunk.
- *társas támogatás* („A diákok az én osztályomban igazán törődnek azzal, hogy mi történik velem.”): 1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz. A vonatkozó kérdőívblokkban szereplő 6 tétel egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy a diákok mennyire érzik támogatónak, biztonságosnak a saját osztályközösségüket. Minél kisebb az érték, annál kevésbé érzik támogatónak a diákok a közeget (Cronbach-alfa = 0,829).
- *önértékelés* („Azt gondolom, hogy vagyok olyan jó, mint a többi diák.”): 1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz. A vonatkozó kérdőívblokk 8 állításának egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy mennyire pozitívan gondolkodik magáról a diák. Minél nagyobb az érték, annál inkább pozitívabb az önértékelés (Cronbach-alfa = 0,861).
- *bullying morális megítélése* („Diákok cukkolnak gyengébb diákokat mások előtt.”): 1 = nagyon helytelen, 4 = teljesen helyénvaló. A vonatkozó kérdőív-

blokk 10 állításának egyszerű összeadá-sával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy mennyire helytelenítenek különböző bántalmazó szituációkat a diákok. Minél kisebb az érték, annál helytele-nebbnek ítélik meg ezeket az eseménye-ket (Cronbach-alfa = 0,748).

- *informális társas kontroll a diákok és a pedagógusok részéről* („A diákok az osztályomban segítenek, ha ... / A peda-gógusok az osztályomban segítenek, ha ... egy diákot kifiguráznak vagy cukkol-nak, aki egyértelműen gyengébb.”): 1 = soha, 4 = mindig. Külön-külön össze-adtuk a diákokra és pedagógusokra vo-natkozó állításokat. A változók azt írják le, hogy milyen gyakran fordult elő, hogy a diákok vagy pedagógusok bizonyos bántalmazó szituációkban segítettek az érintetteknek. Minél kisebb az érték, annál ritkábban fordult elő (Cronbach-alfa = 0,849 a diákokra vonatkozó állítá-sok és 0,917 a pedagógusokra vonatkozó állítások esetén).

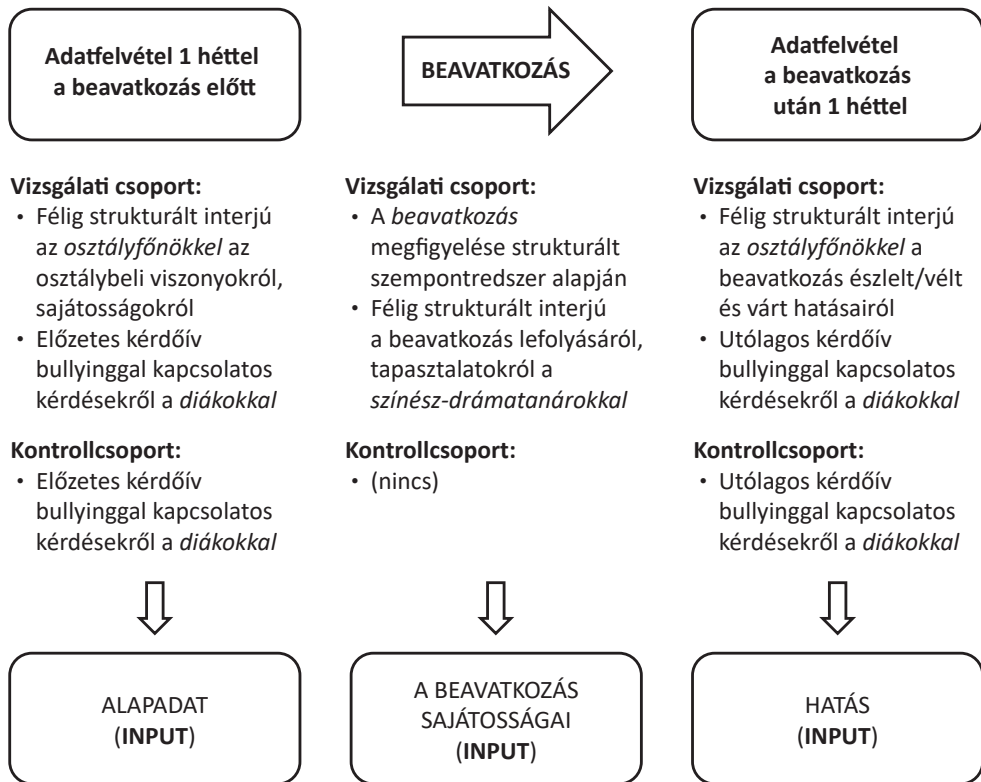
- *általános kérdések*: kor, nem, fiú- és lány-testvérek száma, testvérsorrend, édes-anya/édesapa/gondviselő legmagasabb iskolai végzettsége, lakhely, tanulmányi eredmény, szociális helyzet, részvétel színházi nevelési foglalkozáson, részvétel bullyinggal kapcsolatos foglalkozáson. Az első interjú és kérdőíves vizsgálatot köve-tően a vizsgálati csoporttal nyílt, kvalitatív megfigyelést végeztünk minden előadáson. Ezeken alkalmanként két önkéntes megfi-gyelő vett részt, akik a diákok mögött, a terem két külön pontján, egymással szem-ben helyezkedtek el úgy, hogy a lehető legjob-ban rálássanak a körben ülő csoportra, és a kiscsoportos részeket is hallhassák. A megfigyelők egy előre összeállított szem-pontrendszer alapján (lásd 2. melléklet)

dolgoztak, úgy, hogy nyitottak voltak egyéb, releváns történésekre is (Szokolszky, 2004 alapján). Az interjúkat jellemzően ugyan-azok az adatfelvevők vették fel, akik az adott osztály megfigyelését, valamint a kérdőívek kitöltését is végezték. Az előadás után félig strukturált interjút folytattunk a színész-drámatanárokkal is az előadás tapasztalatairól (lásd 3. melléklet).

Végül a beavatkozás után egy héttel újabb félig strukturált interjút (lásd 4. melléklet) készítettünk a vizsgálati csoport osztályfő-nökével (a beavatkozás észlelt/vélt hatásairól), illetve a diákok újra kitöltötték a kérdő-ívet. A kontrollcsoport esetében a kérdőív került megismétlésre.

A foglalkozás előtti és foglalkozás utáni félig strukturált pedagógusi interjúk, vala-mint a félig strukturált, színész-drámatanár interjúk elemzése során is kvalitatív tartalom-elemzést alkalmaztunk (Braun és Clarke, 2006). Az elemzéseket minden esetben a fele-lős kutató mellett két beavatott kódoló végez-te. Braun és Clarke módszertani tanulmá-nyai (lásd pl. 2006) szerint a több kódoló bevonása nem a reliabilitást növeli, hanem szélesítheti a kódok körét. Az adatok nagy-sága miatt azonban a kvalitatív vizsgálato-kért felelős kutató munkáját jelen vizsgálato-k kódolásakor két olyan kódoló segítette, akik több esetben megfigyelőként és inter-júztatóként is jelen voltak. A megfigyelések gépelt anyagait, valamint az interjúk átira-tait a kutatóval együtt a kvalitatív tartalom-elemzés módszerének megfelelően kódolták, a kódokat annak megfelelően rendezték témákba, majd a kutatókkal minden osztály elemzésének esetében egyeztettek (Braun és Clarke, 2006 alapján).

A kvalitatív és kvantitatív vizsgálat kuta-tási folyamatát a következő ábra (2. ábra) foglalja össze.



2. ábra. A kutatás folyamatának bemutatása (Forrás: Lendvai és mtsai, 2018: 48)

Minta

A *Stréber*-foglalkozáson részt vevő 10 iskola összesen 24 osztályának (12 vizsgálati csoport, 12 kontrollcsoport) adatait dolgoztuk fel, a kvantitatív és kvalitatív elemzések erre a sokaságra vonatkoznak. A kérdőívben az adattisztítás után összesen 1140 használható kitöltés maradt az adatbázisban. Az adattisztítás során kitöröltük azokat a kérdőíveket, amelynél a kérdezőbiztos jelezte, hogy valamilyen problémát érzékelt a kitöltésnél (pl. rajzok vagy mintázatok a kitöltőíven, többször átsatírozott és értelmezhetetlen válaszok), illetve kiszűrtük azokat

a kérdőíveket is, ahol a kitöltő a kérdőív felét nem töltötte ki. A kutatás felépítéséből adódóan a minta tovább tagolódik. A vizsgálati csoportban összesen 335 diák töltötte ki a kérdőívet a beavatkozás előtt, 258 pedig a beavatkozás után. A kontrollcsoportból 285 töltötte ki előtte, 262 pedig utána. Törekedtünk arra, hogy lehetőleg az osztály egésze töltse ki a kérdőívet. Átlagosan egy osztályból 20 kitöltés érkezett (7–32 fő között), így az adataink az osztályok szintjén megbízhatónak tekinthetők.

Az előadások döntően budapesti, Pest, Heves, Veszprém és Fejér megyei középiskolákban (gimnáziumok és szakképző intézmé-

nyek egyaránt találhatóak a mintában) valósultak meg. Az intézményekre a résztvevők személyiségi jogainak védelme érdekében kódnevekkel hivatkozunk.

A kitöltők átlagéletkora 15,8 év (12–19 év között), 63,2%-a fiú, 36,8%-a lány. A kitöltők tanulmányi eredményükre vonatkozó önbemutató alapján kb. 65,1% kitűnő, jeles és jó tanuló, 30,9%-uk közepes és 4%-uk rossz tanuló. A szociális helyzetük szempontjából a diákok saját megítélése szerint 8%-uk az átlagnál jelentősen jobban, 33,5%-uk alapvetően jobban, 55,8 %-uk az átlag körül, 2,4%-uk alapvetően rosszabban és 0,4%-uk pedig az átlagosnál lényegesen rosszabb körülmények között él.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

A kvantitatív vizsgálat eredményei

Korábban bemutattuk a mérőeszközünkben használt skálákat és megbízhatósági mutatóit. A kontextust leíró változók (iskolai és osztályklíma), illetve a bullying szerepeket leíró változók kivételével a többi változónkat egyszerű összeadással hoztuk létre. A kiemelt változók esetében főkomponens elemzést használtunk.

A 1. táblázat bemutatja a képzett változók alapvető megoszlásait (elemszám, minimum és maximum érték, átlag és szórás).

1. táblázat. A képzett változók alapmegoszlásai

Képzett változók	N	Min	Max	M	SD
Bullying problémaérzékelés	848	22	220	72,91	38,036
Társas támogatás	730	6	24	15,87	4,01
Informális társas kontroll (diák)	813	4	16	8,72	3,00
Informális társas kontroll (pedagógus)	808	4	16	11,15	3,68
Bullying morális megítélése	781	10	40	18,29	3,89
Önértékelés	766	8	32	24,82	5,43

Az iskolai- és osztályklímát leíró tételek egy kérdőívblokkban szerepeltek, így ebben az esetben főkomponens elemzést végeztünk a vonatkozó 16 tétel bevonásával. A főkomponens elemzés egy adatredukációs technika, amelynek elsődleges funkciója, hogy feltárja, hogy az egyes változók hogyan járulnak hozzá a változók között észlelhető lineáris kapcsolathoz. Ezzel szemben a feltárási faktoranalízis egy modell, ami a megosztott varianciát elemzi, a változók mögötti látens változóstruktúra feltáráására szolgál. Esetünkben a mérőeszköz jellegéből adódóan nem a változók mögötti korrelációs struktúrát

akartuk modellezni, hanem a változóink számát akartuk csökkenteni. Promax forgatást használtunk, mert feltételeztük, hogy az iskolai- és osztály-klíma között összefüggés lehet. Az előzetes elemzések alapján a főkomponens elemzés elvégezhető (KMO = 0,923; Bartlett-teszt: $\chi^2[120] = 8669,233$; $p < 0,001$). A sajátérték > 1 szabály alapján 2 főkomponenset azonosítottunk (amely a teljes változóstruktúra varianciájának 51,169%-át magyarázza). Az egyes tételek esetében nem találtunk 0,3-nél nagyobb keresztöltést. A 2. táblázat mutatja az egyes tételek töltését a két főkomponensre.

2. táblázat. Az iskolai- és osztályklímát leíró tételek főkomponens-töltései

Tétel	1. főkomponens: Pozitív iskolai klíma	2. főkomponens: Pozitív osztály- klíma
10. Az osztályomban tanító pedagógusok kedves emberek.	0,838	
9. A tanárim igazságosak.	0,815	
4. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően megbízhatóak.	0,808	
5. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően jól kijönnek a diákokkal.	0,790	
8. A tanárim megbecsülnek engem.	0,718	
11. Ha valamelyik diák megszegi a szabályokat, akkor igazságosan bánnak vele a pedagógusok.	0,659	
16. Az osztályomban tanító pedagógusok megteszik a szükséges dolgokat, hogy megelőzzék a kortárs bántalmazási helyzeteket.	0,622	
6. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.	0,575	
12. Az osztályfőnök ki szokta kérni a diákok véleményét az osztállyal kapcsolatban.	0,380	
7. Ez egy eléggé összetartó osztály, ahol mindenki odafigyel mindenkire.		0,854
14. Ebben az osztályban úgy érzem, hogy ide tartozom.		0,835
15. Fontos számomra az osztályom.		0,774
1. Az osztályomba járó diákok alapvetően megbízhatóak.		0,718
2. Az osztályomba járó diákok alapvetően jól kijönnek egymással.		0,671
13. Szívesen vagyok az iskolában.		0,568
3. Az osztályomba járó diákok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.		0,473

Az egyes skálák megbízhatóságának értékelésére a Cronbach-alfa-értéket számítottuk ki. Az első főkomponens esetében 0,844, míg a második esetében 0,840. Mindkét érték magas megbízhatóságot jelez.

A bullying különböző szereplői vonatkozásában is főkomponens elemzést végeztünk a vonatkozó 16 tétel bevonásával. Ezúttal varimax forgatást választottunk, hogy jobban elkülönüljenek az egyes szerepek. Ebben az esetben is megfelelőnek bizonyultak az előzetes elemzések (KMO = 0,930; Bartlett-teszt:

$\chi^2[120] = 15786,390$; $p < 0,001$). A sajátérték > 1 szabály alapján 4 főkomponenst különítettünk el, amelyek a teljes változóstruktúra varianciájának 72,904%-át magyarázzák. A rotált főkomponens mátrixban találtunk olyan tételeket is, ahol a keresztöltés nagyobb, mint 0,3. Ezeket szakmailag elfogadhatónak tartottuk, tekintve a bullyingban betöltött szerepek változékonyságára (pl. bántalmazó-áldozat szerepek felcserélődése). A 3. táblázat mutatja az egyes főkomponens töltéseket.

3. táblázat. A bullying szerepviselekedéseket leíró tételek főkomponens-töltései

Tétel	1. főkomponens: Bántalmazó, csatlós, támoga- tó viselkedés	2. főkomponens: Aldozat- viselkedés	3. főkomponens: Védelmesző viselkedés	4. főkomponens: Szemlélő viselkedés
Bátorítottam valakit, hogy lökdösődjön, vagy piszkáljon másokat.	0,855			
Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen cukkoltak egy diákot, vagy sértegették.	0,843			
Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen hazugságot terjesztettek valakiről.	0,839			
Lökdösődtem vagy kötekedtem egy diákkal, akiről tudtam, hogy gyengébb nálam.	0,804			
Hazudtam vagy kifiguráztam egy másik diákot az interneten (e-mail, Facebook, sms, stb.)	0,804			
Pletykákat terjesztettem más diákokról.	0,796		0,309	
Cukkoltam vagy sértő dolgokat mondtam bizonyos diákoknak.	0,694			
Szurkoltam valakinek, aki éppen belekötött egy másik diákba.	0,607			
Egy bizonyos diák vagy diákok cukkoltak, és sértő dolgokat mondtak nekem.		0,881		
Egy bizonyos diák vagy diákok pletykákat terjesztettek rólam, és kifiguráztak.		0,824		
Egy bizonyos diák vagy diákok lökdöstek, piszkáltak vagy kötekedtek velem.		0,812		
Egy bizonyos diák vagy diákok hazugságokat terjesztettek rólam, és kifiguráztak az interneten (e-mail, Facebook, sms stb.)	0,424	0,665		
Megpróbáltam megvédeni egy olyan diákot, akit rendszeresen lökdösnek vagy piszkálnak.			0,816	
Felnőtt segítséget kértem, amikor valaki cukkolt, lökdösött vagy piszkált valakit.	0,326		0,738	

Figyelman kívül hagytam hazugságokat vagy pletykákat, amelyeket más diákokról terjesztettek.				0,872
Csak álltam és néztem, hogy valaki lökdösődik vagy kötekedik.	0,450			0,566

A bullying szerepviselkedéseket leíró főkomponensek esetében is ellenőriztük a megbízhatósági mutatót. Ezek rendre a következőképpen alakultak: 0,892; 0,874; 0,573; 0,482. Az első két esetben a mutató elfogadható, a másik két esetben, tekintve, hogy csak 2 tételből áll az adott főkomponens, szakmailag úgy döntöttünk, hogy ezeket az értékeket is elfogadjuk.

A hat változót, amelyet főkomponens elemzés segítségével alakítottunk ki az elemzés során elmentettük az adatbázisban (regressziós módszerrel), így ezeknek az átlaga a teljes minta viszonylatában 0, szórásuk pedig 1.

A beavatkozás hatásának értelmezése a kvantitatív kutatás eredményei alapján

Ahogy az korábban kifejtettük, az egyének nem összeköthetők az adatbázisunkban az elő- és utóteszt viszonylatában. Ezért az osztályok szintjén kellett aggregálnunk az adatokat, hogy egyértelműen össze tudjuk kötni a két mérés eredményeit. Az aggregálásnak köszönhetően osztályszintű adatokkal dolgozhatunk, de ebből kifolyólag több, egyéni szintű változót nem tudunk értelmezni. Az átalakításnak köszönhetően az adataink így már alkalmasak a vegyes elrendezésű kétutas faktoriális ANOVA lefuttatására. A kutatási kérdéseink mentén arra voltunk kíváncsiak, hogy a beavatkozás hatására csökkent-e a bullying problémaérzékelése a vizsgálati csoportban. A vizsgálat előtt

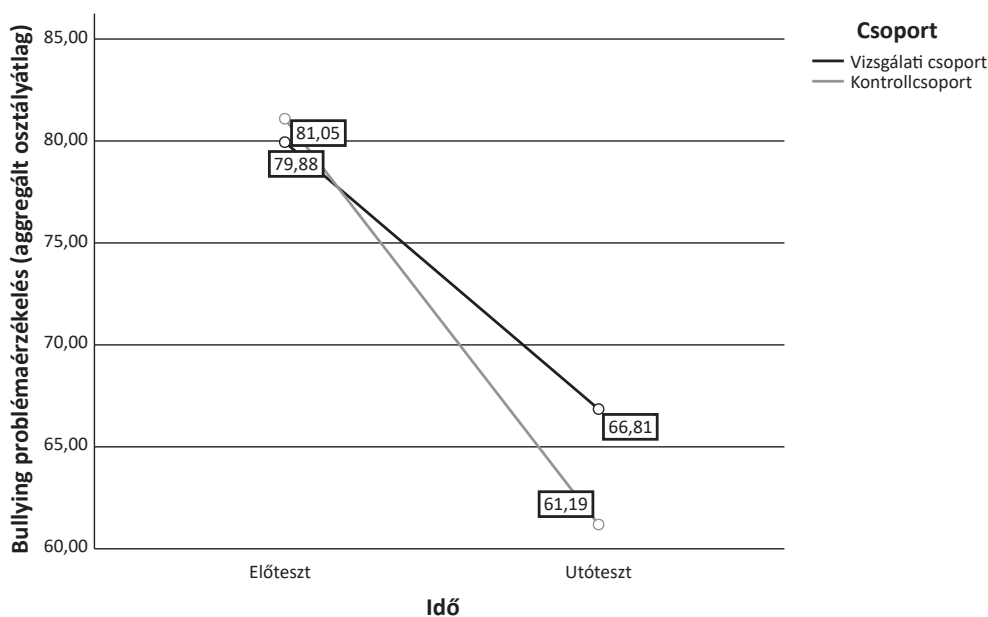
kiszűrtük az extrém kiugró értékeket mutató osztályokat.

A statisztikai eljárás előfeltételei közül a Mauchly-féle szfericitás tesztet nem tudjuk alkalmazni, mert a faktorunk csak két kondícióval rendelkezik. A hibatagok varianciájának egyenlőségére vonatkozó Levene-teszt eredménye egyik kondíció esetében sem szignifikáns ($p = 0,808$; $p = 0,816$), így feltételezhetjük, hogy a két kondíció esetében a hibatagok varianciái nem különböznek szignifikánsan egymástól, tehát megbízhatónak tarthatjuk a csoportok közötti összehasonlítás eredményét. Az eredményeket tekintve a teszt idejének (elő- vagy utóteszt) szignifikáns a főhatása ($F[1] = 53,146$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,717$). Az idő és a csoport (kontroll/vizsgálati) interakciója viszont nem szignifikáns ($F[1] = 2,261$; $p = 0,148$; $\eta_p^2 = 0,097$). Tehát az adatfelvétel idejének jelentős hatása van a bullying problémaérzékelés mértékére. A következő diagramon keresztül láthatjuk ennek az összefüggésnek a természetét. A csoportnak (vizsgálati/kontroll) azonban nincs szignifikáns főhatása ($F[1] = 0,135$; $p = 0,717$; $\eta_p^2 = 0,006$), tehát az adott csoportba tartozás nem befolyásolja jelentősen a bullying problémaérzékelést.

A diagram alapján (3. ábra) látható, hogy a vizsgálati és a kontrollcsoportba tartozó osztályok közel azonos szinten voltak a bullying problémaérzékelés területén az előteszt idejében. A második adatfelvételnél mindkét csoportban csökkent a bullying

problémaérzékelés (a leíró statisztikák mentén a vizsgálati csoportban nagyobb mértékben). Az elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy a két időpont között szignifikáns a bullying problémaérzékelés csökkenése, azonban nem mutatható ki különbség

a vizsgálati és a kontrollcsoportba tartozó osztályok eredményei között. Ebből kifolyólag a beavatkozásunk hatását nem értelmezhetjük a bullying problémaérzékelés csökkenése szempontjából.



3. ábra. A bullying problémaérzékelés változása az elő- és utóteszt viszonylatában a vizsgálati és kontrollcsoportban

A problémaérzékelésben bekövetkezett változás mellett a kutatási kérdéseink alapján azt is fontos megvizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolják azt, hogy a kitöltők súlyosabb vagy kevésbé súlyos problémának érzékelik a bullying megjelenését. A bullying problémaérzékelést függő változóként értelmezve, lineáris regresszió segítségével elemeztük, hogy a változóink közül melyek, milyen hatást gyakorolnak a bullying problémaérzékelésre. Az elemzésbe a kontextusra vonatkozó (pozitív iskolai és osztályklíma) változókat, illetve a bullying

szerepekre vonatkozó változókat (bántalmazó/csatlós, áldozat, támogató, szemlélő) és a bullying morális elfogadására vonatkozó változót vontuk be (Enter módszer). Először az előkérdőív esetében, csak a vizsgálati csoportra vonatkozóan végeztük el a felmérést (a területi korlátok okán), majd az utókérdőívre is megismételtük az eljárást, összehasonlítva a szignifikáns bejósoló tényezőket. A lineáris regresszió előfeltételei teljesülnek: a vizsgálatba legalább intervallum szintű változókat vontunk be, a független változók szórása nullától eltérő, a kiugró

értékeket a korábbiak alapján már kiszűrtük. A Durbin-Watson teszt alapján nem áll fenn az autokorreláció (DW = 2,13 az előkérdőív és 1,82 az utókérdőív esetében), sem a multikollinearitás (a variancianövelő ténye-

zök 1,076 és 1,506 között mozognak az előkérdőív, 1,044 és 1,492 között pedig az utókérdőív esetében) problémája. A 4. táblázat bemutatja a két modell legfontosabb adatait.

4. táblázat. A bullying problémaérzékelést befolyásoló tényezők az elő- és utókérdőív esetén a vizsgálati csoportban

	Előkérdőív (vizsgálati csoport)				Utókérdőív (vizsgálati csoport)			
Modell-statisztikák (Függő változó: bullying probléma- érzékelés)	R ² = 0,438 F(7) = 10,890; p < 0,001				R ² = 0,429 F(7) = 10,032; p < 0,001			
Független változók	B, [95% CI]	SE B	B	t-érték p-érték	B, [95% CI]	SE B	B	t-érték p-érték
Konstans	0,279 [0,114; 0,444]	0,083		3,362 p = 0,001	-0,231 [-0,413; -0,050]	0,091		-2,538 p = 0,013
Pozitív osztályklíma	-0,349 [-0,565; -0,134]	0,108	-0,315	-3,227 p = 0,002	-0,214 [-0,400; -0,028]	0,093	-0,224	-2,290 p = 0,025
Pozitív iskolai klíma	-0,238 [-0,415; -0,061]	0,089	-0,240	-2,678 p = 0,009	-0,297 [-0,488; -0,107]	0,096	-0,300	-3,110 p = 0,003
Bullying morális elfogadása	0,504 [0,278; 0,731]	0,114	0,365	4,427 p < 0,001	0,360 [0,205; 0,516]	0,078	0,388	4,605 p < 0,001
Bántalmazó, csatlós viselkedés	-0,128 [-0,323; 0,068]	0,098	-0,119	-1,301 p = 0,197	-0,096 [-0,274; 0,082]	0,089	-0,108	-1,075 p = 0,286
Áldozat- viselkedés	-0,210 [-0,382; -0,039]	0,086	-0,206	-2,436 p = 0,017	0,085 [-0,144; 0,314]	0,115	0,073	0,738 p = 0,463
Támogató viselkedés	-0,130 [-0,314; 0,054]	0,092	-0,116	-1,406 p = 0,164	-0,050 [-0,233; 0,133]	0,092	-0,048	-0,545 p = 0,587
Szemléltető viselkedés	-0,103 [-0,278; 0,072]	0,088	-0,099	-1,169 p = 0,246	-0,245 [-0,443; -0,046]	0,100	-0,217	-2,451 p = 0,017

Mindkét elemzés esetében viszonylag nagy magyarázóerejű modellt kaptunk. A bevont változók a bullying problémaérzékelés varianciájának 43,8%, illetve 42,9%-át magyarázzák az elő- és az utókérdőív esetében. A regressziós egyenlet alapján megállapíthatjuk, hogyha a diákok minél pozitívabb iskolai- vagy osztályklímát érzékelnek, akkor annál kevésbé jellemzően érzékelik problémaként a bullyingot az intézményben. Ugyan-

így, minél helyénvalóbbnak ítélik meg az egyes bántalmazó szituációkat, annál jelentősebb a bullying problémaérzékelés a közöségben. Ezek az összefüggések mind az elő-, mind az utókérdőív esetén fennállnak. Abban észlelhetünk különbséget, hogy a modellünkben a pozitív osztályklíma hatása gyengült, a pozitív iskolai klíma hatása pedig erősödött. Míg az előkérdőív esetében a modellben az áldozatviselkedés jelent meg, addig ez az

utókérdőív esetében már nem játszott szignifikáns szerepet. Helyette a szemlélő viselkedés került be a modellbe. Mindkét esetben azt az összefüggést állapíthatjuk meg, hogyha az adott viselkedés minél nagyobb értéket kapott (tehát kevesebbszer jelenik meg a közösségben), akkor annál kisebb a bullying problémaérzékelés értéke (tehát ritkább a jelenség). Az adatok alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a vizsgálati csoportban a beavatkozás előtt még az áldozatviselkedésnek volt szerepe a bullying problémaérzékelés megítélésében, a beavatkozás után már a szemlélő viselkedés került előtérbe.

A kvantitatív vizsgálat alapján képet kaphattunk az összesített folyamatokról, a foglalkozás lehetséges hatásáról, a vizsgálati osztályokban összességében bekövetkező tendenciákról. A kutatás során a kvalitatív vizsgálati blokk lehetővé teszi, hogy részletesebben is elemezzük, az egyes osztályok/

foglalkozások szintjén, hogy mi is történt valójában. Az 5. táblázatban összefoglaltuk azokat a legfontosabb változókat a kérdőívünk alapján, amelyek leírják, hogy milyen kontextusban (pozitív osztály- és iskolaklíma, társas támogatás, bullying morális elfogadása, informális társas kontroll a diákok és a pedagógusok részéről), mi történt az egyes osztályokban (bullying problémaérzékelés változása az elő- és utóteszt viszonylatában). A kontextus és kontroll tényezők esetében a teljes minta átlagához hasonlítottuk az egyes osztályok adatait (▲: átlag feletti, ▼: átlag alatti, —: átlag körüli). A bullying problémaérzékelés esetén külön jelezzük, hogy a vizsgálati (V) és a kontrollcsoport (K) esetén hogyan alakult a változó értéke az elő- és utóteszt viszonylatában (csökkent, nem változott vagy növekedett). A kvalitatív vizsgálatok eredményei pedig ezeket az eredményeket egészítik ki, árnyalva a táblázatban megjelenő adatokat.

5. táblázat. A kvantitatív adatok összegzése az egyes előadásokra lebontva

Előadás	Kontextus			Kontroll			Bullying problémaérzékelés változása (vizsgálati és kontrollcsoport összehasonlítása az elő- és utóteszt vonatkozásában)
	Pozitív osztályklíma	Pozitív iskolai klíma	Társas támogatás	Bullying morális elfogadása	Informális társas kontroll (diák)	Informális társas kontroll (pedagógus)	
Béta Gimnázium 1. előadás	—	—	▲	—	▲	—	V: csökkent; K: változatlan
Béta Gimnázium 2. előadás	—	—	—	▼	—	▲	V: változatlan; K: növekedett
Alfa Gimnázium	▲	▲	▲	—	—	▲	V: csökkent; K: változatlan
Gamma Szakképző Iskola	▲	▲	▲	—	—	—	V: változatlan; K: csökkent
Béta Gimnázium 3. előadás	▲	—	▲	▼	▲	▼	V: növekedett; K: változatlan
Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1. előadás	▼	▼	▼	▲	▼	—	V: csökkent; K: változatlan
Éta Katolikus Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium	▼	▼	—	▼	▼	▼	V: csökkent; K: csökkent
Dzéta Szakgimnázium 1. előadás	—	—	—	—	▲	▲	V: csökkent; K: csökkent

Epsilon Szakgimnázium	▼	▼	▼	▲	▼	▼	V: változatlan; K: változatlan
Théta Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium		▼	▼	▲	▲	—	V: csökkent; K: csökkent
Kappa Gimnázium 1. előadás	—	▼	▼	▲	▼	▲	V: csökkent; K: csökkent
Kappa Gimnázium 2. előadás	—	▼	▼	▲	▼	—	V: csökkent; K: változatlan

A kvalitatív vizsgálat eredményei

A kvalitatív kutatás eredményeinek bemutatásakor az osztályfőnökökkel készült elő- és utóinterjúk, a színész-drámatanárokkal készült – foglalkozást követő – interjúk, valamint a megfigyelések eredményei kerülnek bemutatásra. Az osztályfőnök saját osztályával kapcsolatos tudása és attitűdje, a pedagógusok bullying alakulásában játszott szerepe és felelőssége, a bullying szereplőivel kapcsolatos attitűd alakulása, a felelősség kérdése, valamint a foglalkozással kapcsolatos viszonyulás alakulása mind meghatározó komponenseknek bizonyultak a bullying észlelésével és tudatosításával kapcsolatos vizsgálatban.

Az osztályfőnök az osztályáról

Az, hogy az osztályfőnökök milyen előzetes információkat osztottak meg az interjú készítőivel a foglalkozás előtt, hatással volt a megfigyelésre is. Az osztályfőnökök meghatározónak vélték az osztály érintettségével kapcsolatban, hogy milyen az osztály összetétele, a csoport jellemző szocioökonómiai státusza, a sajátos nevelési igényű tanulók aránya (pl. Béta 3.). A Béta 1. osztályban például az osztályfőnök szerint erős a kiközösítés, több diák iskolapszichológushoz jár, a hivatalos adatok szerint pedig nincs sajátos nevelési igényű diák a tanulók között, azonban a pedagógus szerint ez nem fedti a valóságot. A Béta 1. diákjai az osztályfőnök elmondása szerint jellemzően rossz anyagi körülmények között élő személyek. Az Alfa

pedagógusa szintén úgy vélte, hogy a kiközösítés és a bántalmazás összefüggést mutat azzal, hogy az osztály túlnyomó része hátrányos helyzetű gyermek, valamint jelentős a szülőhiány is.

Egyes osztályokban (Béta 3.) az osztályfőnökkel felvett interjú során is egyértelművé vált a pedagógus beszédmódjából és helyzetkezeléséből, hogy diákjait ő maga is erősen megkülönbözteti. A Béta 3. osztályban például erős volt a versenyszellem és a sikerorientáltság, ami táptalaja lehet a negatív diszkriminációnak. Erre erősíthet rá a tanári attitűd is a nemek és a sporttevékenységek szerinti megkülönböztetéssel. A Béta 3. osztályfőnöke számára reflektálatlan maradt ez a viszonyulás, és az osztályában megjelenő bullyingot sem kezelte.

A tanárok szerepe

A foglalkozás megkezdése előtt készült interjúkból nyert információ alapján a megfigyelők ismerték a pedagógus bullyinggal kapcsolatos attitűdjét, amely jellemzően tükröződött a diákok viszonyulásán is. Ahogy az osztályfőnök szerint kezelni kell a helyzetet, a diákok úgy viselkedtek szerepben. A konfliktusos helyzeteket a tanári mintának megfelelően oldották fel, például abban az esetben, ha az osztályfőnök szerint a bántalmazóhelyzet megoldását az jelenti, ha az áldozat elhagyja az iskolát, akkor szerepben a diákok is Nikit, az áldozatként észlelt tanulót hibáztatták (pl. Béta 1.), vagy azt mondták, hogy Nikinek kell változtatnia

a viselkedésén (pl. Alfa osztályfőnöke). Az Alfa osztályfőnöke kifejtette, hogy az érintett diák viselkedése már megváltozott, így bántalmazása is megszűnt. Azonban a foglalkozást követően azt is látta, hogy ehhez hozzájárulhatott Niki felelősségén túl az is, hogy több bántalmazó is elhagyta az osztályt, valamint beszéltek az osztályal az érintett diákról is.

A pedagógus osztályban betöltött szerepe a megfigyelés során más aspektusból is hangsúlyos volt. Azokban az osztályokban, ahol a tanárok az egész foglalkozás alatt jegyzeteltek, esetleg más kollégákat is meghívtak (pl. Gamma), vagy végig figyeltek (pl. Delta), a diákok is kellő figyelmet fordítottak a foglalkozásra, és tiszteletben tartották az elején közösen kijelölt kereteket és szabályokat.

Az, hogy az osztályfőnök jelen volt-e a foglalkozáson, mutatója lehetett az osztályával való viszonyának is, azonban a szervezési kérdések (pl. a Kappa 1. tanára nem tudta, hogy ő is jelen lehet), vagy a pedagógusok nagyfokú leterheltsége is torzított ezen a képen. A Béta 3. osztályfőnöke például csekély együttműködést mutatott a színész-drámatanárokkal. Jól láthatóan támogató volt a bántalmazóként észlelt szereplővel, viccesnek és elfogadhatónak tartotta a viselkedését, miközben a pedagógusok megfigyelőként vehettek részt a foglalkozáson. Osztálya a foglalkozás során hasonló magatartást tanúsított. Ez nem volt általánosan jellemző, viszont alkalmas volt arra, hogy jól szemléltesse, milyen nagymértékben befolyásolja az osztály viszonyulását és helyzetkezelését a pedagógus viselkedése és attitűdje. Ebben az esetben a diákok olyan fokú fegyelmetlenséget és ellenállást mutattak, hogy le kellett állítani a foglalkozást. Az osztályfőnök még ekkor sem segí-

tette a színész-drámatanárok munkáját, ahogy korábban sem fogadta el az instrukcióikat, és vélhetően ezért érezték a diákok is feljogosítva magukat a mutatott viselkedésre.

A bántalmazóval kapcsolatos attitűd

A színész-drámatanárok a bullying szereplőit többször azonosítani tudták, például a Dzéta esetében a „bukott”, „két nagyszájú srác” volt „a negatív hangadó”, „ők domináltak”, és a bántalmazó szerepét is ők töltötték be. A témában érintett osztályokban a megfigyelések szerint gyakori volt, hogy a résztvevők (pl. Béta 2.) a bántalmazó viselkedésével szimpatizáltak, viccesnek és követhetőnek találták, és előfordult, hogy még utánozták is (pl. Béta 2., Béta 3.).

Jellemző volt, hogy a foglalkozás elején a résztvevők nevettek a bántalmazó poénjain és bántó viselkedésén, ám az előadás előrehaladtával határozottan elzárkóztak a vele való azonosulástól, jelezték felé, hogy viselkedése elfogadhatatlan a közösség számára (pl. Alfa).

A bántalmazót támogató normarendszer fenntartása, például a Béta 3. osztályban volt megfigyelhető, ahol a versengés és a verbális agresszió erőteljesen jelen volt. A túlnyomórészt „fiús osztályokban” (pl. Béta 3.) jellemző volt a nemek közötti különbség az együttműködés és a bántalmazás támogatása tekintetében is: a lány diákok közösen alkottak véleményt, amit azonban csak ritkán, vagy egyáltalán nem nyilvánítottak ki az egész osztály előtt (pl. az Éta osztályban a foglalkozáson 26 fiú és 5 lány vett részt, és egyszer sem szólalt meg lány a foglalkozás alatt).

Az Éta osztályban a résztvevők a foglalkozás során szerepen kívül is bántalmazták azt a diákot, aki a valóságban is bullying

áldozata volt. Végig egy „jelet” adtak körbe, ami a kiközösített SNI-s diák jól azonosítható repetitív mozdulata volt. Ők szerepben is támogatták a bántalmazóként észlelt személyt. Nikivel nem szimpatizáltak, a kiscsoportos improvizáció során fizikai bántalmazás is megjelent, azonban a foglalkozás végére megfogalmazták, hogy „nem kell elmennie, inkább alkalmazkodjon a többiekhez”. Tehát a teljes elutasítottság valamilyen mértékben enyhült, mégis Niki felelősségét hangsúlyozták.

Jellemző volt, hogy azokban az osztályokban, ahol védelmezték Nikit, kezdetben szintén nevettek a bántalmazó viselkedésén, azonban egy ponton – általában akkor, amikor már nem a tanárral szemben viselkedett ellenségesen a bántalmazó – egy vagy több személy szembeszállt a bántalmazóként észlelt szereplővel és kiállt Niki mellett (pl. Delta).

Az áldozattal kapcsolatos attitűd

Az áldozathibáztatás gyakran megjelent az előzetes osztályfőnöki interjúk során is. A Béta 3. osztályfőnöke például relativizálta a bullyingot, „minden esetben személyiségfüggőnek” tartotta, erőteljes áldozathibáztató attitűd jellemezte. Ez a viszonyulás a megfigyelések során is számos esetben domináns volt az osztályok esetében is (pl. Epsilon, Béta 1.), mégis előfordult (pl. Gamma), hogy olyannyira transzparens volt a bullying és az egyes szereplők kiléte, hogy az áldozat önként vállalta a foglalkozás során, hogy Nikiként szeretne reflektálni az őt érintő helyzetre (pl. a Théta osztályban a „strébersége” miatt kiközösített diák). Ilyen esetben az osztály is árnyaltan látta a témát, a Gamma például arra is részletesen kitért, hogy Nikit számos vélt vagy valós külső és belső vonása miatt érheti támadás,

kirekesztés. A Théta pedig a valóságban alkalmazott módszert választotta, és a szerepben prezentált fizikai bántalmazás ellenére megfogalmazták, hogy „tisztességes lenne Nikivel együtt leülni”, és vele együtt megoldani a helyzetet.

Általában azonban nem a valódi áldozat vállalta Niki szerepét, így létrejöhetett a nézőpontváltás a szemlélőkben, vagy akár a bántalmazókban is. A Kappa 1. esetében az egyik hangadó játszotta Nikit, akit a foglalkozás során – szerepben – verbálisan és fizikailag is nagyon agresszívan bántalmaztak (pl. elmondták, hogy „felrúgják”), valamint megfogalmazták, hogy Niki többnyire egyedül van. A Kappa 2. osztályban is egy olyan lány vállalta Niki szerepét, aki korábban ellene volt, ám jól érzékelhető perspektíva-váltáson ment keresztül, s a feladatot követően már végig a kiközösített diák mellett állt.

A résztvevők a történeten belüli tanárok szerepébe lépve általában pozitívan viszonyultak a diákok által legtöbbször „strébernek” nevezett Nikihez, azonban ez nem járt együtt a pozitív tanulói attitűddel (pl. Delta, Théta). A Dzéta ezzel szemben tanári szerepben is kifejezetten rossz véleménnyel volt Nikiről, az erényeit is hátrányként tüntették fel (pl. „Mindig jelentkezett.”), a diákok szerepében pedig úgy gondolták, hogy Niki legfőbb jellemzője, hogy „csúnya”. A Kappa 2. diákjai is Niki külsejére tettek bántó megjegyzéseket szerepben: „Dagadt vagy!” „Hogy néz ki a sminked?”. Kizárólag a külsőségekre fókuszáltak, azonban a foglalkozás végére már jellemzően nem voltak ellenségesek vele. Egy esetben (Epsilon) az osztály egyáltalán nem tekintett áldozatként Nikire, végig szimpatizáltak a bántalmazóként észlelt személlyel, és Nikit hibáztatták leginkább a vele törtétekért.

A bullying más szereplői

Az áldozat és a bántalmazó mellett a többi szereplő viselkedése is meghatározó, így abban az osztályban, ahol több volt a védelmező, mint a zaklató, vagy a zaklatót támogató szereplő, jellemzően közösen próbáltak megoldást keresni a problémára úgy, hogy közben bevonták az áldozatot is (pl. a Gamma így reflektált saját érintettségére).

Az osztály domináns szereplői minden esetben meghatározónak bizonyultak a foglalkozás alakulása szempontjából. A Dzéta hangadói is aktív résztvevői voltak a foglalkozásnak, irányították a többiek vélekedését is úgy, hogy végig erős támogatói voltak a bántalmazónak. A többi fiú nem avatkozott be, vagy a bántalmazó mellé állt. Csak két lány volt a többséggel ellentétes véleményen, és ők próbálták szembesíteni a bántalmazót a viselkedésével. A foglalkozás során ténylegesen megjelent a bullying, a bántalmazó és annak támogatóival szemben érvelő lánynak az egyik hangadó fiú odaszólt, hogy „Maradj már csöndben, te patkány!”. A résztvevők szerint „Niki mellett szinte senki se áll, az osztály legalább fele” a bántalmazóként észlelt szereplő mellett volt, majd a két lány együtt a foglalkozás végén hozzátette: „azt hiszik, attól menők, hogy vele vannak. Nincs, aki kiálljon Niki mellett. Én nem tudok, lány vagyok, bármit mondok, lehurrognak”.

A felelősség kérdése

A foglalkozás során a résztvevők kimondhatták, hogy véleményük szerint leginkább kinek a felelőssége a bemutatott iskolai bántalmazás kialakulása és tartóssá válása, kinek a felelőssége lenne a helyzet kezelése, mely során jellemzően az osztály került megnevezésre (pl. Gamma, Béta 3.), de

Niki (pl. Béta 3., Kappa 1.) és a bántalmazó (pl. Béta 2., Théta) felelőssége is gyakran felmerült. A diákok által a foglalkozás során vázolt felelősségtulajdonítás gyakran egyezett az osztályfőnök vélekedésével, különösen azokban az esetekben, amikor az osztály Nikit hibáztatta a kialakult helyzetért (lásd pl. Béta 1., Alfa). Emellett többen a szülőket (pl. Béta 3., Gamma), az osztályfőnököt és a tanárokat (pl. Delta, Epsilon), valamint az edzőt (pl. Gamma), néhány esetben pedig Niki támogatóját (Béta 2.) és az igazgatót (Kappa 1.) is felelősnek tartották.

Az osztályfőnöki interjúkban megjelent a szülők felelőssége (pl. Delta), mert „nagyobb eséllyel kerülnek bajba azok a gyerekek, akik otthon nem kapnak annyi figyelmet” (Béta 3.), valamint a foglalkozásból „le lehet szűrni azt, hogy a gyerekeknek sok esetben nem feltétlenül a szülővel van a legbensőségesebb kapcsolatuk: nincs elég idejük a gyerekre, túlságosan elfoglalt, saját problémáit helyezi előtérbe stb. Ez érdekes volt számomra” (Béta 3.).

Az Epsilonban a diákok nem érzékelték, hogy a bullying nem kétszereplős (áldozat és bántalmazó), és nem tudták megfelelően értelmezni az ezzel kapcsolatos kérdéseket, illetve instrukciókat sem, így a felelősség kérdéséről sem tudtak komplexen gondolkodni. Ebben a csoportban a helyzet megoldásaként felmerült az agresszív fellépés szükségessége, „a támadás” is.

Az osztály felelősségére való ráeszmélés jellemzően közös tapasztalás volt, legkésőbb a foglalkozás végén. Ekkor megfogalmazták, hogy az osztály okozta a problémát, mert kiközösítették Nikit (pl. Kappa 2.), és nem segítették őt megfelelően. Az osztályfőnöki interjúkban kevésbé volt jellemző, hogy minden szereplő, így az egész osztály felelősségét is megkérdőjelezhetetlennek talál-

ták, a Delta pedagógusa szerint azonban az ilyen helyzetek kialakulásában „mindenki felelős, de előbb az osztállyal kell beszélni”.

A foglalkozáson résztvevők jellemzően több felelőst neveztek meg. A Delta esetében például anélkül, hogy saját felelősségüket elvitatták volna, megfogalmazták, hogy minden szereplőnek van valamilyen mértékű része a helyzet kialakulásában és eszközaloldásában, hiszen a felnőttek (szülők, tanárok) nem fordítottak elég figyelmet Nikire, és a várható bizalmi kapcsolat ellenére sem vették észre a problémát (edző, osztályfőnök).

Az igazgató mellett a pedagógusok felelősségét is hangsúlyosnak tartották a diákok, hiszen tanúi voltak a bántalmazásnak, mégsem avatkoztak közbe, az osztályfőnök pedig „csukott szemmel kezelte a helyzetet egészen a baj kialakulásáig” (Kappa 2.). Más felnőttet is felelősnek vélték, a szülőket például Niki túlhajszolásáért (pl. Kappa 2.), de az edzőt is felelősnek tartották a segítségnyújtás elmaradásáért (Gamma).

Az osztályfőnökök saját felelősségükre az interjúkban vagy nem tértek ki (pl. Béta 1.), vagy hangsúlyozták, látják annak jelentőségét a helyzet kezelésével kapcsolatban, és fontosnak gondolják, hogy magáról a bullyingról és a foglalkozásról is beszéljenek az osztállyal: „ezt a beszélgetést simán tovább lehet vinni, de ez már az osztályfőnök feladata” (Delta).

Niki felelőssége gyakran megjelent. Esetében főként az aktív fellépést, a bántalmazás jelzésének hiányát kifogásolták a résztvevők: „neki is kezdeményeznie kellene. Ne legyen egyoldalú a kapcsolat, Niki is nyisson!” (Kappa 2.). Tehát a diákok szerint neki is „kellene kommunikálnia” a helyzet megoldása érdekében (Delta). Az attitűdváltozás gyakran megfigyelhető volt, a Dzéta osztályban például, ahol erősen jelen volt

a bullying, a foglalkozás végén a többség már nem Nikit, hanem az osztályt tette felelőssé, ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy Niki is felelős, amiért „csöndben van” (Dzéta).

A foglalkozással kapcsolatos attitűd

A megfigyelést követő osztályfőnöki és a színész-drámatanárokkal készült interjúk segítették árnyalni a foglalkozás hatásait tükröző képet. Továbbá a színész-drámatanárok az előadást követően értékelték annak eredményességét és a diákok bevonódását (pl. úgy vélték, hogy a Béta 1. esetben a diákok nem vonódtak be kellő mértékben, és az elvárásoknak való megfelelést fontosnak érezték). Volt olyan részt vevő csoport (Alfa), ahol a színész-drámatanárok szerint a foglalkozás során végig jól együttműködtek a diákok a foglalkozás vezetőivel, aktívak voltak, és a témában való érintettségükkel is dolgoztak.

A pedagógusok foglalkozásról alkotott véleményei azt is mutatták, hogy jellemzően új oldalait ismerték meg a csoportoknak. A részvétel aktívabb volt, mint amire általában az osztályfőnökök számítottak, az újszerű megközelítést eredményesnek vélték (pl. Béta 1.). Emellett az aktív résztvevők személye is meglepte a pedagógusokat: azok a diákok, akik „órán inkább bebújnak a pad alá, csak ne kelljen megszólalniuk” (Alfa), most vállalták véleményüket, aktorai voltak a folyamatoknak. Az egyes résztvevők dominanciája, a csoportfolyamatok várttól eltérő alakulása is nővumként hatott, amikor kevésbé domináltak azok a személyek, akikről azt gondolták, hogy uralni fogják a foglalkozást (pl. Alfa). A színész-drámatanárok is fontos szempontnak tartották a résztvevők aktivítása mellett, hogy mennyire érvényesül mindenkinek a véleménye, vagy mennyire

csak a „hangadók” gondolatai jelennek meg. Például a Delta kapcsán kiemelték, hogy ugyan nem mindenki mondta el a véleményét a közös beszélgetéseken, de a kiscsoportos részek során mindenki megszólalt, „senkit nem nyomtak el”.

Egyes osztályok kifejezetten érintettek voltak a bullyingban, mégis jól megfogható változást jelentett, hogy a foglalkozás óta az egyik korábbi áldozatot már nem „csúfolják” (Alfa). Az osztályfőnök szerint a dráma alkalmas volt arra, hogy a bántalmazó karakterében az érintettek magukra ismerjenek, így a foglalkozás utáni beszélgetésen azt mondták neki: „nem akarnák, hogy egy ilyen osztálytársuk legyen”. Ez a bevonódás, a szerepekhez kötődő attitűdbe helyezkedés és az érzelmek megélése eredményezhette az előadás színész-drámatanárok által érzékelt sikerességét is.

Emellett a pedagógusok a tanárokhoz való viszonyulás javulását is érzékelték, a tanárszerep újdonság volt a diákok számára, a szerepükbe helyezkedve döntéseket kellett hozniuk, véleményt alkotniuk egy-egy elképzelt diákról, amelynek folyamánként úgy érezték, velük is elfogadóbbá váltak a tanulók, hiszen így „jobban megértik a másik oldalt” (Alfa). Továbbá a dráma arra is alkalmasnak bizonyult, hogy a pedagógusok felfigyelhessenek például az érveléstechnika hiányára is (pl. Alfa).

DISZKUSSZIÓ

Jelen kutatás alátámasztotta, hogy a diákok egymás közti megfélemlítése a közösség működésébe ágyazottan, meghatározott szereprendszerrel és módon történik, és az események fenntartásában, vagy megállításában minden szereplőnek megvan a maga

felelőssége (Salmivalli és mtsai, 1996), az osztályfőnöknek pedig kulcsszerepe van (Dóczy-Vámos, 2016a). A színházi nevelési előadás azt a lehetőséget teremtette meg, hogy az egész osztály, minden érintett egy maga által választott szerepben, felelősség nélkül játszhasson el egy olyan történetet, ami a való életben akár súlyos következményekkel is járhatna, és mindezt felnőttek jelenlétében tették (Szitó, 2004).

A felnőttek, különösen az osztályfőnök jelentik a kontrollt a tanulók számára, ők a közösség vezetői, és a vezetési stílus meghatározó a közösség szempontjából (Lewin, 1939; Ranschburg, 1975). Az osztályfőnöknek jelentős szerepük van a tanulókkal való bizalmi kapcsolat kialakításában, ami az áldozatot is segítheti a megküzdésben (Yoon és Kerber, 2003; Simon és mtsai, 2015), továbbá a gondoskodó figyelem a bullyinggal szemben is jelentős védőfaktor (lásd pl. Astor és mtsai, 1999; Lindle, 2008). A kutatás eredményei szerint az osztályfőnök viszonyulása ugyanolyan meghatározó volt a diákok attitűdjének tekintetében, mint a helyzetre adott reakciója, annak kezelése, ugyanis azt az osztályok jellemzően mintaként alkalmazták a szerepjáték során. Abban az esetben például, amikor az osztályfőnök korábban úgy vélte – vagy konkrét helyzetben úgy cselekedett –, hogy a helyzet megoldását az áldozat/zaklató iskolából való eltávolítása jelenti, akkor az osztály is ezt alkalmazta az előadás során. Pedig a bullying megszüntetéséhez nem az adott tanulót, hanem az adott bullying szerepet kellene eltávolítani, hiszen a szerepet átveheti másik tanuló is (Twemlow és Sacco, 2012).

Egyes osztályfőnökök a téma kapcsán azt is fontos tartották bemutatni, hogy az érintettségben az osztály összetétele, a csoport jellemző szocioökonómiai státusza, a sajátos

nevelési igényű tanulók aránya az osztályközösségben is meghatározó lehet (Vlachou és mtsai, 2011). Fontos megjegyeznünk, hogy azokban az esetekben, amelyek során a pedagógusok diákjaikról való véleményalkotásaiból és helyzetkezeléseiből látható volt, ők maguk is megkülönböztetik nemük és/vagy például választott sportjaik szerint tanulóikat, negatív példával jártak elől a megkülönböztetés terén, amelyet diákjaik jellemzően követtek is. Megfigyelhető volt, hogy a nemi szereotípiák más módon is jelentősek, ugyanis amely csoportban a lányok aránya jelentősen alacsonyabb volt, a lány résztvevők kevésbé vállalták véleményüket a foglalkozás során, mint a fiú résztvevők, hiszen az iskolában sokkal inkább elvárták tőlük, hogy csendben legyenek, és csak akkor beszéljenek, ha kérdezik őket, valamint alárendelődjenek a fiúk véleményének (Kereszty, 2007). Számos esetben akkor, ha mégis vállalták a véleményüket, a fiú diákok ellenségesen viszonyulásának keresztüztüében tették ezt (Kovács, 2014; Kereszty, 2007), pedig az áldozatot védelmező szerepben kapcsolódtak be az előadásba, azonban úgy érezték, hogy egyedül maradtak a véleményükkel (vö. Perkins, 2007).

Az osztályfőnök attitűdje a bullying relativizálása esetében is meghatározó volt. Az ilyen helyzetkezelés a bántalmazóban azt az érzést keltheti, hogy szabadon teheti azt, amit akar, az áldozatban pedig azt, hogy a pedagógus nem vesz róla tudomást, nem kérhet tőle segítséget (lásd pl. Figula és mtsai, 2011; Simon és mtsai, 2015; Greene, 2005). A szemlélőkben – ahogy minden más szereplőben is – azt erősítheti, hogy a megfélemlítés, a bántó viselkedés a norma része, nem kell közbelépni, ami fenntarthatja a bántalmazó helyzetet (Greene, 2000; Yoon és Kerber, 2003; Watts és Erevelle, 2004; Lindle, 2008). Az osztályban uralkodó norma mérv-

adó (N. Kollár, 2004), a bántalmazó viselkedés normaként való kezelése a bántalmazót is megerősíti abban, hogy viselkedése elfogadható, így a bullying normaként rögzülhet (Perkins, 2007).

Kvantitatív eredményeink szerint minél helyénvalóbbnak ítélik meg a kutatásban részt vevő diákok az egyes bántalmazó szituációkat, annál jelentősebb a bullying problémaérzékelés a közösségben. A bullying normát érintő kutatásainak (pl. Perkins, 2007; Perkins és mtsai, 2011) eredményei szerint, ha a diákok nincsenek tisztában a bullying mértékével, azaz nincs reális képük a helyzetről, nő a bullying problémaérzékelés és a bántalmazás szintje, a norma részének tekintik, amit feltehetően erősít az, hogy a tanárok figyelmen kívül hagyják az eseményeket. A tudatosításon, tájékoztatáson keresztül – amit a dráma is ad – valós képük lehet a helyzetről, ami segíti őket abban, hogy az általánosan elfogadott viselkedéstől elkülönítve értelmezzék és kezeljék a bántalmazást, ami csökkenti a problémaérzékelést. A kutatásban vizsgált komplex színházi nevelési program ezt a hatást elérte, és világossá vált az osztályfőnök attitűdjének, viselkedésének és reakciójának a kulcsszerepe a helyzetek kezelésében (lásd pl. Espelage és Swearer, 2003; Paksi, 2009; Figula és mtsai, 2011).

Az, hogy jelen kutatás kvantitatív vizsgálatában miért az idő váltotta ki a mérhető hatást, valamint miért figyelhető meg változás nem csak a vizsgálati csoportban, hanem a kontrollcsoportban is, több okra vezethető vissza. Feltételezésünk szerint ennek hátterében a kiterjesztett hatás állhat, hiszen az előadáson részt vevő diákok beszélhettek a párhuzamos osztály diákjaival a foglalkozás témájáról, ahogy a pedagógusok esetében is szóba kerülhetett a kollégák között.

Emellett a pedagógusok a tanórákon a diákokkal is elkezdhettek foglalkozni a bullying témakörével, így felhívva a figyelmet a probléma jelenlétére azokban az osztályokban is, akik magán az előadáson nem vettek részt, de kontrollcsoportként kitöltötték a kérdőívet. Ahogyan akár maga a kérdőív kitöltése is tudatosító hatású lehetett.

Az eredmények megmutatták azt is, hogy a dráma alkalmas arra, hogy a tanárokból felmerüljön a kérdés: valós képet láttak-e az osztályban zajló folyamatokról. Azokban a csoportokban, ahol az osztályfőnök tisztában volt a bullying jelenlétével, a pedagógus az interjú során is folyamatosan reflektált érintettségükre, valamint a lehetséges és már alkalmazott kezelési módokra is kitért. De előfordult az is, hogy a foglalkozást követően szembesült a programra jelentkező pedagógus azzal, hogy osztálya érintett. Olyan esetet is azonosítottunk, ahol az osztályfőnök – az eredmények ellenére – nem szeretett volna szembesülni és dolgozni osztálya érintettségével, noha a tanárok zaklatásra, konkrét erőszakos eseményekre adott egyéni pedagógiai válaszai meghatározóak (Twemlow és Sacco, 2012, Simon és mtsai, 2015; UNESCO, 2019).

Emellett az osztályfőnökök és pedagógusok általában új oldalát ismerték meg az osztályaiknak a foglalkozások során, a hatását pedig már közvetlenül a beavatkozás utáni héten érezték: vagy célzottan a bullying kapcsán, vagy az órai aktivitás, vagy akár a pedagógusokkal kapcsolatos attitűd terén tapasztaltak a korábbitól eltérő működést, hiszen a korábban visszahúzódó diákok is jellemzően nyitottabbak és aktívabbak lettek, véleményüket és gondolataikat vállalták a tanórákon is (Belliveau, 2005).

A diákok attitűdjének változása jól nyomon követhető volt a megfigyelt osztá-

lyokban, ugyanis a foglalkozás kezdetén a résztvevők még jellemzően a bántalmazóval szimpatizáltak, nevettek viccein, vagy csatlakoztak hozzá, valamint az áldozattal való ellenazonosulás is jellemző volt. Ez a kezdeti állapot azonban a foglalkozás előrehaladtával változott. A bántalmazó támogatása jellemzően a foglalkozás azon pontján szűnt meg, amikor a bántalmazó magatartása már többnyire nem a pedagógus ellen irányult, illetve nem állt meg az áldozattal szembeni verbális bántalmazás szintjén. Az osztályok jelentős része a *Stréber* végére teljesen elhatárolódott a bántalmazóként észlelt személytől, és a csoportnyomás hatására (lásd pl. Eder és mtsai, 1995; Coloroso, 2014) változott a bullyinggal kapcsolatos attitűd.

A kvalitatív vizsgálat eredményeihez illeszkedik a kvantitatív vizsgálat azon eredménye, amely szerint az utóvizsgálati csoportban az áldozatviselkedés helyett már a szemlélőszerep vált a bullying probléma-érzékelés szignifikáns bejósoló tényezőjévé. Ezek alapján láthatjuk, hogy a komplex színházi nevelés alkalmas a tudatosításra, mert az érzésekre hat, és nem csak a gondolkodásra (Szitó 2004; Mavroudis és Bournelli, 2016; Jonoren és mtsai, 2011; Goodwin és mtsai, 2019), ami a bullying csökkentése szempontjából kiemelkedően fontos tényező (Perkins, 2007; Perkins és Craig, 2008; Perkins és mtsai, 2011). A szemlélő viselkedés előtérbe kerülése befolyásolhatja a helyzetet, hiszen az ambivalens csoport, amelyik döntése keretet és irányt keres, a prevenció szempontjából elsődlegesen elérendő csoport (Twemlow és Sacco, 2012), ugyanis a szemlélők felelőssége meghatározó (Salmivalli és mtsai, 1996) abból a szempontból is, hogy a bántalmazónak mit engednek meg (lásd pl. Twemlow és Sacco, 2012; Coloroso, 2014).

Itt érvényesül Belliveau (2005) azon megjegyzése miszerint a hosszú távú hatás érdekében érdemes időről időre alkalmazni a módszert, ez esetben egy következő alkalommal a szemlélő szerepből védelmező szerepbe történő átlépéssel lehetne foglalkozni.

A foglalkozás során az áldozatot a bullying-helyzet feloldásába jellemzően azokban az esetekben vonták be a résztvevők, amikor több volt a védelmező, mint a zaklató és a zaklatót támogató személy. Ezekben az esetekben is meghatározó volt az osztály domináns szereplőinek vélekedése és viselkedése mind a helyzet kezelése, mind a bullyingra és a bullying szereplőire adott reakciói során, hiszen a domináns szereplők ezekre adott reakciói más diákok reakcióinál nagyobb befolyásoló erővel bírnak a csoport normáinak alakulásakor (Eder és mtsai, 1995; Galinsky és Salmond, 2002; Honkatukia és mtsai, 2006; Paluck és Shepherd, 2012; Paluck és mtsai, 2016).

A színházi nevelés gyakorlati, kutatási és a bullying szempontjából is érdekes kérdése volt, hogy az egyes szerepekben lévő tanulók milyen bántalmazószerepeket választanak a közös történet eljátszása során. Akár azonnali változást is megfigyelhettünk, amikor egy korábban áldozathibáztató attitűdű diák került a foglalkozás során az áldozat szerepébe. Az ilyen jellegű perspektíva-váltáshoz elengedhetetlen a beleélés (vö. Balázs és Koncz, 2016; Balázs és mtsai, 2012), amely ezáltal növelhette az áldozattal szembeni empátiát (lásd pl. Arsenio és Kramer, 1992; Szitó, 2004), és a zaklatót támogató viszonyulást az áldozatot védelmező attitűd váltotta fel.

Az egyén és az osztály közös felelősségének felismerése általában legkésőbb a foglalkozás végén megtörtént, ekkor az

osztály szerepét és a jóvátételre vonatkozó javaslatokat is megfogalmazták. A felelősségtulajdonítás gyakran megfelelt az osztályfőnök által az interjúban megfogalmazottaknak, különösen azokban az esetekben, amikor az osztály az áldozatot tekintette a leginkább felelősnek a helyzet kialakulásáért. A felelősségtulajdonítás/hárítás kérdése indirekt módon akkor is megjelent, amikor az osztályfőnök a szülőket, a rendezetlen családi hátteret, vagy a tanulók személyiségét nevezte meg a bullying háttértényezőjeként. Ezzel szemben a diákok az osztályfőnökök és a pedagógusok felelősségét vélték jelentősnek. Az osztályfőnökök azonban jellemzően nem reflektáltak kellő mértékben saját szerepükre, azt viszont általában fontosnak tartották, hogy a jövőben beszéljenek a foglalkozásról és a bullyingról az osztályokkal.

Tehát a „mintha játék” (lásd pl. Kaposi, 2001) mint drámapedagógiai megközelítés során a diákok válaszaik és választásaik közben egy fiktív világban zajló elképzelt helyzetre és folyamatra reagáltak és vonódtak be szereplőként, amiben azonban a bullying valós problémaként volt jelen, így analógias módon tanulhattak (lásd pl. Szauder, 1997). A foglalkozás hatására a diákok és pedagógusaik tudatosíthatták a probléma jelenlétét, illetve annak valódi mélységét, és önmagukról, társaikhoz fűződő viszonyulásaikról is tapasztalatot szerezhettek (Neelands, 1994).

A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás korlátjának tekinthető, hogy a vizsgálati csoportokat kvázi kísérleti helyzetben, előadás közben, saját környezetükben figyeltük meg, így kontrollálni sem

tudtuk a körülményeket. Ebből fakadóan torzító tényezőt jelenthet, hogy voltak hiányzó (vagy szülői beleegyezés hiányában kimaradó) diákok. Néhány esetben nehézséget jelentett továbbá a kontrollesoport biztosítása is, így módszertani kompromisszumként az iskola párhuzamos osztályait választottuk. Abban az esetben, ha az adott iskolában csak egy osztály volt az évfolyamon, illetve, ha több előadás is megvalósult ugyanabban az iskolában, a vizsgálati osztály felett vagy alatt járó osztály került kiválasztásra. Az osztályszintnek nagy szerepe volt a kutatás alapvető kereteinek kialakításában, hiszen a kontextuális tényezők bevonására is fókuszáltunk. Az adatelemzés során korlátozottak voltak a lehetőségeink, hiszen osztályszinten aggregált adatokkal kellett dolgoznunk (az aggregáció miatt az egyéni szintű varianciát nem tudtuk figyelembe venni), viszont az adatok értelmezése során kifejezetten előnyös volt az osztályszintű perspektíva, hiszen így rávilágíthattunk az egyéni változással ellentétben a bullying jelenségének osztályszintű normákkal való összefüggéseire.

Torzító hatással bírhat továbbá, hogy a kutatásban való részvételre az intézmény, illetve az osztályfőnökök önként jelentkeztek egy elektronikus jelentkezési lapon, melyen kifejtették részvételi motivációjukat, és a Nyitott Kör ezen jelentkezési lapok alapján választotta ki a résztvevőket. A diákok döntésbe való bevonásáról, az előadáson való részvételről folyó egyeztetéssel kapcsolatban nem rendelkezünk információval. Bullying kutatása esetében számolhatunk a téma szempontjából sajátos torzító tényezőkkel is, mert rejtőzködő, sok esetben szubjektív megélésekhez, egyéni nézetekhez kötött jelenségről van szó, aminek a vizsgálata számos ponton ütközhet nehézségekbe még

akkor is, ha anonimitásra törekszünk, és amivel a gyakran egymásnak ellentmondó kutatási eredmények is magyarázhatók (Buda, 2015).

HASZNOSÍTHATÓSÁG ÉS KITEKINTÉS

A kutatás eredményei a gyakorlatba emelhető tanulássá váltak az oktatás inkluzivitását segítő más szervezetek számára, valamint a foglalkozáson részt vett diákok pedagógusai, különösképpen az osztályfőnökök számára is. A projekt hatása azáltal vált fenntarthatóvá, hogy az akciókutatásban megismert jelenségeket újra és újra a pedagógusközösség elé tárta a szervezet saját módszerein keresztül, így generálva reflexiót és párbeszédet a problémáról. A kutatás folyamata során szerzett tapasztalatokra további három új színházi nevelési előadás is épült a szervezetben. Jelen kutatás hatására a szervezet felismerte a pedagógusközösséggel való szorosabb kapcsolattartás jelentőségét, és az egy-egy iskolával kiépített hosszabb távú együttműködés stratégiai irányra vált a Nyitott Kör tervezésében. A kutatás tehát gyakorlati hasznosíthatóságát tekintve nem csak erős potenciállal rendelkezik, hanem számos, már megvalósult, vagy éppen megvalósítás alatt álló kezdeményezésnek ágyazott meg.

SUMMARY

THE IMPACT OF A THEATRE IN EDUCATION INTERVENTION ON BULLYING

Background and aims: In recent years, bullying has become an important focus of research in Hungary, but there is a lack of studies using art-based research tools. Our focus is on the impact assessment (quasi-experimental design) of Theatre in Education (TiE) interventions: what effects these interventions might have on thinking about bullying in the classroom and the behaviour of students regarding bullying?

Methods: The mixed methods impact assessment is based on participatory action research. During the quantitative study, a questionnaire was completed by students from the study (12 groups, 335/258 participants) and control groups (12 groups, 285/262 participants) before and after the intervention. We have compared results before and after the intervention aggregating data on the classroom level. In the qualitative part, we conducted semi-structured interviews with the headteacher before and after the session, examined the session itself in an open observation and conducted an evaluative semi-structured interview with the actor-teachers.

Results: The results of the two-way factorial ANOVA showed a significant decrease in bullying problem-perception in both groups. Comparing variables that contribute to bullying problem-perception (linear regression) in the pre- and post-measurement, we found that the focus from victimization shifted to bystanders. The qualitative component can deepen our understanding of the result, where we discuss the roles and responsibilities of teachers, attitudes towards the different actors, the complex context of the intervention, questions regarding the attribution of responsibility and attitudes towards the intervention.

Discussion: The research confirmed that bullying is embedded in the functioning of the community, with a defined system of roles, and that all actors have a responsibility to sustain or stop these events. The results strengthen the decisive role and responsibility of teachers in dealing with bullying as they provide a pattern for the students and the significant impact of TiE interventions on the community. The results can be used in planning such interventions.

Keywords: Theatre in Education, bullying, impact assessment, action research

IRODALOM

- ARSENIO, W. F., KRAMER, R. (1992): Victimiziers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63(4). 915–927. doi:10.2307/1131243
- ASCH, S. E. (1956): Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9). 1–70.
- ASTOR, R. A., MEYER, H. A., BEYER, W. J. (1999): Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1). 3–42.

- BALÁZS, K., KONCZ, V. (2016): Metaforikus és perspektívaváltást igénylő társadalmi célú reklámok hatásvizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(3). 7–34.
- BALÁZS, K., BARKÓ, M., VANCZA, G. (2012): Társadalmi célú reklámok kreativitássonja és hatásmechanizmusuk. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 5–24.
- BELLIVEAU, G. (2005): An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3(2). 136–65.
- BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18(2). 117–127.
- BODORKÓS, B. (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: A részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés. Szent István Egyetem, Környezettudományi Doktori Iskola, Gödöllő. https://www.szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezés.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 10.)
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge.
- BUDA, M. (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5–6). 3–16.
- BUDA, M. (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
- BUDA, M., KŐSZEGHY, A., SZIRMAI, E. (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős: A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 17(3). 373–386.
- COIE, J. D., DODGE, K. A., TERRY, R., WRIGHT, V. (1991): The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62(4). 812–826.
- COLOROSO, B. (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak. Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Harmat Kiadó, Budapest.
- CRAIG, W. M., PEPLER, D. J. (1995): Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3–4). 81–95.
- CZIBOLY, Á. (szerk.) (2017): Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. InSite Drama. Budapest. <https://www.szinhazinevelés.hu/hirek/letoltheto-a-szinhazi-nevelési-es-szinházpedagógiai-kezikönyv/> (Letöltés ideje: 2021. január 25.)
- DAILEY, A. L., FREY, A. J., WALKER, H. M. (2015): Relational aggression in school settings: Definition, development, strategies, and implications. *Children & Schools*, 37(2). 79–88.
- DEPAULO, B. M., NADLER, A., FISHER, J. D. (eds) (1983): *New directions in helping: Help-seeking*. Vol. 2. Academic Press, New York.
- DÓCZI-VAMOS, G. (2016a): *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- DÓCZI-VAMOS, G. (2016b): Tabuk és a bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány*, 14(3). 21–35.
- DÓCZI-VAMOS, G., LENDVAI, L. (2019): *Kutatási beszámoló az Érték-Mérték Projekt keretében szervezett kutatásról*. Nyitott Kör Egyesület, Budapest

- EDER, D., EVANS, C. C., PARKER, S. (1995): *School talk: Gender and adolescent culture*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- ESLEA, M., SMITH, P. K. (1998): The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary Schools. *Educational Research*, 40(2). 203–218.
- ESPELAGE, D. L., SWEARER, S. M. (2003): *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey.
- FEKKES, M., PIJERS, F. I. M., VERLOOVE-VANHORICK, S. P. (2005): Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20(1). 81–91.
- FIGULA E., MARGITICS F., PAUWLIK Zs. (2011): Az iskolai erőszak során előforduló magatartás-minták elemzése. In KOZMA T., PERJÉS I. (szerk.): *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején – Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- GALINSKY, E., SALMOND, K. (2002): *Ask the Children: Youth & Violence: Students Speak Out for a More Civil Society*. Families and Work Institute, New York.
- GOODWIN, J., BRADLEY, S. K., DONOHOE, P., QUEEN, K. O'SHEA, M., HORGAN, A. (2019): Bullying in Schools: An Evaluation of the Use of Drama in Bullying Prevention. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(3). 329–342.
- GREENE, M. B. (2000): Bullying and harassment in schools. In Moser, R. S., Frantz, C. E. (eds): *Shocking violence*. Charles C. Thomas, Springfield. 72–101.
- GREENE, M. B. (2005): Reducing Violence and aggression in schools. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3). 236–253.
- HAJDÚ, G., SÁSKA, G. (2009): *Iskolai veszélyek*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- HAMBURGER, M. E., BASILE, K. C., VIVOLO, A. M. (2011): *Measuring Bullying Victimization, Perpetration and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullycompendium-a.pdf> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 10.)
- HONKATUKIA, P., NYQVIST, L., PÖSÖ, T. (2006): Violence from Within the Reform School. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(4). 328–344.
- HORVÁTH, K., OBLATH, M. (2015): *A performatív módszer: Dráma- és színházalapú beavatkozások és kutatások a Kávában*. Káva, Anblokk, Parforum, Budapest
- HUBBARD, J. A., DODGE, K. A., CILLESSEN, A. H. N., COIE, J. D., SCHWARTZ, D. (2001): The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2). 268–280.
- HUESMANN, L. R., GUERRA, N. (1997): Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2). 408–419.
- JICK, T. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4). 602–611.
- JORONEN, K., KONU, A., RANKIN, S. H., ASTEDT-KURKI, P. (2011): An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27(1). 5–14.

- KAPOSI, L. (szerk.) (2001): *Dramajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest. 36–40.
- KERESZTY, O. (2007): A társadalmi nem mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 4. 637–649.
- KOVÁCS, M. (2014): Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában. In Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45–51.
- LENDVAI, L., HORVÁTH, L., DÓCZI-VAMOS, G., JOZIFEK, Zs. (2018): *Benne vagy? A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére*. Nyitott Kör Egyesület, Budapest. https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy_pdf.pdf (Letöltés ideje: 2019. október 6.)
- LINDLE, J. C. (2008): School Safety? Real or Imagined Fear? *Educational Policy*, 22(1). 28–44.
- MAYER, J. (2009): *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. FPPTI, Budapest.
- MAVROUDIS, N., BOURNELLI, P. (2016): The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1233843
- N. KOLLÁR, K. (2004): Normaalakulás, engedelmesség és csoporthoz igazodás. In N. Kollár, K., Szabó, É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 310–324.
- NADLER, A., HALABI, S. (2006): Intergroup helping as status relations: Effects of status stability, identification, and type of help on receptivity to high-status group's help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1). 97–110.
- NEELANDS, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest. (eredeti mű: *Making sense of drama*. 1984)
- NEWMAN, R. S., MURRAY, B., LUSSIER, C. (2001): Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2). 398–410.
- NÉMETH Á., VÁRNAI, D. (szerk.) (2019): *Kamaszélelmód Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- NOVÁK, G. M. (2016): *Dráma és pedagógia: A drámapedagógia aktuális kérdéseiről*. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf. (Letöltés ideje: 2020. október 8.)
- OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264273856
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
- OLWEUS, D. (2003): A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6). 12–17.
- PAKSI, B. (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló. Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

- PALUCK, E. L., SHEPHERD, H. (2012): The salience of social referents: A field experiment on collective norms and harassment behavior in a school social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(6). 899–915. doi: 10.1037/a0030015
- PALUCK, E. L., SHEPHERD, H., ARONOW, P. M. (2016): Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3). 566–571. doi: 10.1073/pnas.1514483113
- PEGUERO, A. A. (2009): Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4). 299–312.
- PERKINS, H. W. (2007): Misperceptions of drinking norms in Canada: Another look at the “reign of error” and its consequences among college students. *Addictive Behaviors*, 32(11). 2645–2656.
- PERKINS, H. W., CRAIG, D. W. (2006): A successful social norms campaign to reduce alcohol misuse among college student-athletes. *Journal of Studies on Alcohol*, 67(6). 880–889.
- PERKINS, H. W., CRAIG, D. W., PERKINS, J. M. (2011): Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5). 703–722.
- PUBLIC AGENDA (2004): *Teaching interrupted: Do discipline policies in today's public schools foster the common good?* Public Agenda, New York.
- RAPOS, N., GASKÓ, K., KÁLMÁN, O., MÉSZÁROS, GY. (2011): *Az adaptív elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- RAVIV, A., SILLS, R., RAVIV, A., WILANSKY, P. (2000): Adolescents' help seeking behavior: The difference between self- and other-referral. *Journal of Adolescence*, 23(6). 721–740.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, C. M. J. K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1). 1–15.
- SÁGI, M., SZÉLL, K. (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve*. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. OFI, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1406447_hatasvizsgalatok_alapszintu_kezikonyve_beliv.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 10.)
- SHERIF, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper & Brothers, New York and London.
- SIMON, D., ZERINVÁRY, B., VELKEY, G. (2015): *Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SMITH, P. K. (2000): Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14(4). 294–303.
- SZAUDER, E. (1997): A dráma mint pedagógia. *Drámapedagógiai Magazin*, 6(2). 10–16.
- SZITÓ, I. (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 14(2). 1–10.
- SZOKOLSZKY, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- THOMPSON, D. E. (2000): School violence, gangs, and a culture of fear. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1). 54–71.

- TÓTH, L. (2005): Csoportfolyamatok az osztályban. In Balogh, L., Tóth, L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. kötet. Neumann Kht., Budapest. o. n.
- TWEMLOW, S. W., SACCO, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- UNESCO (2017): *School violence and bullying: Global Status Report*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2019): *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO, Paris.
- VAMOS, Á. (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –. *Neveléstudomány*, 13(2). 23–42. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf (Letöltés ideje: 2021. május 3.)
- VLACHOU, M., ANDREOU, E., BOTSOGLOU, K., DIDASKALOU, E. (2011): Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3). 329–358.
- VOGEL, D. L., WESTER, S. R., LARSON, L. M. (2007): Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling and Development*, 85(4). 410–422
- WARNER, B. S., WEIST, M. D., KRULAK, A. (1999): Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1). 52–68.
- WATTS, I. E., EREVELLE, N. (2004): These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2). 271–299.
- WERNER, N. E., NIXON, C. L. (2005): Normative Beliefs and Relational Aggression: An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3). 229–243.
- WILLIAMS, K. R., GUERRA, N. G. (2007): Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41. s14–s21.
- YABLON, Y. B. (2010): Student-teacher relationship and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8). 1110–1123.
- YAMASAKI, K., NISHIDA, N. (2009): The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 44(3). 179–186.
- YOON, J. S., KERBER, K. (2003): Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1). 27–35.
- ZIMMERMAN, M. A., MORREL-SAMUELS, S., WONG, N., TARVER, D., RABIAH, D., WHITE, S. (2004): Guns, Gangs, and Gossip – An Analysis of Student Essays on Youth Violence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4). 385–411.

MELLÉKLETEK

I. melléklet. Foglalkozás előtti interjúkérdések

1. Az iskola és az osztály neve:
2. Foglalkozás időpontja és helyszíne:
3. Hányadikosok a foglalkozáson részt vevő csoport diákjai? Van-e valami specializációja az osztálynak (pl. magyar tagozatosok)?
4. Hány fős az osztály?
 - összesen:
 - fiúk száma:
 - lányok száma:
 - sajátos nevelési igényű tanulók száma:
 - beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulók száma:
5. Mióta tanítja az osztályt?
6. Milyen tárgyakat tanít az osztályban?
7. Kérem, fejtse ki, mit gondol az osztály képességeiről a saját tárgya kapcsán!
8. Meséljen az osztállyal kapcsolatos tapasztalatairól és véleményéről! Kérem, fejtse ki, hogy mit gondol az osztályközösségről!
9. Van esetleg olyan közösségi esemény vagy kötelező iskolai rendezvényen túli program, amelyen az osztály egésze részt vesz? (Ha igen: Kérem, mutassa be! Ha nem: Ön szerint miért nincsenek ilyen események?)
10. Milyen jelentős események történtek eddig az osztály életében, amik valamilyen irányban megváltoztatták az osztályközösséget?
11. Milyen típusú problémákkal küzd/küzdött az osztály (egyéni, közösségként)?
11. Mit gondol, az osztály találkozott-e már a színházi nevelési foglalkozás által kínált témával?
13. Ön mit gondol az előadás témájáról (van-e tapasztalata a témával kapcsolatban)?
14. Ön szerint hogyan kellene megfelelően kezelni egy ilyen helyzetet (bullying)? Kinek a felelőssége a helyzet megoldása?
15. Milyen a viszonya a diákokkal?
16. Mit gondol, milyennek látják Önt az adott csoport diákjai (pl. kedves, szigorú, következetes, nyitott stb.)?
17. Mit vár ettől a foglalkozástól?

2. melléklet. Megfigyelési szempontok

Az osztály:

- Mekkora az osztály létszáma?
- Fiúk és lányok aránya?
- Van-e valamilyen kisebbséghez tartozó személy?

Osztályfőnök:

- Osztályfőnök hozzáállása, jelenléte (beeszik, feszült stb.)?
- Hol és hogyan ül le (pl. a terem végében az asztalra úgy, hogy rálásson mindenkire)?

A kezdetek:

- Milyen a helyszín (iskola felszereltsége, terem díszítése stb.)?
- Hogy ülnek le az elején a diákok (kizárnak-e valakit)? Kire/mire figyelnek az elején, hogy viselkednek?
- Látható-e „hangadó”, feszengő, perifériára szorult stb. diák?

Folyamatos:

- Diákok érdeklődésének nyomon követése.
- Diákok egymáshoz való viszonyulásának/ annak alakulásának folyamatos követése.

Megfigyelhető:

- Színész-drámatanárok jelenléte: Hogyan tudják fegyelmezni, terelni az osztályt a kérdésekkel?
- Sikerül-e mélyíteni a témát? Melyek azok a pontok, ahol ezek megtörténnek?

Fontos:

- Mennyire „szólnak ki” a diákok a foglalkozásból: pl. belső viccek, ugratnak-e valakit, kihasználják-e a helyzetet a jellemző szerepek felcserélésére: pl. a bántalmazott diák a szerepben most bántalmazó lesz, vagy éppen a bántalmazott legjobb barátja stb.
- Különösen nagy hangsúlyt kell fektetni azokra az apró jelekre, amikből kitűnhet, hogy az osztály érintett-e a kérdésben: Megfigyelni, hogy milyen módon, kik hogyan vesznek részt, stb. A pedagógussal készített interjú után erről már lesz képetek, figyeljétek meg, hogy egyezik-e a pedagógus által megosztott helyzet a diákok viselkedésével!
- Fontos, hogy az egyes szakaszoknál (pl. az első megbeszélésnél; a tanári étkezésnél; a végén lévő hármass csoportban) hogyan alakul a beszélgetés/történet/felelősségvállalás!
- Fontos, hogy a bántalmazóhoz való viszonyulásuk hogyan alakul!
- Jellemzően ugyanazok szólalnak csak meg? Kb. hány fő? Megpróbálja-e más is elmondani a véleményét? Ha más is beszél, azt hogyan fogadják a domináns csoporttagok?
- Fontos lenne lejegyezni, hogy a felelősségtulajdonítás miként alakul a csoportban. Ez a végén (3 csoport) artikulálódik.
- A foglalkozás legvégén: a megfigyelő szerint mennyire érte el a foglalkozás célját, a megfigyelő szerint mire hatott (teljesen szubjektív rész).

3. melléklet. Színész-drámatanár interjúk

- Értékeljétek 1-től 5-ig, hogy mennyire volt eredményes a mai foglalkozás! Miért?
- Mit gondoltok, milyen volt a diákok aktivitása és a foglalkozáson való részvétele? Milyenek találtátok a csoportot?
- Volt-e valami, amiben eltért a mai foglalkozás az eddigiektől?

4. melléklet. Foglalkozás utáni interjúkérdések

1. Az iskola és az osztály neve:
2. Foglalkozás időpontja és helyszíne:
3. A foglalkozás teljesítette-e az Ön előzetes elvárásait? Kérem, válaszát fejtsse ki!
4. A *foglalkozás során* felfedezett-e az órai megnyilvánulásokhoz képest új (akár szokatlan) változást a diákok...?
 - egymáshoz való viszonyában:
 - motivációjában:
 - aktivitásában:
 - figyelmének fenntartásában:
 - hozzászólásaiban:
5. Mit gondolt az osztály egyes döntéseiről, amelyeket az előadáson hoztak? Volt az Ön számára meglepő érvelés vagy választás?
6. A foglalkozás hatásának milyen nyomait véli felfedezni az osztályközösségben a témával kapcsolatos hozzáállásukat illetően?
7. A foglalkozást követően beszélt az osztállyal vagy egyes tanulóival a foglalkozásról? Ha igen, akkor kérem, meséljen róla!
8. Ön szerint hogyan lehetne eredményesebbé tenni a foglalkozást?
9. Van olyan kérdés, amit nem tettem fel, de Ön szerint a téma és az osztály kapcsán fontos lenne beszélnünk róla?

- TODD, A. R., HANKO, K., GALINSKY, A. D., MUSSWEILER, T. (2011): When focusing on differences leads to similar perspectives. *Psychological Science*, 22(1). 134–141.
- TODD, A. R., BODENHAUSEN, G. V., GALINSKY, A. D. (2012): Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3). 738–745.
- VESCIO, T. K., SECHRIST, G. B., PAOLUCCI, M. P. (2003): Perspective taking and prejudice reduction. The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4). 455–472.
- VORAUER, J. D., SASAKI, S. J. (2009): Helpful only in the abstract? Ironic effects of empathy in intergroup interaction. *Psychological Science*, 20(2). 191–197.
- VORAUER, J. D., MAIN, K. J., O'CONNELL, G. B. (1998): How do individuals expect to be viewed by members of lower status groups? Content and implications of meta-stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4). 917–937.
- VORAUER, J. D., MARTENS, V., SASAKI, S. J. (2009): When trying to understand detracts from trying to behave. Effects of perspective taking in intergroup interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4). 811–827.
- WRIGHT, S. C., TAYLOR, D. M., MOGHADDAM, F. M. (1990): The relationship of perceptions and emotions to behavior in the face of collective inequality. *Social Justice Research*, (4). 229–250.
- YAMAGUCHI, S., GREENWALD, A. G., BANAJI, M. R., MURAKAMI, F., CHEN, D., SHIOMURA, K., ... KRENDL, A. (2007): Apparent universality of positive implicit self-esteem. *Psychological Science*, 18(6). 498–500.

NEMZETKÖZI HALLGATÓK VIZSGÁLATA – A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ BOLDOGULÁS ÉS AZ ELÉGEDETTSÉG KOMPLEXITÁSA



ROSZIK-VOLOVIK Xénia
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola, ELTE PPK Pszichológiai Intézet
roszik-volovik.xenia@ppk.elte.hu

NGUYEN LUU Lan Anh
ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet
lananh@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A jelen tanulmányban nemzetközi hallgatókkal készített interjúk alapján mutatjuk be a megkérdezettek magyarországi tanulmányaikkal kapcsolatos tapasztalatait, valamint az egyetemen való boldogulásukhoz és a tanulmányokkal való elégedettségükhöz kapcsolódó tényezőket.

Módszer: Hatvankét nemzetközi hallgatóval felvett interjút dolgoztunk fel el tematikus elemzéssel.

Eredmények: A tanulmányi elégedettség és a nehézségekkel való megküzdés különböző mintázatokat mutatnak, és különböző tényezőkkel hozhatóak összefüggésbe. A szakirodalommal összhangban tapasztalható a nemzetközi hallgatókat befogadó egyetemek attitűdjének a fontossága és a diákoknak az „egyetemhez való tartozás”-érzése. A támogatást a hallgatók a befogadó oldaltól várják el, ezen belül különös hangsúlyt kap az érzelmi támogatás és törődés iránti igény. A tanulási elégedettség szempontjából a kapcsolatok építése fontos a hallgatók számára. Nemcsak a tudás megszerzése, hanem a kapcsolati tőke gazdagításának a lehetősége is megjelenik, mint érték. Az elégedettséget csökkentő faktorként a diszkrimináció észlelése, az egyetem információáramlásából való kimaradás és a magyar diákoktól való elkülönülés sorolható.

Diskusszió: A nyelvnek különösen nagy szerepe van az akadémiai adaptációban. Az angol nyelvű képzést a magyar nyelvű képzéshez képest gyengébbnek érzékelik, amelyet az oktatók és a saját maguk angol nyelvi tudással kapcsolatos nehézségeikkel magyaráznak.

Kulcsszavak: nemzetközi hallgatók, egyetemi légkör, tanulási elégedettség, akadémiai adaptáció

BEVEZETÉS

Napjainkban világszerte és Magyarországon is egyre gyakoribb jelenség a nemzetközi hallgatók jelenléte a felsőoktatásban. Az Oktatási Hivatal 2018/2019 statisztikái alapján Magyarországon a felsőoktatásban tanulók számának (281 461) 12,6%-át teszi ki az összesen 35 472 külföldi állampolgárságú hallgató, akik a teljes, vagy a részképzésüket Magyarországon végzik el (Oktatási Hivatal, 2019). Vannak, akik ösztöndíjjal érkeznek és vannak, akik önköltségen tanulnak.

A nemzetközi hallgatók egyre növekvő száma szükségessé teszi a helyzetük megismerését: hogyan érzik magukat, milyen tényezők befolyásolhatják az adaptációs folyamatukat és mire van szükségük a tanulmányaik eredményesebb elvégzéséhez. A jobb körülmények kialakítása érdekében fontos megismerni, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulással kapcsolatos sikerességet és személyes fejlődésüket a külföldi tanulmányok során eltöltött időszak alatt.

Ez azért is fontos, mert a hallgatók – általában az életkorukból fakadóan is – az identitás alakulásának meghatározó időszakát élik meg a felsőoktatási tanulmányaik során. A fiatal felnőttkor élményei a későbbiek folyamán fontos szerepet játszhatnak az akadémiai tudásuk integrálása és felhasználása során. A tanulmányaikat külföldön folytató hallgatók esetén az akadémiai adaptáció sikeressége központi jelentőségű. Az akadémiai adaptációt nem lehet azonban az általános adaptációs és akkulturációs folyamatoktól elkülönítve tárgyalni.

Jelen tanulmányunkban a diákok akadémiai adaptációjára és elégedettségére fókuszálunk. Reményeink szerint a zömében a helyi diákok képzésétől elkülönült, és nem magyar, hanem angol nyelven (néhány egye-

temen német nyelven) folyó oktatásban, az ún. EMI, *English as a Medium of Instruction*-ben (Doiz és mtsai, 2011) részt vevő, és emiatt kettős nyelvi nehézséggel is szembenéző, és sokszor a saját nemzetétársaik vagy a nemzetközi diákok „buborékjában” élő nemzetközi hallgatóknak az akadémiai adaptációja, elégedettsége feltárása újdonsággal járulhat hozzá a szakirodalomhoz.

A nemzetközi hallgatók akkulturációja és adaptációja

A célországban meghatározott célért, ideiglenesen, a cél eléréséig tartózkodó ún. *sojournerek*nek egyik legjelentősebb csoportjának, a nemzetközi diákoknak az akkulturációs tapasztalataival kapcsolatban nagy mennyiségű kutatás és szakirodalom halmozódott fel. Több nagyobb ívű, a nemzetközi diákok akkulturációjának és adaptációjának megannyi tényezőjét tárgyaló gazdag szakirodalmi összefoglaló is megjelent az utóbbi évtizedben (pl. Alharbi és Smith, 2018; Zhang és Goodson, 2011; Smith és Khawaja, 2011; magyar nyelven lásd Nguyen Luu átfogó összefoglalója, 2019a).

A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek vagy csoportok közötti találkozás következményeként fellépő kulturális és pszichológiai változásokat *akkulturáció*-nak nevezi a szakirodalom (Berry, 1997; Berry és Sam, 2016). Az akkulturáció kimeneteleként Ward munkája óta (pl. Ward, 2001) számon tartott pszichológiai és szociokulturális adaptáció (ti. hogyan érzi magát és hogyan boldogul az egyén a mindennapi életben az új környezetben) kutatása igen intenzívnek mondható a fent említett szakirodalom szerint. Az előbbi affektív válaszon alapul, az egyén érzéseire, jóllétére vagy elégedettségére utal. Ez jól beleillik a mind

elméletileg, mind empirikusan elaborált *stressz–kiértékelés–coping* (Castro és Murray, 2010; Lazarus és Folkman, 1984; Ward és mtsai, 2001) tematikába. Jelen tanulmányunkban erre építünk mint fő elméleti keretre.

Az akkulturáció másik kimenetele, a szociokulturális adaptáció viselkedéses válaszokon alapul, az egyén beilleszkedési és hatékony interakcióteremtési képességére vonatkozik, és elméletileg inkább a kulturális tanulás területéhez tartozik (Masgoret és Ward, 2006).

A szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a tágabb társadalom mellett a nemzetközi hallgatók esetében az egyetemet magát tekinthetjük befogadó oldaldnak, és a hozzájuk kapcsolódó viszony alapján beszélhetünk akkulturációs és adaptációs folyamatokról. A jelen tanulmányban a pszichológiai adaptációval foglalkozunk. Ezen belül is inkább az iskolai világot érintő stresszkeltő jelenségekkel, tényezőkkel, az ezzel való megküzdést elősegítő, valamint hátráltató tényezőkkel és az elégedettséggel. Diákok esetében kihagyhatatlan, mégis a szakirodalomban kevésbé vizsgált akadémiai adaptációra is fókuszál a vizsgálatunk. A szakirodalmi ismertető fennmaradó részében ezekre a tényezőkre térünk ki.

Stressz és társas támogatottság szerepe

Lazarus és Folkman klasszikus munkája (1984) óta ismeretes a *stressz–kiértékelés–coping* tematika a pszichológiában. Első szintű kiértékelésnek nevezik azt, hogy mennyire tartja fenyegetőnek az egyén a stresszt okozó tényezőt. Második szintű kiértékelésnek nevezik az egyén felmérését a rendelkezésre álló erőforrásokról az ezzel való megküzdéshez. Későbbi szerzők, mint például Castro és Murray (2010) a *stressz–kiérté-*

kelés–coping modelljükbe a reziliencia fogalmát vonták be. Nagyon nehéz körülmények között, számos stresszforrással szembenézve is sokszor sikeres az adaptáció, mely azon múlik, hogy fenyegetésnek vagy lehetőségnek keretezi-e az egyén a kihívást jelentő tapasztalatokat és változásokat a kognitív kiértékelés során.

A felsőoktatási intézmények diákjai jellemzően a kései serdülőkor, korai felnőttkor időszakában (*emerging adulthood*) vannak. A helyi diáktársaikhoz hasonlóan a nemzetközi diákok ebben a családról való leválást megkezdő, az identitásfelfedező, instabilitást megéllő, énfókuszú, köztes állapotú, lehetőségekkel teli korszakban vannak (Arnett, 2016). Az, hogy külföldön élnek és tanulnak, önmagában még egy további átmeneti, a köztes létélményt jobban felerősítő tényezőt jelent a földrajzi mobilitáson túl.

Az új környezetbe, új kultúrába való költözés és az adaptálódás során számtalan stresszkeltő tényezővel találkozunk egy nemzetközi diák. A pszichológiai adaptáció előrelézői közül a stressz foglalja el a legelső helyet (Zhang és Goodson, 2011). Újabb kutatások szintén ezt a tendenciát erősítik (például Taušová és mtsai, 2019). Ha a nemzetközi diákok stresszkeltőként élik meg az akkulturáció miatt az életükben bekövetkező változásokat, akkor a megküzdéstől függően akkulturációs stresszt tapasztalhatnak. Azonban a társas támogatottságnak nagy szerepe van abban, hogy a tapasztalt akkulturációs stressz mentális problémákhoz, tünetekhez vezet-e és ha igen, milyen mértékben (Smith és Khawaja, 2011). Bőséges szakirodalom áll rendelkezésre a helyiekkel, a saját nemzetbeliekkel, és a nemzetközietekkel tartott kapcsolati hálóval és a tőlük kapott támogatás akkulturációs stresszre gyakorolt hatásáról (pl. Hendrickson és mtsai, 2011;

Geeraert és mtsai, 2014). Bár nagyon jó hatása van a helybeliekkel való kapcsolatkeresésnek és érdemi kapcsolatnak, sokszor ez csak a nemzetközi diákok beteljesületlen vágya marad (Williams és Johnson, 2011).

Külön kiemelendő az intézményi támogatás szerepe. Cho és Yu (2015) azt találta, hogy az egyetemről kapott támogatás észlelése és az ezzel kapcsolatos elégedettség együtt jár az egyetemen való identifikáció mértékével. Az ún. nemzetközidiák-barát egyetemi környezet (Wang és mtsai, 2014) a nemzetközi diákok jelenlétéhez, igényeihez alkalmazkodik, a nemzetközi diákokat az egyetem integratív részeként tekinti. Bender és mtsai metaanalízise (2019) egyértelműen kimutatja, hogy a társas támogatottság szoros összefüggésben van a pszichológiai adaptációval. Az észlelt, szubjektív támogatottságnak még nagyobb a szerepe, mint a kapott támogatásé.

Nemzetközi hallgatók elégedettsége

Mak és munkatársai (2015) eredményei azt mutatják, hogy a nemzetközi diákok személyes és tanulmányi elégedettsége saját (angol nyelvtudás, tanulmányi énhatékonyság, interkulturális társas énhatékonyság, önbecsülés) és külső (helyi intézményektől és egyénektől és nem helybéliektől kapott társas támogatás) megküzdési erőforrásoknak a függvénye. Az angol nyelvtudásnak és a nem helybéli forrásoktól kapott társas támogatottságnak a hatása elmarad a többi tényezőhöz képest.

Arambewela és Hall (2009) a nemzetközi diákok elégedettségi modelljében szereplő hét (oktatási, társas, technológiai, gazdasági, lakhatási, biztonsági, presztízs és imázs) tényező közül az oktatási (értékes visszajelzés a tanároktól; tanárok elérhetősége; magas színvonalú oktatás kiváló tanárokkal) jelzi a legbiztosabban a diákok elégedettségét.

Ammigan és Jones (2018) összesen 45 000 résztvevőt bevonó, Nemzetközi Diák Barométer című felmérés adataiból kiindulva nagyon hasonló eredményeket kaptak. A négy intézményi dimenzió (érkezéssel, oktatással, megélhetéssel-lakhatással és szolgáltatással kapcsolatos) mentén mért elégedettség közül az oktatásnak volt elsöprő elsőbbsége az egyetemen való általános elégedettség előrejelzésében. Az oktatási tényezőkhöz náluk az Arambewela és Hall (2009) tanulmányhoz képest még egy további aspektus, a kutatási tevékenység színvonala tartozik.

Taušová és mtsai (2019) hollandiai egyetemeken, ugyan csak EMI, *English as Mediator of Instruction*-ban részt vevő nemzetközi diákok elégedettsége az észlelt kulturális távolsággal (negatív irányú), a személyes fejlődésre való beállítódással, az angol és holland nyelvtudással, valamint a helyi és nemzetközi akkulturációs orientációval állt összefüggésben, ahogyan az akkulturációs stresszel (negatív irányban) is. Ezek az eredmények azonban mind kérdőíves módszerrel, a kutatók által kiválogatott tételek használatával születtek. Jelen vizsgálatunkban kvalitatív módszert, félig strukturált interjút használtunk a diákok elégedettségének feltárására.

Az akadémiai adaptáció

Az akkulturációs stresszen túl a hallgatók ún. „akadémiai sokkot” is megélhetnek (Sovic, 2008; Ryan és Hellmundt, 2005). Ennek hátterében az új oktatási környezettel való találkozás állhat, amely eltér az addig megszokottól. Minél nagyobb az akadémiai kulturális távolság, annál több stresszrel talákozhatnak. Az akadémiai kulturális távolság olyan mélyen gyökerező és eltérő felfogások mentén jelenhet meg, mint például, hogy mi a tanár és mi a diák szerepe. Az interaktív tanítási stílus és a kritikai gondol-

kodást megkövetelő tanulás például komoly sztrezzornak bizonyult az USA-ban tanuló ázsiai diákok számára egy nagyszabású vizsgálatban (Ryan és Hellmundt, 2005). Rienties és Tempelaar (2013) pedig 9 holland egyetemen végeztek kutatást, amelyben kimutatták, hogy a nagy hatalmi távolságú kultúrával rendelkező országokból (pl. Kína, Tajvan, Vietnám) érkező, a tanárközpontú oktatáshoz szokott diákoknak nehézséget okoz a diák-központú, probléma-, projekt- és kompetenciaalapú holland oktatásban való boldogulás, ahol a diákok aktív részvétele a siker kulcsa.

Az akkulturációs folyamatban a nyelvtudás az egyik kulcs tényező. Az angol nyelvtudás mellett, amely a tanulmányi sikerességgel áll kapcsolatban (angol nyelvű képzések esetén), a helyi nyelv tudása is fontos a hallgatók elégedettsége szempontjából (Yu és Wright, 2017). Smith és Khawaja (2011) is számos vizsgálatra támaszkodva emeli ki a szoros kapcsolatot a nyelvtudás és a tanulmányi téren elért sikerek, valamint szükség esetén a támogatás keresése között. Lee, Farruggia és Brown (2013) kimutatták, hogy a hallgatóknak nehéz megérteniük az oktatókat, ha azok túl gyorsan beszélnek és számukra ismeretlen, illetve új kifejezéseket használnak. Yu és Wright (2016) Ausztráliában végzett vizsgálati kimutatták, hogy az új nyelvi környezethez való alkalmazkodási képesség ugyanolyan fontos aspektus, mint a más hallgatókkal való érintkezés, a tanulási tér biztosítása és a témavezetőkkel való szoros kapcsolattartás. A Magyarországon tanulók sajátossága, hogy az ide érkező hallgatók zöme angol nyelven végzi el a tanulmányait, az angolnyelv-tudásuk azonban nem segítség a számukra a mindennapi boldogulásuk során, amihez leginkább a magyar nyelv ismerete lenne hasznos.

A jelenlegi írásunkban arra vállalkozunk, hogy feltárjuk és képet adjunk a nemzetközi

hallgatók elégedettségéről és az ezzel szoros kapcsolatban álló akadémiai adaptációjáról. Milyen tényezők segítik elő a nagyobb mértékű elégedettséget és a sikeresebb akadémiai adaptációt és mi hátráltatja mindezt?

MINTA ÉS ADATOK GYŰJTÉSE

A kutatás etikai engedélyét az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága állította ki. 62 nemzetközi hallgatóval elvégzett interjú elemzését végeztük el. A nemi eloszlást tekintve 36 nő és 26 férfi adatait elemeztünk. Az átlagéletkor 26,4 év (a legfiatalabb 18 éves, a legidősebb 57 éves). Származási országok szerint: Irán (20 fő), Törökország (15 fő), Kína (4 fő), Ecuador (2 fő), Izrael (3 fő), Vietnám (2 fő), Franciaország (2 fő), Németország (2 fő), Norvégia (2 fő), Pakisztán (1 fő), Oroszország (1 fő), Ukrajna (1 fő), Kolumbia (1 fő), Lengyelország (1 fő), USA (2 fő), Kanada (1 fő), Japán (1 fő), Tunézia (1 fő), Zimbabwe (1 fő).

A hallgatók különböző képzési területekről jöttek. A képzési szintjüket tekintve: BA-képzésben résztvevők 42%, MA-képzésben résztvevők 34%, PhD-képzésben lévők 6,4% és osztatlan képzésben résztvevők, jellemzően orvosi képzésüket végzők 14,6% voltak. Bár a minta nem reprezentatív, a résztvevők származási országait, a képzési szinteket tekintve is illusztrálja a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok sokféleségét. Az interjúkat 2017–2018-ban vettük fel. Hosszuk átlagosan másfél óra, a begépelte interjúk átlagos terjedelme 25 000 karakter (szóközök nélkül).

A diákok pontos tájékoztatást kaptak a kutatás menetéről, az anonimitást, illetve az adatkezelést illetően. Az interjúk a hallgatók hozzájárulása után kerültek felvételre.

Az interjú felvétele angol nyelven történt, rendszerint ugyancsak nemzetközi hallgatók bevonásával, akik interjúkészítőként működtek közre. Az interjút felvevőket előzetesen felkészítettük. Az interjúk hangrögzítővel készültek a későbbi szó szerinti begépelés és annak tematikus elemzése céljából. Az elemzés angol nyelvű szövegen zajlott.

Az interjúban a demográfia adatok felvétele után az akkulturáció és adaptáció számos aspektusára kérdeztünk rá. Rákérdeztünk továbbá az egyetemi életre általánosságban, valamint a tanulmányokban, egyetemi világban való boldogulásukra, az otthoni és a jelenlegi egyetemi/oktatási rendszer közötti hasonlóságokra, különbségekre, és kértük, hogy értékeljék ezeket. („Meséljen az egyetemi életéről!”, „Milyen a magyar egyeteme az otthoni iskolákhoz képest?”, „Hogyan érzi magát, hogyan boldogul az egyetemen? Mi okoz nehézséget?”, „Mivel tudna segíteni az iskola? Mit ajánlana az iskolának, hogy jobban tudja elősegíteni a nemzetközi diákok egyetemi boldogulását?”).

ADATELEMZÉS

Az interjúk elemzése kvalitatív módszer használatával történt. Tematikus analízist alkalmaztuk, amely lehetővé teszi az interjúszövegek árnyalt elemzését, a megkérdezettek tapasztalatai jellegzetes mintázatainak a beazonosítását és értelmezését (Braun és

Clarke, 2006). Azért választottunk ezt a vizsgálati módszert, mert a tematikus elemzés rugalmas eszköz, amely alkalmas többféle perspektíva alkalmazására és az elemzésen keresztül betekintést kaphatunk a résztvevők szempontjaiba. Emellett a tematikus elemzés alkalmas eszköz nagy mennyiségű és komplex adatok elemzésére (Braun és Clarke, 2006). Az interjúk elemzése során Atlas.ti8 program segítségével kódoltuk az interjúszöveget.

Az adatokkal való ismerkedés, az adatok többszöri átolvasása, a kezdeti gondolatok lejegyzése után a szövegkorpuszon szisztematikusan haladva létrehoztuk a kezdeti kódokat, majd összegyűjtöttük a kódokhoz kapcsolt anyagrészeket. Ezt követte a témák keresése és a kódok, valamint az interjúrészletek potenciális témák szerinti összegyűjtése. Majd a témák áttekintése következett abból a szempontból, hogy mennyire tükrözik a kódolt interjúrészleteket, valamint általában a felvett anyagokat. A témákat közben állandóan finomítottuk, módosítottuk, szükség esetén újra definiáltuk. A témák végső rögzítése után következett a kivonatok kiválasztása, és ezen kivonatok végső elemzése. Az elemzések Braun és Clarke (2020) szempontjai mentén zajlottak.

EREDMÉNYEK

Az interjúk elemzése közben a következő témákat azonosítottuk:

Tanulmányok terén: úgy működik, mint a dominó.
Ami minden hallgatón segítene...
Dupla nyelvi csavar és kommunikáció
Hallgatókkal törődő tanárokat és mentorokat!
Hogy együtt lehessenek...
Magyarul kapjuk a Neptun-üzeneteket és az emaileket.
Fájó pont

*Tanulmányok terén:**úgy működik, mint a dominó*

Nem meglepő módon a magyarországi tartózkodásuk főbb célját, a tanulmányokkal való elégedettséget illetően gyökeresen eltérő példákat láthatunk a hallgatók beszámolóiból:

Szakmailag rengeteg nagyszerű dolgot tanultam pszichológiából.

(30 éves nő, mesterképzésben, Törökországból)

Itt betekintést kaptam az irodalomkritikába a tanulmányaim során a szemináriumokon, és nagyon inspiráló volt anélkül, hogy nyomás lenne rajtam, mert odahaza az van, hogy... jó jegyeket kell kapnod.

(19 éves férfi, alapképzésben, Oroszországból)

Úgy gondolom, nem tanítanak jól, és a vizsgáztatási módszerük is pocsek.

(24 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

Az akár lehetetlenül nehéznek megélt helyzetekkel való megküzdésben szintén nagyon eltérő mintázatok tapasztalhatóak. A legtöbb nemzetközi diáktól eltérően nem angol nyelven, hanem magyarul tanul az egyetemen az alábbi diák. Így számol be a kezdeti nehézségekről és az önkontroll, énjobbítási igyekezet (később sikeresnek bizonyult) stratégiájáról.

Pozitív hozzáállással kell rendelkezünk, nem sírhatunk, ha úrrá lesz rajtunk valamilyen nehézség. Meg kell tanulnunk megacéloznunk magunkat, amikor nehézségekkel szembesülünk. Amikor először

megérkeztem az iskolába, 3 héttel később, mint más diákok, sok órából maradtam ki. A tanár szavainak kb. csak 5%-át tudtam megérteni.

(21 éves nő, alapképzésben, Kínából)

A fenti esettel szemben a tehetetlenség-élményből kapunk ízelítőt:

Nos, ami az egyetemet illeti, akármit csinálsz, nem tudod kezelni a helyzetet. Ott van mindenképpen a nyomás.

(19 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

A tanulással kapcsolatos stressz az egyetemista élet velejárója. Egyes (vízumköteles) nemzetközi diákoknak azonban annyiban is különleges a helyzetük, hogy a tanulmányi eredménynek súlyos további következményei is lehetnek. Ez nyomasztóan hat rájuk a hivatalos papírok miatti általános szorongást súlyosbítva, ahogyan erről a következő hallgató is beszámol.

Ha nem mész át a vizsgán, az egyetem kitesz a képzésből, és ha ki vagy téve, nem kapsz tartózkodási engedélyt (és el kell hagyni az országot). Szóval, úgy működik, mint a dominó. Emiatt jelent nagyon nagy stresszt az egyetem befejezése.

(28 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

Nem elég, hogy léteznek nehéz vizsgák és az ezzel járó vizsgadruk, szorongás. Maga a szóbelivizsga-helyzet és az esetleges sikertelen szereplés, az „arcvesztéstől” való félelem további kulturálisan specifikus nehézségek elé állíthatják a vizsgázót. Egy diák így számol be erről.

A vizsgák, a vizsgák nehezek, a szóbeli vizsgára mindent meg kell tanulnunk, és szembe kell nézni a félelemmel attól, hogy szemben ülsz valakikkel, és előttük buksz meg. Ezért halasztok.

(30 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

Ami minden hallgatónak segítene

A saját maguk „megacélozására” láttunk fentebb példát, emellett néhány esetben a kizárólag belső erőforrásokra való hagyatkozást, a mindenen feletti önállóságot említik, mintegy felmentve az egyetemet az ezzel kapcsolatos teendők alól.

Hogy miben tudna segíteni az egyetem, hogy milyen körülményeket kellene teremtenie? Szerintem már adottak a körülmények: az embernek tisztában kell lennie ezzel, és az ideális helyzetet kell ebből megteremtenie magának.

(21 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

A többség azonban változatos formában sorolja fel, hogy milyen, az egyetemtől érkező erőforrások, támogatás, intézkedés tenné elégedettebbé őt az iskolai boldogulás, a tanulmányok terén. Rendszerint a nehézségek és a hiányérzet kapcsán fogalmaznak meg lehetséges segítő megoldásokat, amelyeket elvárnának az egyetemtől. Szóba kerül a korrepetálás, a különböző konkrét területeken: a statisztikát, a kutatásmódszertant, a tudományos írást többször is említették. A tanulmányi támogatás különösen akkor fontos, amikor nagyon nagy arányban nem tudják teljesíteni a kurzuskövetelményeket.

Támogatás a műszaki rajzban és statisztikában. A tanároknak támogatóbbnak kellene lenniük. Ötvenöten vagyunk

a csoportban és negyvenen megbuktunk. Ez nem normális.

(21 éves férfi, alapképzésben, Törökországból)

A tudományos munkára való sarkallás és lehetőségek megteremtése, a diákok projektjeinek támogatása ugyancsak szóba kerül, ahogyan a közös tanulással egybekötött korrepetálás lehetősége is. Az interjúk során a hallgatók kifejezik azt a vágyat, hogy több gyakorlati képzésben részesüljenek. A kevés gyakorlati élménye negatívan hat a szakmai kompetencia alakulására és az elégedettség érzésre. A hallgatók számára elbizonytalanító és frusztráló a gyakorlási lehetőségek hiánya.

[H]ogy dolgozzanak a kezeim, például műtéttel kapcsolatban. Persze nem maga a műtétet, hanem az egyszerűbb dolgokat, mint a sebkitést és hasonlókat... Harmadik évben még nem vettem vért, nem adtam egy injekciót sem.

(20 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

Akármi, ami abban segít, hogy az elméletet a gyakorlatba tegyük, mint például vállalatoknál saját szemeddel megnézni, tanulmányozni, hogy működik az igazi munkahely. Sokat számítana.

(21 éves nő, alapképzésben, Tunéziából)

Dupla nyelvi csavar és kommunikáció

A fentiek mind olyan felvetések, amelyeket általában is átélnének a felsőoktatásba járók. Azonban több dolog miatt mégis más a nemzetközi diákok élménye. Az egyik leggyakrabban említett dolog a nyelv. A diákok saját maguk angol és magyar nyelvi tudásának fejlesztésével kapcsolatban várnának segítséget az egyetemtől.

Először is, legyenek kötelezőek a magyar nyelvtanfolyamok az egyetemen, több éven keresztül, ne csak egy félévig.

(28 éves férfi, mesterképzésben, Iránból)

[L]egyen hely és lehetőség, ahol lehet angol nyelvet gyakorolni, például az angol beszédet gyakorló órák.

(27 éves férfi, mesterképzésben, Törökországból)

A nyelvi nehézségek az egyetemen nem egyoldalúak a diákok tapasztalati szerint. A tanárok angol nyelvi nehézségei, a helyi nyelvet nem ismerő diákok helyzetének figyelembe nem vétele nemcsak az előadásokon, hanem a vizsgákon, a gyakorlati képzésben és általában a tanári magyarázatokra, a tanárokkal való konzultációra vágyó diákoknak okoz gondot. Ebből az interjúrészletből egyfajta (a helyi diákokhoz viszonyított) relatív megfosztottság és igazságtalanság miatti felháborodás olvasható ki. Ez a diák sikeresen vette az akadályokat, most már doktori képzését végzi, de így idézi fel pár évvel korábbi tapasztalatait ugyanezen az egyetemen.

A magyarok oktatása jobb. Ezt láttam a [magyarokkal közös] kórházi gyakorlaton. Ez a tanárok gyenge angolja miatt volt. Ha a magyar diákok kérdeztek valamit, a tanárok jól el tudták magyarázni, de ha mi kérdeztünk valamit, az már bajosabb volt.

(27 éves nő, doktori képzésben, Törökországból)

Sokszor nem a nyelvtudásnak, hanem a kifejtésnek tulajdonítják a nehézséget. Az egyik résztvevő, egy amerikai diák, nagyon tapintatosan így beszél egyes tanárok an-

gol nyelvtudásával kapcsolatos tapasztalatairól.

Most van egy tanárom, aki igazán jól beszél angolul, de az akcentusa sokkal nehezebbé teszi a megértést. Szóval, úgy érzem, nekem sok minden marad ki.

(39 éves férfi, mesterképzésben, USA-ból)

Más diákok is sajnálatukat fejezték ki, hogy nem tudták jól követni az órákat, mert még nem szokták meg a tanárok angol kiejtését. Akkor különösen nehéz ez a helyzet, ha a diák – vélhetően ez is sokszor fordul elő – sem biztos az angol tudásában. Megkönnyebbülést érzett a következő hallgató, aki felismerte, hogy miért nem értette az előadást.

A legnagyobb kihívás a nyelv. Az első órámot nagyon nehezen értettem. Aztán rájöttem, hogy a tanárnak nagyon erős volt az akcentusa. De először nagyon aggódtam.

(22 éves nő, osztatlan képzésben, Franciaországból)

Olyan támogatást is megfogalmaztak, mint a következő idézetben.

Azt mondanám, nyelvi támogatásra lenne szükség. Megpróbálom megmagyarázni: . magyar anyanyelvű tanároknak és másoknak is van akcentusuk, ami természetes, de néha nagyon nehéz őket érteni, különösen a nagy előadásokon, ha nem ül nagyon közel hozzájuk az ember. Nem a diákoknak szóló támogatásról beszélek. Azt mondanám, a tanároknak kellene nyelvi támogatást adnia az egyetemnek.

(18 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

A nyelvi nehézségek nem törvényszerűek és nem jelentik azt, hogy ne lehetne kifejezetten sikeres a kommunikáció a diákok és tanárok között. A tanárokkal kapcsolatosan pozitív élményekről, tapasztalatokról is számolnak be a résztvevők, például nyílt és közvetlen kommunikációról és biztatásról az oktatók részéről. A hallgatókra a nyílt kommunikáció lehetősége motiválóan hat, növeli az elégedettséget.

[I]tt könnyebb. Nyíltabb a kommunikáció az oktatókkal, mint Törökországban. (21 éves férfi, alapképzésben, Törökországból)

Itt nyugodt a légkör, és nagyon közvetlenek a tanáraink. (25 éves nő, Erasmus programban, Ausztriából)

Hallgatókkal törődő oktatókat és mentorokat!

Nem számítottunk rá, de visszatérő jelleggel és sokszor erőteljesen fogalmaztak meg érzelmi, pszichológiai jellegű igényeket mind keleti, mind pedig nyugati országokból érkező diákok. Habár eltérő felvezetéssel, érveléssel nyilatkoztak erről, de nagy volt a konszenzus abban, hogy fontos, hogy az oktatók, mentorok érzelmileg elérhetőek és támogatók legyenek. Az egyetemi oktatók valószínűleg nem is számolnak azzal, hogy személyes segítséget, törődést, érzelmi támogatást is elvárnak tőlük a hallgatók.

A megszólaltatott nemzetközi diákok válaszaiból kitűnik, hogy fontos, hogy az oktatók értsék az érzelmi nehézségeiket, és tudjanak róla, hogy milyen érzés nagy kulturális távolságból érkező, az európai társaikhoz képest kedvezőtlenebb helyzetben levőnek

lenni. A hallgatók érzelmileg elérhető oktatókra vágnak, akikkel kapcsolatba lehet kerülni, és ezáltal elfogadottabbnak érezhetik magukat.

Úgy gondolom, hogy több érzelmi támogatásra van szükség, mert tudniuk kell (oktatóknak), hogy a többség ismert európai országokból származó hallgató, de vannak hátrányos helyzetű országokból is. Több megértéssel lehet feljűk fordulni. (30 éves nő, mesterképzésben, Törökországból)

Lehetőség szerint ismerjék és értsék a diákok élethelyzetét, legyenek nyitottak arra, hogy meghallgassák őket. A következő diák nem is a saját maga, hanem más diákok érdekében szólal fel, mintegy közvetítőként a meg nem értett diákok és a diákok helyzetét saját perspektívájuk miatt nem látó tanárok között. A családjától távollevő, emiatt szenvedő diákok relatíve rosszabb tanulmányi teljesítményét is összefüggésbe hozza a sajátos élethelyzetükkel. A fenti esethez hasonlóan itt is szempont a másokhoz való viszonyítva kedvezőtlenebbnek megélt helyzet.

Miért kapnak jobb jegyeket a magyarok? Az oktatók nem látják, hogy honvágya van valakinek, és hogy szeretne beszélni a szüleivel [...]. Úgy érzem, ha kapok erre lehetőséget, akkor elmondom az oktatóknak, elmondom nekik, hogy az irániaknak ilyen problémáik is vannak, és ezt meg kell érteni. (33 éves férfi, doktori képzésben, Iránból)

Az oktatók mellett a mentorok szerepe is fontos a támogatás szempontjából, különösen a tartózkodásuk legelején. Ilyenkor szükség lenne valakire, aki ahhoz az intézmény-

hez tartozik, ahová a hallgatók érkeznek, és aki biztos hidat jelent az új, ismeretlen világ felé. Ha azonban nem teljesíti a feladatát a kijelölt vagy választott mentor, így érzi magát jóval később egy diák.

Magunkra hagytak minket, és ez annyira félelmetes volt.

(22 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

Tétován, de megjelenik akár a szülőihez hasonló gondoskodás iránti igény is. A családjuktól, otthonuktól távol levő diákokat adott pillanatban teljesen magára maradt, esendő, vizsgasztalándónak láttatja a következő interjúrészlet. Igaz, hogy a szülőpótló szerepet a hallgató vágyként jeleníti meg, de egyidejűleg irrális elvárásnak is tartja. A hangsúly azonban a megközelíthető, gondoskodó, törődő tanárokon van, akiknek az elérhetősége betölthetné akár a család, az otthon hiánya miatti űrt.

Barátságosabb, diákokkal törődő oktatókat, persze ez csak egy elképzelés, hogy úgy kezeljék a hallgatókat, mintha a gyerekeik lennének, de esetleg úgy kezeljék őket, mint olyan embereket, akik távol vannak az otthonuktól, [...] a családtól, nincs semmilyen támogatásuk, ha szomorúak.

(30 éves nő, alapképzésben, Iránból)

Más nem is a családtól való elszakadás miatt, hanem a célországban való integráció, saját helyének megtalálása miatt igényelne támogatást. Sőt nem is magát a tényleges támogatást hiányolja, hanem pusztán a rendelkezésre álló segítség létét.

[L]ehessen érezni, hogy segítenek neked, hogy van valamilyen támogatás, esetleg

tanácsadás vagy akármi. Főleg, ha integrálódni szeretnél az országban. Szerintem ez segítene, hogy otthonosabban érezd magad.

(25 éves nő, mesterképzésben, Norvégiából)

Az oktatók és mentorok mellett a koordinátori irodák dolgozói is betölthetik a segítő mentori szerepet. Például az egyik hallgató elégedetten így nyilatkozott.

Nem volt olyan kérésem, amit ne tudtak volna megoldani.

(39 éves férfi, mesterképzésben, USA)

Ehhez hasonló pozitív élményről számol be a következő hallgató.

Ha gondod van, elmondhatod a tanároknak. Ha akármilyen problémád van, ott vannak neked.

(28 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

A hallgatók az elfogadóbb légkör megteremtését az oktatók és más egyetemi szereplők barátságos jelenlétén keresztül látják megvalósíthatónak. Jó páran érzelmileg elérhető, megértő, mintha „családi” támogató figuraként gondolnak az oktatóra. Ha nem az oktató, akkor a mentor vagy akár a koordinátori iroda személyében keresik a biztonságot nyújtó érzelmi támogatást.

Tanácsadás iránti igény

Az egyik fenti idézetből is kiderült, hogy az intézménytől elvárt egyik támogatástípus a pszichológiai tanácsadás. Többször is megfogalmazódott az igény arra, hogy szakemberrel oszthassák meg a nehézségeiket, ha erre szükségük van. Ennek hiányát vagy hiányosságait fogalmazták meg többen.

Legyen több tanácsadás a hallgatóknak.
(25 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

Tanácsadást kell nyújtaniuk a hallgatók számára. Ha valakinek problémája van, például, ha valaki nem talál barátot, mehessen valahova beszélgetni.
(28 éves férfi, mesterképzésben, Iránból)

Ez az igény rárimel arra, amikor egy másik hallgató nem tanácsadó pszichológus, hanem a nemzetközi diákokkal foglalkozó egyetemi stáb kapcsán fogalmazta meg a következő igényt.

Legyen valaki, akivel lehet beszélni.
(22 éves nő, mesterképzésben, Franciaországból)

A hallgatók érzelmileg egy védőháló meglétére vágnak, vagyis arra, hogy legyen lehetőség a személyes problémák megbeszélésére szakmai keretek között. Nem arról van szó, hogy feltétlenül nagy gondnak kell lennie ahhoz, hogy felkeressék a tanácsadást. A meghallgatás élménye és az „értő” fülek jelenléte fontos a hallgatók részére.

Hogy együtt lehessenek...

Visszatérően nyilatkoztak a hallgatók arról, hogy fontos, hogy legyenek közös programok magyar és nemzetközi hallgatók részvételével, ahol lehetőség nyílna megismerkedni egymással. A helyiekkel való kapcsolattartás iránt nagy az igény, amihez eltérő szinteket, szintereket említenek a diákok.

A kollégiumban legyünk vegyesen, a magyar hallgatók és a nemzetközi csoportok, így több kapcsolatot tudnánk kialakítani.
(28 éves férfi, alapképzésben, Kínából)

[H]ogy kissé keveredjenek egymással a hallgatók. Arra gondolok, hogy legalább valamilyen órák közősek legyenek, például a gyakorlatok, hogy együtt lehessenek, így kapcsolatba léphetnek a magyarokkal, barátságokat köthetnének.
(36 éves férfi, doktori képzésben, Iránból)

A helyi magyar és a nemzetközi diákoknak az egymástól elkülönülő világát, a kontaktus abszolút hiányát, az emiatt érzett elidegenedést érzékletesen írja le a következő diák.

[A]mikor az egyetemen járok, a magyar hallgatók olyanok a számunkra, mint a kirakati bábuk a boltok ablakai mögött. Csak nézzük őket, nincs interakció köztünk.
(20 éves férfi, alapképzésben, Iránból)

Egyértelműen nagy az igény a találkozásra, amelynek megszervezését elsősorban az egyetemről várják el a diákok.

Legyen több nemzetközi hallgatói platform. Lehetne ott beszélgetni, találkozni egymással, vagy valamit közösen csinálni... esetleg legyenek közös sportesemények.
(20 éves nő, alapképzésben, Zimbabweból)

Emellett hallható önkritikus hang is a magyar diákokkal való kapcsolat hiányával kapcsolatban.

Ez valószínűleg rajtam is múlik. Mert nem mentem oda hozzájuk, hogy akkor beszéljünk.
(21 éves férfi, alapképzésben, USA-ból)

A külföldi tanulmányoknak fontos, absztraktabb szinten megfogalmazott célját is visszontlátjuk a válaszokban. A közös tevékenységek, a közösen töltött idő eszközként szolgál a cél eléréséhez.

Több közös társas tevékenység sokat segítene. Annak érdekében, hogy erősebb csapatot és társas kapcsolatokat alakítsunk ki. Ez fontos, a szociális tőke, igen, ez nagyon fontos. [...] Különösen a nemzetközi és a helyi hallgatók között. (39 éves férfi, osztatlan képzésben, Kínából)

A nemzetközi hallgatók számára nagy érték lenne, ha a magyar és más nemzetiségű hallgatókkal kerülhetnének közvetlen kapcsolatba. Különösen a helyi diákokkal való találkozás lehetőségét hiányolják. A nemzetközi hallgatók elmondásai szerint szívesen kötnének barátságokat, és erre úgy gondolnak, hogy a helyszínt és szervezést a képzőhelyeknek kellene kialakítani. A tanulási értékek mellett a hallgatóknak a kapcsolatok alakítása is fontos szempont a külföldi tanulmányok során. A nemzetközi hallgatók nem ritkán, mintegy vendégként élik meg helyzetüket, ahol várják a befogadó oldal irányítását, támogatását és igénylik a közös programok szervezését.

Magyarul kapjuk a Neptun-üzeneteket és az e-maileket...

Számos diák elégedett az egyetem által nyújtott információkkal, azonban sokan találnak kivétlenül információszolgáltatásban. Az ezekről szóló beszámolók színes képet adnak a helyzetről és segítenek mélyebb szintekre is betekintést nyerni.

Sokszor egészen konkrét dolgok hiányoznak az elégedettséghez, például az, hogy legyen érthető, friss információkat tartalmazó,

felhasználóbarát egyetemi weboldal, ahol legyenek könnyen elérhetőek a naprakész információk.

[V]an weboldaluk, de ez nem mindig működik, és nem tudom, hogy amit látok ez egy régi, vagy egy új esemény, ez nem igazán világos. Tehát csak azt kívánom, legyen egyértelműbb.

(25 éves nő, mesterképzésben, Norvégiából)

Nincs olyan sok kihívás, csak az adminisztratív rész, mert úgy érzem, nem sok információ van arról, hogyan kell, és mit kell csinálni... Például nem tudom, hogy regisztrálnom kell-e a vizsgára. Ha igen, akkor ez mikor lehetséges, és mikor nem... Ez kicsit frusztráló volt.

(25 éves nő, mesterképzésben, Németországból)

A fenti bizonytalan, bosszantó helyzeteknél súlyosabbnak, szándékosan megkülönböztetőnek élik meg az információhiányt, különösen sorsdöntő jelentőségűnek vélt esetekben, ahogyan meséli a következő diák.

Például tegnap, két év után tudtam meg, hogy ha közel állsz már ahhoz, hogy elbocsájtanak, akkor az írásbeli vizsga helyett mehetsz szóbeli vizsgára. Erről egyáltalán nem tájékoztattak. Úgy derült ki, hogy kicsúszott a tanszékvezető száján, amikor mentem hozzá érdeklődni.

(19 éves férfi, osztatlan képzésben, Iránból)

A kirekesztettség, mellőzöttség érzését erősíti fel az az „egyszerű” tény, hogy a számukra nem érthető nyelven kommunikál (vagy inkább nem kommunikál) velük az egyetem.

Néha kisebbségnek tekintenek. Például magyarul kapjuk a Neptun-üzeneteket vagy az e-maileket. Ez azt jelenti, hogy minimum nem törődnek a nemzetközi diákokkal. Annyira nem hogy legalább lefordítsák nekünk.

(29 éves nő, mesterképzés, Ecuadorból)

Az elégtelen információáramlást különbözőképpen élik meg és magyarázzák a hallgatók, egyszerű bosszúságtól az igazságtalanságon át a kitaszíttottsáig. Úgy tűnik azonban, ahhoz, hogy az egyetem részének érezzék magukat a nemzetközi diákok, szükséges a diákok megfelelő tájékoztatása.

A fájó pont

A hallgatók jóllétét, egyetemmel való elégedettségét leginkább károsító tényező az egyenlő bánásmód hiánya és a diszkrimináció az iskolán belül. Több interjúbán megjelent az az élmény, hogy őket hátrányosan különböztetik meg a magyar hallgatókhoz képest. Úgy élik meg, hogy az oktatóknak kevesebb türelmük van hozzájuk és kevésbé fogadják el őket. Emellett úgy gondolják, hogy nem egyenlő az értékelési rendszer és hátrányosabb értékelésben részesülnek. A jobb angol nyelvi készségekkel rendelkező hallgatókkal szemben is megkülönböztetve érzik magukat. Ezek mind növelik a hallgatók szorongását és az elégedetlenség érzésüket, illetve negatívan hatnak az akadémiai adaptációra. A diszkrimináció témaköre nagyon érzékeny terület, mind a képzőhelyek, mind a hallgatók szempontjából. A vélt és valós sérelmek nehezen megfoghatók és általában konfliktusos helyzetekkel járnak. Hasznos látni, hogy milyen negatív hatásokat hordoznak magukban az ilyen helyzetek.

A nyelvtudás szintje vagy annak hiánya által kijelölt pozícióval különösen sokat

foglalkoznak a Magyarországon tanuló nemzetközi diákok is. Sok interjún átvélően kivehető egyfajta rangsor. A legkedvezőbb helyzetben a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő diákok vannak. Az egyik (nem angol anyanyelvű) diák szemszögéből egy sajátos, nyelven alapuló rangsorban a következőképpen helyezkednének el az anyanyelvű diákok, és így érvényesülne az előnyük. A nem anyanyelvű diákoknak pedig elmondásuk szerint egészen sajátos módon előállt diszkriminációs helyzettel kell szembenéznüik.

Az oktatók legyenek igazságosak, mert azt érzem, néha nem ez van. A született brit vagy kanadai diákoknak, vagy a németeknek a németnyelvű képzésben, nyilván jó a kiejtésük és nagyon jól fogalmaznak. A tanáraink nem anyanyelvűek és emiatt azt hiszik, hogy jól tudják az anyagot az angol meg a kanadai diákok. Mert szinte nem is értik, amit ezek a diákok mondanak, és könnyen átengedik őket. Velünk pedig az a helyzet, hogy mivel nem vagyunk anyanyelvű angolok, többre tartják magukat nálunk.

(27 éves nő, doktori képzésben, Törökországból)

Az egyenlő bánásmódot a hallgatók éles figyelemmel követik. Fontos számukra, hogy azt érezzék, hasonló módon mérik a tudásukat. Az eltérő kultúrák és a nyelvtudásbéli különbségek önmagukban félreértésekre adhatnak okot, így az egyenlő bánásmód észlelése még nagyobb hangsúlyt kap.

Kevés esetben azonban kifejezetten a származás miatt élik meg a hallgatók, hogy diszkrimináció és identitásfenyegetés éri őket az iskolán belül, ami fájdalmas érzéssel jár.

A vizsgákon nagyon sokszor ért diszkrimináció, a nemzetiségem miatt, nagyon zavart. [...] Van egy nő, akire azt mondják a hallgatók, hogy rémes, igazságtalan és egy kicsit fura. De nem gondoltam volna, hogy megszegyenít a vizsgán a többiek előtt a nemzetiségem miatt. Gúnyolódott a nevemmel.

(25 éves nő, osztatlan képzésben, Iránból)

MEGVITATÁS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Célunk az elégedettség és az akadémiai adaptáció, és a hallgatók egyetemi világban való boldogulásának vizsgálata volt. Azon túl, hogy a tanulmányok terén tapasztalt nehézségek és azokkal való megküzdés változatos mintázataira láttunk példákat, az interjúk vizsgálat egyik fő eredménye, hogy látható vált a nemzetközi hallgatóknak az az igénye, hogy érzelmi támogatásban részesüljenek. Az oktatóktól elsősorban a „megértő, törődő” szerep betöltését várják el, vagyis vágyuk, hogy az oktatók rálássanak a hallgatók érzelmi nehézségeire. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve a hallgatók érzelmileg több szempontból nézve is nehéz helyzetben vannak. Szabó Ágnes és munkatársai (2016) kutatása során megmutatózó kiszakítottság, gyökértelenségelmények (*up-rooting*) mentén jelenhetnek meg terhelt érzések a hallgatókban.

Emellett figyelembe kell venni, hogy a tanulmányok során a nemzetközi hallgatókat érő stressz és stresszkeltő körülmények eltérőek a magyar hallgatók helyzetéhez képest. A tanulmányok a tudás megszerzésen túl, a tanulmányokkal kapcsolatos kudarcoktól való félelem erősen hat a megküzdési képességeikre. Adott esetben az érzelmileg felfokozott állapot miatt kevésbé sikeresen

küzdenek meg a tanulmányokkal természetesen velejárá stresszel. A kudarcotól való félelem elkerülő viselkedéshez vezethet. A kudarc nem csak azért hat fenyegetően, mert közvetlenül a személyes integritásra van negatív hatással, hanem mert direkt módon is hat a hallgatók életére. Ez főként a vízumköteles hallgatók esetében teremt „éles” helyzeteket. Amikor egzisztenciális gondokkal áll összefüggésben a tanulmányok kimenetele, a stressz–kiértékelés–coping hármas (Lazarus és Folkman, 1984; Castro és Murray, 2010) más színezetet kap.

Látható, hogy az oktatók érzelmi közelsége és közvetlensége megnyugtató és egyben inspiráló is a hallgatók számára. A pozitív érzelmi viszonyulás megtartó erejű a hallgatóknak, mivel feltehető, hogy a hovatarthatóság-érzésüket is felerősíti, miközben támogatón hat. Mindez növeli az elégedettséget és elősegíti a tanulási hatékonyságukat. A felszínen csupán praktikus szintűnek tűnő információk fontossága, amelyeket mentorok és koordinátorok adhatnak, továbbá a weboldalakon lévő aktuális információkhoz való hozzáférés, ugyancsak érzelmileg is fontos a hallgatók számára. Feltehetően az információ birtoklásán túl az érzelmi kontroll visszanyerése, helyreállítása miatt is fontos ez.

Az érzelmi közelség vágya nem csak a nemzetközi hallgatók helyzetükből fakadhat, hanem az életkori helyzetük jellegzetességéből, hiszen ez az időszak egybeesik a családtól való elválással is. Azonban a nemzetközi hallgatók számára az új közeg miatt ez az időszak még érzékenyebbé válik. Számos hallgatónak van honvágya, és amíg kialakul az új kapcsolati hálójuk, elszigetelve érzik magukat. Az oktatókkal való közvetlenebb kapcsolat azonban pozitív hatással lehet az adaptációs folyamatra és az elszigeteltség érzés csökkentésére.

A tanároknak már-már „szülőpótló” szerepére (és ennek irrealitására) is láttunk utalást. Trompenaars és Hampden-Turner (2011) megkülönböztetik a specifikus vs. diffúz kultúrákat aszerint, hogy az élet különböző területei (pl. a személyes élet és munka) mennyire különülnek el. Az értelmezésüknek megfelelően például a specifikus értékű kultúrákban a tanárok csak az iskolával kapcsolatos témákban játszanak szerepet, míg a diffúz értékű kultúrákban adott esetben akár a diák személyes gondjainak a megoldásában is illetékesek lehetnek.

Az egyetemi klíma érzékelésével foglalkozó kutatására reflektálva, azok a hallgatók, akik többféle csoporthoz tartozó hallgatóval léphettek kapcsolatba, és ahol az egyetem szervezi az együtttanulási platformokat és az oktatók elősegítik a csoportok közötti párbeszédet, ott a hallgatók magas szintű tanulási elégedettségéről és fejlődésről számoltak be (Glass, 2011). Az együtt tanulás mint közös élmény erős vágya a nemzetközi hallgatóknak. Az érzelmi oldalt tekintve, ha a hovatartozás-érzés fontosságára gondolunk, akkor jobban érzékelhetőek a hallgatók erre irányuló vágyai.

Az egyetemi információáramlásból való kimaradás a praktikus tényezőkön túl a kirekesztettségnek és annak az érzését vonja maga után, hogy nem tekintik őket az egyetem részének. A szakirodalom szerint is a tanulmányi időszak során kialakuló *valahova-tartozás érzésének* (illetve hiányának) kitüntetett szerepe van a nemzetközi diákok életében. Ting-Toomey és munkatársainak (Ting-Toomey, 2005; Hotta és Ting-Toomey, 2013) interjúk vizsgálatai alapján a nemzetközi diákoknak a „szívesen látott vendég”-től a „kivülálló, oda nem tartozó”, sőt a „meg sem látnak” megtapasztalásáig különböző identitásélményei lehetnek. Az egyetemen

belüli diszkriminációs tapasztalatoknak is a kirekesztettség, az oda nem tartozás érzését húzzák alá.

A jelen tanulmányban elemzett interjúk kiemelték az angol nyelvtudás meghatározónak tűnő szerepét a nemzetközi hallgatók akadémiai adaptációjában, ahogyan az ugyancsak Magyarországon tanuló nemzetközi diákokkal végzett kérdőíves vizsgálatban (Nguyen Luu, 2019b). Az angol nyelvtudás bizonyos értelemben egyfajta valutaként működik: ennek alapján mérik össze a különböző csoportokat és egyéneket. A nem angol anyanyelvű nemzetközi hallgatók tűnnek a legkedvezőtlenebb helyzetűnek. Nem élvezik a képzés nyelvét anyanyelvként beszélő hallgatók (tanárok miatt is) kivételezett helyzetét, ugyanakkor a képzés nyelvét a saját anyanyelvükhöz képest óhatatlanul gyengébben beszélő tanárok rosszabbul adják át nekik a tananyagot. E mögött a vélemény mögött a tanárközpontú oktatás, az ismeretátadó tanár – ismeretfogadó diák szemlélete rejlik (Rienties és Tempelaar, 2013). Mindenesetre vannak olyan nem angol anyanyelvű nemzetközi diákok, akik a társas összehasonlításnak (Festinger, 1976) ebben a kettős rendszerében duplán is megfosztottnak érzik magukat, és relatív deprivációként élik meg a velük történeteket. A saját helyzetüket hátrányosabbnak élik meg, a képzés színvonalát is feltehetően alacsonyabb szintűnek ítélik a magyar nyelvű képzéshez képest.

Az interjúk felhívják arra is a figyelmet, hogy nyelvi nehézség nem csak a diákok részéről érkezhetsz. A szakirodalommal összhangban, mivel az oktatási nyelv a legtöbb tanárnak nem anyanyelve, az „angol, mint közvetítő nyelv” – oktatásban (Doiz, 2011, idézi Grimshaw, 2015) általában a nem angol-szász országokban, a tanárok gyengébb angol nyelvi készsége is jelenthet kihívást a diákok-

nak. Bár az idézett interjúrészletekben nagyon tapintatosan fogalmaznak a diákok, nem példa nélküli az optimálistól elmaradt információközlés a tanár nyelvi képességei miatt.

A *native speakerism* olyan ideológiát takar, amely dichotómiát kreál az angol anyanyelvű és nem angol anyanyelvű tanárok között, az utóbbiakkal szembeni diszkriminációval. Bár az angol nyelvet tanító tanárok kapcsán fogalmazódott meg (Grimshaw, 2015), sejtethető, hogy más területen is létező jelenség. A vizsgálatunkban azonban nem fogalmazódott meg elvárás arra, hogy anyanyelvi szinten beszéljenek angolul a tanárok: a diákok számára a követhetőség tűnik a (teljesen méltányolható) vezérelvnek.

A pszichológiai tanácsadás lehetősége is fontos témakör és igényként jelenik meg. A tanácsadási lehetőség a támogatás érzését és a gondoskodás élményét nyújtja a hallgatók számára. Visszatérő tapasztalat a tanárok, a pszichológiai tanácsadás és általában az egyetem kapcsán elvárt támogatás kapcsán, hogy nem is feltétlenül annak a tényleges igénybevétele, hanem pusztán annak az elvi lehetősége, meglétének észlelése (Bender és mtsai, 2019; Cho és Yu, 2015) van összefüggésben az elégedettséggel.

Nagy igény mutatkozik arra is, hogy legyen közös terek a személyes érintkezésre, ahol a magyar és más nemzetiségű hallgatókkal együtt lehet lenni. A nemzetközi hallgatók részéről az interjúk alapján nyitottság mutatkozik a kapcsolatok építésére, és a magyar nyelvű hallgatóktól való szétválasztás elégedetlenségét és hiányérzést vált ki bennük. Ez sajnálatos módon a szakirodalomban találtakra rímel rá, miszerint a helyi diákokkal való interakció sokszor beteljesületlen vágy marad (Williams és Johnson, 2011). Saját helyzetüket a relatív megfosztottság élményével élik meg, amely

során úgy érzik, a magyar hallgatókhoz képest kimaradnak dolgokból.

A nemzetközi hallgatók számára előnyös környezet kiépítésével foglalkozó kutatócsoportok felismerték, hogy szükség van a kognitív, intraperszonális és interperszonális szintek figyelembe vételére a megfelelően támogató környezet alakításához (Pascarella és Terenzini, 2005). Ezek a szintek a kutatásunkban is visszaköszönnek. Az elkülönítést a hallgatók az interperszonális kapcsolatoktól való megfosztásaként élik meg. Úgy érzik, kapcsolati tőkéjüket nem tudják fejleszteni, ami önmagában demotiváló tényező a külföldön tanulók számára.

Megfogalmazódik továbbá, hogy olyan programokra van szükség, ahol a nemzetközi hallgatók egymással is ismerkedhetnek. Ennek megszervezését a hallgatók az egyetemtől várják el. Több hallgató számol be arról, hogy több támogatást igényelne a tudományos munkával kapcsolatban. Legyen lehetőségük a helyi, az egyetem által szervezett konferenciákon részt venni, ahol ők maguk tudnának előadni és mások előadásait meghallgatni. Itt is megragadható, hogy a tanulás eredményessége kapcsolatban áll az intra- és interperszonális szintek sikeres teljesítésével, mint ahogyan ez megmutatkozik az ezzel kapcsolatos kutatásokban is (Pascarella és Terenzini, 2005; Hendrickson és mtsai 2011).

Az érzelmi támogatás jelentőségére rámutatnak azok a kutatási eredmények, amelyek alapján a szociális háló az új környezetben akkor is pozitív hatással bír az adaptációra és a hallgatók elégedettségére, ha akár csak lazább szintű kapcsolatok állnak a rendelkezésre (Hayes és Lin, 1994). Kutatásunk eredményeként kiemeljük, hogy a hallgatók több szinten is megfogalmazták ezt az érzelmi igényüket. Ha továbbgondoljuk a sikeres adaptáció hosszú távú hatásait, észre kell vennünk,

hogyan a tanulási motivációra és a szakmai identitás alakulására is kedvező hatással bírhat az érzelmileg támogató tanulási környezet, amelyeknek az oktatók a közvetítőik, az egyetemek meg az attitűdök képviselői. Hasonlóan fontos a különböző tudományos projektek támogatása és több gyakorlat szervezése a tanulmányok során. A gyakorlatok hiánya az elméleti tudás értéktelenítése felé visz, és összességében negatívan hat a tanulási folyamattal való elégedettségre, mivel csökkentően hathat a hallgatók önbizalmára. Emellett szívesen fogadják, ha tanulhatják a magyar nyelvet, illetve az angol nyelv gyakorlásában is elfogadnának támogatást.

KONKLÚZIÓ

A valahova tartozás alapszüksége (Baumeister és Leary, 1995) átütően fontosnak, a nyelvi korlát miatti akadályozott teljesülése megterhelőnek tűnik sok diák beszámolójában. A szakirodalomból (Wang és mtsai, 2014) és az interjúkból is visszaköszön az egyetemek attitűdjének fontos szerepe az adaptációs folyamatok és a hallgatók jobb boldogulásának alakulásában. A hallgatók az egyetemtől várják el a programok szervezését, a tanulásban és az adaptációs folyamatban való támogatását.

A nemzetközi hallgatók úgy mutatkoznak meg, mint az egyetem „vendégei”. Ez a státusz nyitottságot feltételez a hallgatók részéről, de egyben kifejezi azt az igényt is, hogy elfogadva, szívesen látva és támogatva érezzék magukat. Szükségük van támaszra, olyanokra, akikre számíthatnak az „útbaigazítás” során. A támogatási igény mögött az elszakadástól származó nehéz érzelmek enyhítésének kísérlete látható. Az akadémiai adaptációs folyamatoknak fontos terepe az egyetemi közeg.

Az egyetemi térben mind a nemzetközi angol vagy egyéb idegen nyelven tanuló hallgatók, mind a magyar nyelvű képzésben részt vevő hallgatók jelentik a viszonyulási közeget. További kutatási terület lehet a támogató kapcsolatok hosszú távú hatásainak vizsgálata, illetve kérdés, hogy milyen szerepe van az akadémiai adaptációnak a karrier és a szakmai identitás alakulásában.

Az eredményeink fényében néhány javaslatot fogalmazunk meg. Érdemes a hallgatókat már az érkezésük előtt elkezdni felkészíteni praktikus információk adásával, illetve az alkalmazkodás pszichológiai aspektusaira való felkészítéssel. Fontos, hogy az információk naprakészek legyenek, az intézmény honlapja állandóan frissüljön. Olyan személyek elérhetőségét biztosítsák számukra, akiknél a hallgatók még érkezésük előtt megfelelően tudnak tájékozódni. Érdemes lehet előre informálni a hallgatókat, hogy milyen érzelmi helyzetekkel találkozhatnak, amelyek új kihívásokat jelenthetnek nekik. Biztatni őket, hogy beszéljenek a nehézségeikről és kereszenek támogatást és eligazítást. Informálni kell őket arról, hogy hova fordulhatnak orvosi igényeikkel, illetve mik az alapvető hívószámok vészhelyzetben. Fontos segíteni őket a tájékozódásban akár a város és az egyetem térképeinek megosztásával.

Egy mentori hálózat kialakítása sokat segíthetne a hallgatóknak az első időszakban. Ha van rá lehetőség, akkor már előre ki lehet jelölni a hallgatók leendő mentorát és leírni, hogy a mentorhoz milyen kérdésekkel lehet fordulni, illetve meddig lesz elérhető ez a lehetőség. Ismerkedő alkalmakat és eligazításokat is célszerű tartani, hogy a hallgatók kapjanak teret új kapcsolatok kialakítására. Kortárs csoportok alakítása is ajánlott, amelyekben idővel, önkéntes alapon maguk a nemzetközi hallgatók is betölthetik a mento-

ri szerepeket. Végül a tanárok előzetes bemutatkozása, az ismerkedő beszélgetések alkalmat adhatnak arra, hogy a hallgatók ráhangolódjanak a közös munkára és inspirálódjanak a leendő oktatóik segítségével.

LIMITÁCIÓK

A nemzetközi hallgatók származásukat és képzésüket tekintve heterogén csoportot alkotnak. Az interjú retrospektív jellege is megemlíthető, mint limitáció. Az interjú kérdéseire a hallgatók a saját emlékezetük alapján válaszoltak. A Magyarországon való tartózkodási idejüket külön nem dolgoztuk fel.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozunk a vizsgálatunkban részt vevő diákoknak, akik megtiszteltek bizalmukkal és megosztották velünk sokszínű élményeiket és tapasztalataikat.

A vizsgálatok lebonyolítása, illetve az adatok elemzése az NKFI által támogatott, K-120433 számú, „A felsőoktatási nemzetközi mobilitás pszichológiai aspektusai: a külföldön tanuló diákok adaptációja és akkulturációja” című kutatás és a Tématerületi Kiválósági Program 2020 – Intézményi Kiválósági Alprogram által támogatott, TKP2020-IKA-05 számú, „Diagnosztika és terápia” című projekt keretében zajlott.

SUMMARY

INVESTIGATION OF INTERNATIONAL STUDENTS: THE COMPLEXITY OF ACADEMIC ADAPTATION AND SATISFACTION IN HIGHER EDUCATION

Background and aims: In the present interview study, we aim to reveal the experiences of international students studying in Hungary concerning their studies, and to introduce the factors related to their academic adaptation and satisfaction.

Method: Interviews conducted with 62 international students were analyzed with thematic analysis.

Results: Their academic adaptation and satisfaction show different patterns and are related to different factors. In line with the literature, the role of the receiving universities' attitudes and students' need to belong to the university proved to be essential. Besides the typical needs that university students would voice in general, their need for care and emotional support is emphasized. The building of social relationship is important from the point of view of academic satisfaction. Not only knowledge acquisition, but also the prospect for building social capital is considered valuable. The perception of discrimination, not being in the information flow of the school, and the separation from local students decrease satisfaction.

Discussion: Language plays a significant role in academic adaptation. Attributing difficulties to their own and their teachers' language barriers, students often perceive their instruction in English weaker compared to the instruction provided in Hungarian for local students.

Keywords: international students, receiving university's atmosphere, academic adaptation, satisfaction

IRODALOM

- ALHARBI, E. S., SMITH, A. P. (2018): Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries. *International Education Studies*, 11(6). 22–44.
- AMMIGAN, R., JONES, E. (2018): Improving the student experience. Learning from a comparative study of international student satisfaction. *Journal of Studies in International Education*, 22(4). 283–301.
- ARAMBEWELA, R., HALL, J. (2009): An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4). 555–569.
- ARNETT, J. J. (2016): College Students as Emerging Adults. The Developmental Implications of the College Context. *Emerging Adulthood*, 4(3). 219–222.
- BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R. (1995): The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3). 497–529.
- BENDER, M., VAN OSCH, Y., SLEEGERS, W., YE, M. (2019): Social support benefits psychological adjustment of international students. Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7). 827–847.
- BERRY, J. W. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1). 5–34.
- BERRY, J. W., SAM, D. (2016): Theoretical perspectives. In Sam, D., Berry, J. W. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge. 11–29.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2020): One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. 1–25. doi: 10.1080/14780887.2020.1769238
- CASTRO, F. G., MURRAY, K. E. (2010): Cultural adaptation and resilience. Controversies, issues, and emerging models. In Reich, J. W., Zautra, A. J., Hall, J. S. (eds): *Handbook of adult resilience*. The Guildford Press, New York, NY. 375–403.
- CHO, J., YU, H. (2015): Roles of university support for international students in the United States. Analysis of a systematic model of university identification, university support, and psychological well-being. *Journal of Studies in International Education*, 19(1). 11–27.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (2011): Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3). 345–359.
- FESTINGER, L. (1954/1976): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete In Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 259–291.
- GEERAERT, N., DEMOULIN, S., DEMES, K. A. (2014): Choose your (international) contacts wisely. A multilevel analysis on the impact of intergroup contact while living abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 38. 86–96.
- GLASS, C. R. (2011): Educational Experiences Associated With International Students' Learning, Development, and Positive Perceptions of Campus Climate. *Journal of Studies in International Education*, 16(3). 228–251.

- GRIMSHAW, T. (2015): Critical Perspectives on Language in International Education. In Hayden, M., Levy, J., Thompson, J. (eds): *The SAGE Handbook of Research in International Education*. Sage Publications: London. 3.
- HAYES, R. L., LIN, H. R. (1994): Coming to America. Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural counseling and Development*, 22(1). 7–16.
- HENDRICKSON, B., ROSEN, D., AUNE, R. K. (2011): An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3). 281–295.
- HOTTA, J. TING-TOOMEY, S. (2013): Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students. A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5). 550–566.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing, New York, NY.
- LEE, B., FARRUGGIA, S. P., BROWN, G. T. (2013): Academic difficulties encountered by East Asian international university students in New Zealand. *Higher Education Research Development*, 32(6). 915–931.
- MAK, A. S., BODYCOTT, P., RAMBURUTH, P. (2015): Beyond host language proficiency. Coping resources predicting international students' satisfaction. *Journal of Studies in International Education*, 19(5). 460–475.
- MASGORET, A. M., WARD, C. (2006): Culture learning approach to acculturation. In Sam, D. L., Berry, J. W. (eds): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, New York, NY. 58–77.
- NGUYEN LUU L. A. (2019a): Nemzetközi mobilitás pszichológiai és szociokulturális vonatkozásai: a külföldön tanuló diákok akkulturációjának szakirodalma. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(1). 53–93.
- NGUYEN LUU L. A. (2019b): *A nemzetközi felsőoktatási mobilitás pszichológiai aspektusai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- OKTATÁSI HIVATAL (2019): *Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatók 2018*. https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak (Letöltés ideje: 2021. március 16.)
- PASCARELLA, E. T., TEREZINI, P. T. (2005): *How College Affects Students. A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- RIENTIES, B., TEMPELAAR, D. (2013): The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2). 188–201.
- RYAN, J., HELLMUNDT, S. (2005): Maximising international students' 'cultural capital'. In Carroll, J., Ryan, J. (eds): *Teaching International Students*. Routledge, London. 13–17.
- SMITH, R. A., KHAWAJA, N. G. (2011): A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6). 699–713.
- SOVIC, S. (2008): Coping with stress: The perspective of international students. *Art, Design Communication in Higher Education*, 6(3). 145–158.

- SZABO, A., WARD, C., JOSE, P. E. (2016): Uprooting Stress, Coping, and Anxiety. A Longitudinal Study of International Students. *International Journal of Stress Management*, 23(2). 190–208.
- TAUŠOVÁ, J., BENDER, M., DIMITROVA, R., VAN DE VIJVER, F. (2019): The role of perceived cultural distance, personal growth initiative, language proficiencies, and tridimensional acculturation orientations for psychological adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 69. 11–23.
- TING-TOOMEY, S. (2005): Identity negotiation theory. Crossing cultural boundaries. In Gudykunst, W. B. (ed.): *Theorizing about intercultural communication*. Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, CA. 211–233.
- TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, C. (2011): *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Nicholas Brealey International.
- WANG, K. T., LI, F., WANG, Y., HUNT, E. N., YAN, G. C., CURREY, D. E. (2014): The international friendly campus scale. Development and psychometric evaluation. *International Journal of Intercultural Relations*, 42. 118–128.
- WARD, C., BOCHNER, S., FURNHAM, A. (2001): *The psychology of culture shock*. Routledge, New York.
- WARD, C., GEERAERT, N. (2016): Advancing Acculturation Theory and Research. The Acculturation Process in its Ecological Context. *Current Opinion in Psychology*, 8. 98–104.
- WILLIAMS, C. T., JOHNSON, L. R. (2011): Why can't we be friends? Multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1). 41–48.
- YU, B., WRIGHT E. (2016): Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, 22(1). 49–64.
- YU, B., WRIGHT E. (2017): Academic adaptation amid internationalisation. The challenges for local, mainland Chinese, and international students at Hong Kong's universities, *Tertiary Education and Management*, 23(4). 347–360.
- ZHANG, J., GOODSON, P. (2011): Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States. A systematic review. *International journal of intercultural relations*, 35(2). 139–162.

RECENZIÓ

A TÁG ÉRTELEMBEN VETT IMPAKT HOGYAN ÁLLÍTSUK A TUDOMÁNYOS ISMERETEKET A KÖZÖSSÉG JAVÁNAK SZOLGÁLATÁBA?

TROPP, L. R. (ed.) (2018): *Making Research Matter. A Psychologist's Guide to Public Engagement*. American Psychological Association, Washington.
doi: 10.1037/0000066-000



PÁNTYA József

ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Szociálpszichológia Tanszék
pantya.jozsef@ppk.elte.hu

Az elmúlt években számos olyan könyv jelent meg, illetve élt meg újrakiadást, amely jól hasznosítható gyakorlati tanácsaival a sikeres tudományos pályafutáshoz ajánl segítséget. Ezek egy része kifejezetten a tudományos közlemények írásához ad praktikus tanácsokat: ilyen például Patricia Goodson *Becoming an Academic Writer* című, 2016-ban megjelent könyve (amelynek első kiadásáról Maráz Anikó e folyóirat hasábjain közölt ismertetőt 2013-ban), de ilyen Anneliese A. Singh és Lauren Lukkarila 2017-es kiadású, *Successful Academic Writing* című műve is. Más könyvek – így például Rex B. Kline *Becoming a Behavioral Science Researcher* című könyve, amely 2020-ban jelent meg – a kutatási eredmények közlési módja mellett már a kutatások tervezési szakaszára és az adatelemzésre vonatkozóan is hasznos javaslatokkal él a jelentős hatással és alkalmazási lehetőséggel bíró viselkedéstudományos kutatások lefolytatásához.

A szakmai-gyakorlati tanácsokat kínáló kötet tartalma tehát – a kutatási eredmények publikálásának mikéntjén túl – nyitni látszik az olyan javaslatételre és iránymutatásra, amelyek követésével a kutatások már a tervezés fázisától kezdve tekintetbe veszik a várt és kapott eredmények szűk, tudományos berkeken kívüli alkalmazását és hasznosulását.

E könyvismertető tárgyát képező, Linda R. Tropp által szerkesztett kötet szintén nagyon gyakorlatias útmutatást kínál a kutatómunkát végzők számára, de mindezt egy markánsan új nézőpontot érvényesítve teszi. Ez a nézőpont azt a kutatói elköteleződést – és egyúttal felelősséget – állítja a középpontba, amely a közösségek jóllétét növelő tudományos ismeretek széleskörű alkalmazását szorgalmazza a társadalmi változások előmozdításában. Sőt, a kötet az ilyen irányú elköteleződés kutatóhelyi, szervezeti erősítésének szükségességét és lehetőségeit is

felveti. A kötet szakértők, kutatópszichológusok, kormányzati tisztviselők és szervezeti vezetők írásait összegyűjtve tesz gondolatébresztő és igazán inspiráló javaslatokat a kutatómunka olyan módon történő átgondolására és végzésére, amellyel a kutatások eredményei a tudományos világ határain kívül is valóban hasznosulnak. A társadalomtudományos ismeretek felelős alkalmazásának szükségessége pedig – szinkronban a pszichológuseskü szellemiségével – mind a jelenkor kihívásainak megoldásában (Spiner, 2021), mind az egyéni és társadalmi jóllét erősítésében elvitathatatlan. Ahogyan azt a kötet is több helyen hangsúlyozza: az ilyen ismereteket teremtő kutatások leggyakrabban az adófizetők által befizetett adókból valósulnak meg. Így szükséges is, hogy a kutatók a közösség irányába elköteleződjenek, és eredményeiket a közösség érdekében lehetőség szerint alkalmazzák is.

Végigtekintve a kötetben szereplő fejezetek szerzőinek névsorát és az egyes fejezetek témaköreit, igen nagy sokféleséggel találkozunk. Nemcsak a társadalomlélektan, hanem minden olyan tudományterület, amelynek eredményei az egyéni, a csoport-szintű és a társadalmi jóllét szempontjából bárhogyan is relevánsak, profitálhat a kötetben szereplő személetes példák és hasznos tanácsokból. Így többek között a jogtudomány, a neveléstudomány, az egészségpszichológia művelői is találnak olyan fejezeteket, amelyek szakterületük eredményeinek társadalmi hasznosíthatóságához esetleírásokkal, példákkal és tanácsokkal szolgálnak. A könyvnek még azok a részei is, amelyek első ránézésre kimondottan az Amerikai Egyesült Államok kulturális kontextusában tűnnek relevánsnak (mint pl. a jogalkotással és az igazságszolgáltatás működésével

kapcsolatos 4. és 6. fejezetek), számos megfontolandó, más kulturális kontextusban is alkalmazható tanáccsal látják el az olvasót pusztán azáltal is, hogy szemléletesen világítanak rá azokra a beavatkozási pontokra, ahol a szakterületi tudás felhasználható.

A következőkben e könyvismertetés rövid körképet ad a kötetben található fejezetekről. Az áttekintés kiemeli azokat a főbb szempontokat, amelyek vissza-visszatérő módon a kutatási eredmények hasznosításának lehetőségét és szükségességét tárgyalják, és egyúttal a hasznosulás területeit is kijelölik.

Linda R. Tropp bevezető (1.) fejezete olyan fontos kérdéseket jár körül, amelyek révén mérlegelhető, hogy milyen tudományos ismereteket tudunk a közösség számára kínálni, mennyire hasznos(ítható) ez a tudás a közösség számára, milyen kapcsolatot tudunk kialakítani a nem tudományos szférával, mennyiben illeszthető be ez az aktivitás az akadémiai előmenetelbe stb. Tropp – összhangban a Lewin-féle akciókutatásokkal – megállapítja, hogy a kontextualizált kutatói megközelítés, amelyet a „terepen” működő irányelvek és intervenciók tudományos ismereteket felhasználó kidolgozása megkíván, nagymértékben segíti az elméletvezérelt tudományos kutatás és a gyakorlati alkalmazás közötti úr áthidalását azzal, hogy inspirálja a tudományos kérdések megfogalmazását is.

Amy T. Schalet (2. fejezet) többek között azzal kapcsolatban fogalmaz meg javaslatokat, hogy miként kezeljük az adott esetben meglehetősen időigényes, de az egyetemi ösztönzési rendszer szempontjai között ennek ellenére nem megjelenő médiamegkereséseket, és hogyan törekedjünk arra, hogy a kutatási eredmények disszeminációjakor azok pontos és közérthető módon jelenjenek meg. Mindkét fejezet említést tesz a University of

Massachusetts Amherst-ön működő Public Engagement Projectről, amely a kutatókollégák tudománykommunikációs készségeinek fejlesztéséhez ad szervezeti keretet.

A 3. fejezetben Samuel R. Sommers a szélesebb olvasóközönség akár tudomány népszerűsítő formában írt könyvekkel történő megszólításához ad tanácsokat, olyan neves kutatók és pszichológusok tapasztalatait segítségül hívva, mint Mahzarin Banaji, Robert Cialdini vagy Daniel Gilbert.

Roberta Downing a 4. fejezetben arra hívja fel a figyelmet, hogy a pszichológusok aktivitása és/vagy hatása – más társadalomtudományok képviselőihez képest – elmarad a közösségi irányelvek alakításában. Bár fejeztében az amerikai törvényalkotók tudományos eredményekkel való megismertetésének lehetőségeit mutatja be, írása számos olyan beavatkozási pontra hívja fel a figyelmet, amely más országok törvényhozási folyamatai mellett is informatívak.

Abigail Dalton és Max H. Bazerman (5. fejezet) a Harvard Behavioral Insights Group szakmai szervezetének (amelynek Behavioral Insights Study Group néven hallgatói megfelelője is van) működésén keresztül példázza azokat a gyakorlati szempontokat, amelyek révén a tudományos megfigyelések a kormányzati és szervezeti döntések javításában felhasználhatók.

Eugene Borgida és Susan T. Fiske (6. fejezet) a jogi esetekben való szakértői pozíció szemszögéből mutatják be, hogy milyen irányelveket érdemes követni a pszichológiai kutatások eredményei alapján történő állásfoglalásokkor. Javaslatuk szerint – Alice H. Eagly (2016) kifejezésével élve – a tudomány „becsületes és őszinte ügynökeiként” tiszta, világos, elfogultságtól mentes és hatá-

rozott módon kommunikáljuk szakmánk eredményeit.

A 7. fejezetben Jack Glaser és Amanda Charbonneau a hatóságokkal való állampolgári együttműködés kétoldalú kapcsolatának kontextusában veszik sorra, hogy a tudományos megfigyelések alkalmazásával megcélzott terület képviselői és a kutatók közös munkája hogyan válhat gyümölcsözővé mind a társadalmi előnyök, mind a szakmai tudgyarapodás terén. Rámutatnak, hogy a közösségorientált rendfenn tartásban megannyi szociálpszichológiai ismeret alkalmazható, a sztereotípiák, az előítéletek és a diszkrimináció kutatásától kezdve a procedurális igazságossággal kapcsolatos eredményekig (amely témakör a bizalom és együttműködés erősítése miatt nemcsak ebben a kontextusban, de általában is fontos a társadalmi kapcsolatok szempontjából – lásd pl. Kovács, 2014).

Geoffrey Maruyama és Lara Westerhof (8. fejezet) az oktatási intézményekkel való partneri, kollaboratív kapcsolat fontosságára hívják fel a figyelmet mind a neveléstudományi-pszichológiai kutatások eredményeinek gazdagabbá tételében, mind pedig az eredmények társadalmi hasznosíthatóságában. Fejezetüket egy olyan kollaboratív munkájuk részletezésével zárják, amelyet az oktatás terén megnyilvánuló egyenlőségi és igazságossági kérdéskörben végeztek. A fejezetben leírt számos megfontolandó javaslat közül kifejezetten praktikus felvetésük, hogy az eredmények disszeminációjába érdemes bevonni azokat a szereplőket is, akiket az eredmények alkalmazásában érintett közönség tagjai jól ismernek (jelen esetben a pedagógusokat).

Louis A. Penner a 9. fejezetben az orvos-beteg kapcsolat kutatásában gyakori, pszi-

chológusok és orvosok közötti együttműködéshez, valamint az egészségügyi intézményekben megvalósuló kutatások lebonyolításához kínál saját tapasztalatokon nyugvó, praktikus tanácsokat.

Meg A. Bond és Michelle C. Haynes-Baratz (10. fejezet) a közösségorientált, non-profit szervezetekkel történő termékeny együttműködést segítő szempontokat vesznek sorra egy olyan projekt megfigyeléseire támaszkodva, amely egészségközpontok dolgozói körében vizsgálta a dolgozók diverzitását befolyásoló szervezeti folyamatokat. A tudományos megfigyelések társadalmi célú felhasználásának sikerességéhez újra erős szempontokként jelennek meg egyrészt a vizsgálódás folyamatának a terepen dolgozókkal történő partneri, közös megtervezése, másrészt a tudományos eredmények közösségi-társadalmi célú disszeminációja, amelynek sikerességét a közösségorientált, non-profit szervezetek bevonásában is látják.

A 11. fejezet, amelynek szerzői Jamie Franco-Zamudio és Regina Langhout, arra világít rá, hogy milyen jelentősége és előnye van a képzőhelyeken a hallgatók (akár formalizált módon, a kínált kurzusok szintjén történő) bevonásának azokba a kutatási munkákba, amelyek várható eredményei a közösség javát szolgálják. A fejezet áttekinti azokat a főbb előnyöket és strukturális kérdéseket, amelyek figyelembevételével a kutatás, az oktatás és a közösség is profitál a hallgatók ilyen téren történő elköteleződéséből.

A kötetet John F. Dovidio tanulmánya zárja (12. fejezet), amely a kutatás és a közösség szolgálatának összeegyeztethetőségét, a két tevékenység egymásra gyakorolt facilitáló hatásait hangsúlyozza. Kiemeli például, hogy bár az állandóan változó körülmények miatt nehéz a terepen folytatott kutatás, az eredmények általánosíthatósága és alkal-

mazhatósága, valamint az új tudományos kérdésekre való rátalálás miatt mindenképpen megéri az erőfeszítést, akár úgy is, hogy laboratóriumi ellenőrzésekkel is megtámogatjuk a terepen tett megfigyeléseket.

A kötet minden fejezete összhangban van Dovidio saját fejezetében tett konklúziójával: a tudományos kutatás és az eredmények közösség iránt elkötelezett alkalmazása nem egymást kizáró tevékenységek. Éppen ellenkezőleg. A kutatás és az eredmények közösségi célú alkalmazásának egymással párhuzamosan történő gyakorlása hatékonyan képes javítani a kutatási és eredményalkalmazási tevékenységek minőségén. Dovidio szerint a közösség jóllétének egyik záloga, ha belsővé tesszük, erősítjük és megőrizzük a közösség számára hasznos és alkalmazható ismereteket nyújtó kutatómunkára való motivációt.

A kötetet haszonnal forgathatják majd azok, akik azoknak a társadalomtudományos kutatási eredményeknek a gyakorlati alkalmazása felé kívánnak (további) lépéseket tenni, amelyek az egyén, a csoportok és a tágabb közösség jóllétének növelésében potenciálisan felhasználhatók. A kötet fejezetei inspirálnak a saját kutatási érdeklődés és kérdésfelvetés gyakorlati szempontú átgondolására is. A kutatási eredmények akadémiai szférából a valós társadalmi kontextusba történő átvitele vitathatatlanul energiaigényes, de a könyv által kínált praktikus javaslatok megfontolásával e tevékenység is könnyebbé válik. A recenziót a Roberta Downing által jegyzett fejezetben megfogalmazott gondolattal szeretném zárni: ha nem teszünk azért, hogy a kutatási eredmények a közösség életét érintő vitákban is érdemben megjelenjenek, a közösség javára fordítható eredmények paragon maradnak, és

mindennapjainkban túl sok forog kockán
ahhoz, hogy ez valóban így legyen.

IRODALOM

- EAGLY, A. H. (2016): When passionate advocates meet research on diversity, does the honest broker stand a chance? *Journal of Social Issues*, 72(1). 199–222. doi: 10.1111/josi.12163
- GOODSON, P. (2016): *Becoming an Academic Writer. 50 Exercises for Paced, Productive, and Powerful Writing*. 2nd edition. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- KLINE, R. B. (2020): *Becoming a Behavioral Science Researcher – A Guide to Producing Research That Matters*. 2nd edition. Guilford Press, New York, NY.
- KOVÁCS J. (2014): *Az igazságosság és a hatékonyság az interperszonális és a társadalmi kapcsolatok pszichológiájában*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- MARÁZ A. (2013): Galaxis útikalauz stopposoknak: irány az IF bolygó! *Alkalmazott Pszichológia*, 13(4). 79–81.
- SINGH, A. A., LUKKARILA, L. (2017): *Successful Academic Writing. A Complete Guide for Social and Behavioral Scientists*. Guilford Press, New York, NY.
- SPINER, T. (2021): 2021 trends report. *Monitor on Psychology*, 52(1). <http://www.apa.org/monitor/2021/01/trends-report> (Letöltés ideje: 2021. március 1.)
- TROPP, L. R. (ed.) (2018): *Making Research Matter. A Psychologist's Guide to Public Engagement*. American Psychological Association, Washington, DC. doi: 10.1037/0000066-000



DÓCZI-VÁMOS GABRIELLA
FARAGÓ LAURA
HORVÁTH LÁSZLÓ
JOZIFEK ZSÓFIA
KENDE ANNA
LANTOS NÓRA ANNA
LENDVAI LILLA

SZERZŐINK

NGUYEN LUU LAN ANH
NYÚL BOGLÁRKA
PÁNTYA JÓZSEF
ROSZIK-VOLOVIK XÉNIA
SZEKERES HANNA