

HONT-GÁSPÁR ANITA – RAYMAN JULIANNA – SZEFCSIK DÓRA EPERKE

Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában – Stereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van

Jelen tanulmány a magyar kontextusban és a pedagógiai környezetben gyakran előforduló sztereotípiákhoz és előítéletekhez köthető gondolkodási módokat összegezve igyekszik e jelenségeket bemutatni. Nevezetesen nyolc sztereotip gondolkodási stratégiát mutat be: biológiai rasszizmus, szociális redukció, teljesítmény redukció, áldozat hibáztatása, dehumanizáció, racionalizáció, kivételképzés, kulturális színvakság. A tanulmány célja a teljesség igénye nélkül készült elméleti összegzésen túl, hogy az említett sztereotípiák működését bemutatva önreflektivitásra ösztönözze az olvasókat. Az elméletek szemléltetését kutatási interjúkból kiemelt idézetek támogatják.

Kulcsszavak: sztereotip gondolkodási stratégia, méltányosság, pedagógiai munka

Szívesen kezdenénk tanulmányunkat azzal a meghökkentő és talán sokakat megbotránkoztató mondattal, hogy a hétköznapi folyamatok során minden ember használ sztereotip stratégiákat. Mégsem tehetjük, hiszen egyrészt ez a mondat már a megfogalmazásában is túláltalánosító és végletes, másrészt pedig a tudomány világában nem biztos, hogy megállja a helyét, hiszen nem ismerünk minden embert, nem vizsgáltuk, kérdeztük ki őket tudományosan alátámasztható, ellenőrizhető és megismételhető módszerekkel. Célunk éppen az, hogy az olvasókat arra buzdítsuk, legyenek bátrak, ismerjék meg saját gondolkodásukat, és nézzenek szembe azzal, hogy mitől is zárja el őket az esetlegesen alkalmazott végletes és túláltalánosító, sztereotip stratégiák használata.

Tény, hogy 1922-ben, amikor Walter Lippmann bevezette a sztereotípiák fogalmát a társadalomtudományokba, még nem vált el egymástól élesen a „kategória”, a „sztereotípiák”, az „előítélet” és az „attitűd” fogalma. Akkoriban e fogalmak mindegyikével arra utaltak, hogy a világ észlelésekor takarékoskodnunk kell az erőforrásainkkal, és erre pedig kollektíven kidolgozott leegyszerűsítő mechanizmusok segítségével van lehetőségünk a mindennapokban (CSEPELI, 2006).

A társadalomtudományok és a szociálpszichológia napjainkra sokkal kifinomultabb fogalom meghatározásokkal dolgozik, ugyanakkor a sztereotípiákkal kapcsolatban a kognitív szociálpszichológia területén máig áll az a nézet, hogy a hétköznapi során az egyik legfontosabb funkciójuk az, hogy segítsék az agyunkba beérkező tengernyi információt zárt és kezelhető halmazokba rendezni, és így a kategóriákon keresztül egyfajta egyszerűsítést hajthassunk végre. A sztereotípiák túllépnek az egyszerű kategorizáción, vagyis azon hogy bizonyos alapvető tulajdonságok alapján valakit egy adott csoportba sorolunk. A sztereotípiák esetében az történik, hogy a társadalmi vagy kulturális hovatartozást jelölő kategóriák alaptulajdonságai (pl. bőrszín, külső tulajdonságok, nyelv) kibővülnek,

és kapcsolódnak hozzájuk más leginkább pszichológiai, morális tulajdonságok és/vagy személyiségjegyek (pl. szépség, lustaság, muzikalitás, bűnözésre való hajlam, stb.). Ezek összefonódnak az adott csoport alapvető tulajdonságaival, és a csoporttagok meghatározásának elemi részévé válnak (BIGAZZI, 2013). (Például: „A romák/cigányok lusták, mind-egyikükben benne van a bűnözésre való hajlam, de legalább a ritmusérzékük kiváló.”)

A sztereotípiák alkalmazása tehát tudományosan magyarázható, érthető és elfogadható okokból történik, segíti a világban való eligazodásunkat. Cikkünk megírásával arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy amikor sztereotípiákat használunk a hétköznapjaink során, azt nem azért tesszük, mert rossz emberek vagyunk, hanem azért, hogy könnyebben boldoguljunk. Fontos azonban, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a „Stereotípiáink és előítéleteink erősen befolyásolják azt, ahogyan másokat megismerünk.” (BIGAZZI, 2013:16) Ezért is érdemes mélyebben megismernünk a sztereotip stratégiáinkat, az azokat létrehozó és hozzájuk kapcsolódó mechanizmusokat. Mint fentebb kiemeltük, a sztereotipizálást legtöbbször tudattalanul, ártó szándék nélkül hívjuk segítségül a világ rendkívüli komplexitásának leegyszerűsítéséhez, tehát a sztereotípiák életünk természetes velejárói. Ennek ellenére, számos esetben előfordulhat, hogy a világ összetettségének túlzó leegyszerűsítése éppen, hogy hátráltat az összetett jelenségek megértésében és kezelésében. A sztereotip stratégiáinkkal kapcsolatos belső munka éppen ezért egyéni felelősségünk. Segítségével sokat profitálhatunk szakemberként és magánemberként is. A pedagógusi hivatás tekintetében kimondható, hogy a sztereotip stratégiákkal való munka az egyéni- és szakmai felelősség egyaránt, hiszen számos elvárt pedagógus kompetencia (például egyénre szabott tanítás, közösségfejlesztés) alapját képezi az előítélet- vagy sztereotípiamentes gondolkodásmód. Az, hogy tudatosságunkat növeljük, emberi kapcsolatainkban új minőségeket, munkánkban pedig magasabb eredményességet eredményezhet. A jelenségek megismerése és felismerése az első és legfontosabb lépés. Ha ráismerünk a mindennapjaink során alkalmazott sztereotip vagy előítéletes gondolatokra, akkor van esélyünk jobban megismerni saját magunkat, gondolkodásunkat. Ha pedig már ismerjük a saját sztereotípiáinkat, és úgy ítéljük meg, hogy az adott stratégia korlátoz bennünket, elzár attól, hogy nyitottak legyünk más csoportok tagjainak személyes és valódi megismerésére, akkor – ezzel a megértéssel és a változásra való nyitottsággal, motivációval – már van esélyünk, hogy módosítsunk a nézőpontunkon, gondolkodásunkon.

A következőkben valós példán keresztül igyekszünk szemléltetni a sztereotip gondolkodás mindennapi helyzetekben tetten érhető viselkedéses következményét. A példa megmutatja, hogy egy egyszerűnek tűnő hétköznapi esemény mögött milyen előfeltevések húzódnak, és mindezek milyen káros hatással lehetnek akár a hordozója-, akár a fogadója számára.

„Néhány évvel ezelőtt fészalltam egy Budapestről vidékre közlekedő, péntek délutáni, tömött vonatra. Ahogy szabad hely után kutattam, találtam egy kabint, amelyben mindössze egy ember ült. Ápoltt, szimpatikus, vélhetően roma fiatalember olvasott a kupében. Megkérdeztem, hogy szabadok-e a helyek, leülhetek-e. Meglepettséget láttam az arcán némi örömmel vegyülve, és hamarosan a válasz is érkezett: „Persze, úgyse hinném, hogy bárki ideülne.” Először nem is értettem, tulajdonítottam nagy jelentőséget a dolognak. A hosszú úton valóban többen bekukkantottak a kabinba, a folyosón is álldogáltak néhányan, mégsem ült be mellénk senki. Mind a ketten egyetemisták voltunk, jól elbeszélgettünk a közlgő vizsgaidőszak gyötrelmeiről. Az út vége felé, a szabad helyekre nézve, rá mertem kérdezni, hogy gyakran történik-e ilyesmi. A fiú elmondta, hogy ez rendszeres, sokáig nagyon bántotta, de már próbálja pozitívan szemlélni, elvégre kinek van még ezen a vonaton ennyi helye rajta – meg persze most már rajtam – kívül.”

E példa remekül modellezi, ahogyan a sztereotípiák hatnak a viselkedésünkre (Pl. Azt gondoljuk, hogy a cigányok lopnak, hangosak, ápolatlanok, ezért inkább elkerüljük őket és nem ülünk melléjük a vonaton.) Ugyanakkor, ha a fenti példa szereplője, akkor és ott a sztereotípiákra hallgat, és ennek következtében az elkerülést választja, akkor elveszített volna egy kellemes élményt, beszélgetést, egy nagyon kedves embertársa megismerését. A sztereotípiák valóban takarékos megoldást kínálnak az elménknek, de egyúttal rengeteg érdekes és jó dologtól, találkozástól foszthatnak meg bennünket. Ez az egyik legnagyobb ár, amit a stratégiák használatával fizetünk. Elfelejtünk nyitni, rácsodálkozni embertársaink egyediségére, meglátni azt, ami a másikban szép, amit egymás valódi megismerésével nyerhetünk.

Az előbbieken bemutatott jelenségnek és a hátterét képező pszichológiai folyamatoknak több szempontból is különösen nagy jelentőségük van az iskolai környezetben. Bevezetésként ezek közül a nézőpontok közül, most csak egyet emelnénk ki. A sztereotípiák alkalmazása gyakran kapcsolódik össze az előítéletes gondolkodással. A tanulók iskolai teljesítményét pedig leginkább a rájuk irányuló előítéletek befolyásolják. Ha a pedagógus a gyermek felé negatív attitűdöket és értékeket közvetít, az a tanulót a legkárosabb fejlődési irányba vezetheti: többek között sikertelen iskolai teljesítményhez, alacsony önértékeléshez, és identitászavarhoz (CSEPELI 1998, idézi MÁTÉ, 2015). Ez nem jelent mást, mint azt, hogy a pedagógus felelőssége – ebből a szempontból is – óriási, hiszen már azzal hatással van a gyermek előre haladására, teljesítményére, és ezáltal a jövőjére, ahogyan az adott tanulóról gondolkodik.

Márai Sándort idézve, „... önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmezből felfedezés, a legtanulságosabb találkozás.”¹Márai önismeret erősítésére hívó idézete jól tükrözi, hogy az önmagunkról és világunkról alkotott szemlélet felülvizsgálata éppen annyira kihívásokkal teli, mint amennyi pozitív felismerést, vagy tanulságot von maga után.

Fogalmi bevezetés

Tanulmányunk összegző jellegű munka, mely a sztereotip gondolkodási stratégiák ismeretetésére törekszik, egyrészt azok bemutatására a szakirodalmi háttér feldolgozásával, másrészt kiemelve azok gyakorlati vonatkozásait különös tekintettel az iskola világára, pedagógiai környezetre. Írásunkkal tehát nem új ismeretek, kutatási eredmények bemutatása az elsődleges célunk, hanem a már meglévő ismeretek rendszerezése, keretbe foglalása – és azon pontok kiemelése, amelyek a pedagógus-tanuló viszonyrendszerben és a tanuló iskolai sikerességében, jól-létében meghatározók.

A szakirodalmi ismereteken túl az idézett példamondatokat a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció”², a „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban” és az „Életutak egy roma szakkollégiumban”³ című kutatások interjúból emeltük ki. Az első kutatás iskolaigazgatóktól származó idézetekkel bővítette jelen tanulmányt, kiemelve az általuk alkalmazott sztereotip gondolkodási stratégiák élőszóban előforduló példáit. A második kutatás hátrányos helyzetű- és/vagy roma/cigány középiskolás fiatalokkal készült interjúk segítségével a sztereotípiákban érintett fiatalok nézőpontjával gazdagította cikkünket. Végül a harmadik kutatás olyan idézeteket biztosított tanulmányunk számára, melyek reziliensnek mondható hátrányos helyzetű- és/vagy roma/cigány egyetemisták életútjából származtak. Úgy gondoljuk, hogy hitelesebb, valódibb és élőbb példákat nem tudtunk volna találni, mint amiket maga az élet írt.

A tanulmány központjában az ún. „sztereotip gondolkodási stratégia” fogalma áll, melynek értelmezéséhez elsőként a sztereotípiák jelenségének magyarázata szükséges. Maga a *sztereotípiák* egy társas csoportról alkotott benyomás, amely a csoportot meghatáro-

zott jellemzőkkel és érzelmekkel társítja (SMITH, MACKIE ÉS CLAYPOOL, 2016). A sztereotípiára jellemző (ALLPORT, 1977), hogy:

- Bizonyítás nélküli, másodkézből vett megállapítás,
- Általánosít,
- Leegyszerűsít,
- Merev és ellenáll azon tényezők hatásaival szemben, melynek nyomán a sztereotípi módosulhatna,
- Gyakori az érzelmi színezettsége,
- Nem egyéni, társadalmi jellegű.

Sztereotipizálás során az egyén a csoportra vonatkozó elvárásait és asszociációit a csoport egy tagjára alkalmazza.

Amikor sztereotip gondolkodási stratégiáról írunk, akkor tulajdonképpen nem mást értünk alatta, mint egy olyan sztereotípiát, amit az adott egyén rendszeresen és következetesen alkalmaz, jellemző mintázattá vált a gondolkodási struktúrájában. Tanulmányunkban nyolc sztereotip gondolkodási stratégiáról írunk részletesebben, mutatjuk be az ezek háttérében álló vagy ezekkel összefüggő mechanizmusokat. A következő nyolc stratégiáról olvashatnak alább, példákkal szemléltetve: Biológiai rasszizmus, Szociális redukció, Teljesítmény redukció, Áldozathibáztatás, Dehumanizáció, Racionalizáció, Kivételképzés, Kulturális színvakság.

Mielőtt rátérnénk a fenti gondolkodási stratégiák részletes ismertetésére, röviden szólnánk az előítélet és a diszkrimináció fogalmairól is, mert ezeket témánkkal szorosan összefüggőnek, attól elválaszthatatlannak gondoljuk.

Az előítélet a tapasztalást megelőző vagy az empirikus adatok hiányára épülő, hibás értékítélet, egy adott társadalmi csoport tagjainak jogtalanul kedvező vagy kedvezőtlen megítélése (mint attitűd, érzelmi hangsúlyú). Az előítélet esetében megkülönböztetjük egymástól

- a nyílt, klasszikus előítéletet, mely közvetlen módon irányul az előítélet tárgyára,
- a burkolt, rejtett, puha előítéletet, amely indirekt, közvetett úton sújtja az előítélet tárgyát,
- és az intézményes előítéletet, amely egy rendszerszintű hátrányos megkülönböztetés. (BIGAZZI, 2013).

A diszkrimináció bármilyen pozitív vagy negatív viselkedés, amely egy társas csoportra, illetve annak tagjaira irányul. A diszkrimináció egyik formája az elkerülés, mely során soha nem mozdulunk ki saját csoportunk kényelmes keretei közül, más csoportok tagjait elkerüljük, ezáltal kirekesztjük őket. Így magunkat is megfosztjuk az új tapasztalatoktól.

Verbális diszkriminációról beszélhetünk akkor, amikor bántó sztereotip megjegyzéseket teszünk, viccelődünk, lekicsinylünk másokat, mely ellenséges légkört teremt. Ez sérti azokat, akikre a verbális támadás irányul, akaratuk ellenére is bevonja a környezetében tartózkodókat, és utat nyit az ellenségeskedés súlyosabb formái előtt.

Elképzeltető, hogy az aki, előítéletes megjegyzéseket tesz a másik személyre, soha nem menne ennél tovább, de a verbális inzultus normát teremt, amelynek hatására gyengébb ítélőképességű személyek megengedhetőnek érezhetik a diszkrimináció súlyosabb formáit is (FISKE, 2006).

Allport (1977) immár klasszikussá vált munkájában az előítélet különböző szintjeit, fokozatait különbözteti meg. Elmélete egyrészt összegzi a fentiekben bemutatott fogalmakat, másrészt rámutat a lépcsőfokokra, amelyek mentén a legsúlyosabb következményekig

juthatunk el. Első szintként a szóbeli előítéletességet (pl. cigányok/romák szidalmazása, roma-viccek) említi, ezt követi az elkerülés (pl. a cigányokkal/romákkal való találkozás kerülése), majd a hátrányos megkülönböztetés, kirekesztés (pl. iskolán belüli, osztályonkénti szegregáció: az „A”, „B”, „C” osztály esetében tendencia, hogy a „C” osztályba kerülnek a hátrányos helyzetű családok gyermekei), ezután a fizikai agresszió (romák bántalmazása) és végül az üldözés és a népiirtás.

Nehéz szembenézni a történelmi példákkal, melyek bizonyítékul szolgálnak, hogy a külső csoportokkal szembeni előítéletesség, milyen végzetes tettekig fajulhat. Éppen ezért fontos, hogy az előítéletesség jelenségének-, és súlyos következményeinek tudatában feltárjuk, hogy egyéni szinten, mivel tudunk hozzájárulni a negatív hatások elkerüléséhez. Mindennek szükségességét erősíti, hogy az elmúlt közel 60 évben az előítéletek megjelenési módja változáson ment keresztül. A nyugati demokráciákban ugyanis a politikai korrektség színre lépésével társadalmi tabuvá vált az előítéletes gondolkodás (ERŐS, 2001), melynek hatására (a várttól ellentétben) nem csökkentek az előítéletek, csupán egy komplexebb és burkoltabb formát öltöttek, látszólag elrejtve az előítélet létét, nehezebben felismerhetővé téve azt mind a hordozója, mind pedig a hallgatója számára. Ezeket az előítélet típusokat rejtett vagy burkolt előítéleteknek nevezzük. A rejtett előítéletek a megjelenési formáiktól függetlenül ugyanúgy kifejtik negatív hatásukat az előítéletekben érintett csoportok felé, és rejtett voltjukból fakadóan (az ellentmondás ellenére) még a liberális gondolkodású társadalmak, személyek esetében is jelen lehetnek (PETTIGREW és MEERTENS, 1995). Így a tévHITEKből táplálkozó, automatikusan és tudat alatt működő, akár önmagunk számára is rejtett sztereotípiáink, előítéleteink vizsgálata saját felelősségünk.

1. Biológiai rasszizmus

A biológiai vagy genetikai rasszizmus néven ismert gondolkodási stratégia során egy adott csoport tagjaival kapcsolatos nézeteinket biológiai vagy genetikai áltudományos érvek határozzák meg. Az ilyen gondolkodási módra jellemző a determinizmus (megváltoztathatlanság), hiszen amennyiben azt feltételezzük, hogy egy adott csoport sajátosságait kizárólag az öröklődés vagy a genetika határozza meg, akkor elengedjük a változás lehetőségét (ARATÓ, 2012).

Arató kutatása (2012) alapján a következő példákat emelte ki a biológiai érvrendszer, mint előítéletes gondolkodás iskola környezetben történő megjelenésére: „A romák előbb érnek.” „Megvan bennük a hajlam a prostitúcióra már öt éves korukban.”, „Genetikai oka van a rossz iskolai teljesítménynek, helytelen viselkedésnek, Czeizel is megmondta”.

Gyakran e stratégia képes a diszkriminatív és egyenlőtlen társadalmi helyzetek létjogosultságát magyarázni, nem helytálló genetikai érvekkel alátámasztani a meglévő status quot (ARATÓ, 2012). Így a biológiai rasszizmus a klasszikusnak mondható előítéletek közé sorolható, mely a társas csoportok közötti hierarchia biológiai alapon történő igazolását tételezi fel.

2. Szociális redukció

Napjaink nyugati demokráciáiban a biológiai érvrendszerrel igazolt hierarchia társadalmilag már kevésbé elfogadott. Barker (1981) modern rasszizmusnak nevezte a klasszikus (biológiai érvekre épülő) rasszizmust felváltó nézőpontot, mely szerint a társas csoportok közötti különbségek alapja egyfajta kulturális hierarchia, melyben a domináns csoportok kulturális értékei, normái, viselkedései felsőbbrendűek az egyéb csoportok értékeinél, nor-

máinál, viselkedési jegyeinél. Hasonló gondolkodásmódot tükröz az *etnocentrizmus* jelensége, mely során a saját etnikai csoport („etno”) központba helyezésével („centrizmus”), annak (kulturális) sajátosságai felsőbbrendűséget élveznek más csoportokkal való összehasonlításban (TAJFEL és TURNER 2004).

Jelen írás szociális redukciónak nevezi azt a sztereotip gondolkodási stratégiát, amely során a saját csoporttal való összehasonlítás eredményeként észlelt szociális vagy kulturális dimenzió mentén leértékeljük egy másik csoport tagjait. E leértékelés eredhet a saját csoport modern rasszizmusból vagy etnocentrizmusból levezethető megítéléséből, mely során a saját csoport értékei felsőbbrendűséget élveznek. Ez esetben feltételezzük, hogy a saját csoportunk szociális kompetenciái vagy kulturális értékei a „normálisak”, míg egy másik csoport tagjait „abnormálisnak” tekintjük. Így a szociális redukció alapja a másság társas vagy kulturális tényezők mentén történő kihangsúlyozása- és negatív értékelése, szemben a másság mögötti értékek (vagy jelenségek) keresésével.

Pedagógiai környezetben végzett vizsgálatok is feltártak a szociális redukcióval összefüggésbe hozható jelenségeket. Arató (2015, 49.o.) a szülőkre irányuló szociális redukciónak nevezte a szülők „kiskorúsítását”, mely során a roma/cigány szülők viselkedésének leértékelése szimbolikusan a szülők felnőtt státusztól való megfosztásáig, gyermeki szintre helyezéig terjedt („A szülőket kellene megnevelni”). Ugyancsak Arató (2015) vezette be a temperamentum fogalmát, mellyel egy másik csoport tagjának személyes vagy társas kompetenciáinak egy adott állapotát a csoport kulturális értékének próbálja beazonosítani, minősítve ezzel a csoport kultúráját. E jelenség során is leértékelést tapasztalhatunk a szociális/kulturális dimenzió mentén. A temperamentum magyarázatára Arató (2015, 50. o.) a következő iskolai környezetet vizsgáló kutatásból kiemelt példát hozta: „A romák ilyenek, csak ordítani bírnak, vagy majomszeretettel kényeztetni”. A példából jól látható, hogy nem egy gyermekneveléssel küzdő embertárs képe rajzolódik ki a személy viselkedésének értelmezéséből, hanem a viselkedést a személy a csoporttagsággal magyarázza („a romák ilyenek...”), és megfogalmazásában minősíti („ordítani”, „majomszeretettel kényeztetni”). Mindez rejtett módon a saját csoporttal való szociális vagy kulturális tényezők mentén való összehasonlítás eredménye, mely az észlelt eltérő viselkedés (pl. kényeztetés) leértékelésével jár.

Érezhető a szociális redukció megközelítéséből, hogy implicit módon a monokultúra helyénvalóságát hangsúlyozza, hiszen a társas összehasonlításban az biztos alapnak kizárólag a saját kultúráját és annak viselkedési jegyeit ismeri el. E vélekedésen keresztül értelmezi egy másik csoport tagjának viselkedését, azt a saját- és a másik csoport közötti eltérés mentén az „abnormális” kategóriába helyezve, és szociális vagy kulturális különbségek mentén minősítve.

Így e stratégia kezeléséhez elsőként fel kell tennünk a kérdést; valóban egy olyan társadalomban szeretnénk-e élni, melyben egy csoport uralkodó kultúrája lehet csak a „helyes” nézőpont, vagy megengedjük-e magunknak a sokszínűségből eredő értékek felismerésének lehetőségét, a másik kulturális sajátosságainak befogadásával- és pozitívumainak elismerésével. E nyitottság megteremtésével a másik csoport viselkedésének félreértő- és megkülönböztető minősítése helyett teret nyerhet a valódi empátia, ahol a fenti példából kiindulva, egy gyermekneveléssel küzdő embertársunkat láthatjuk egy adott viselkedés mögött.

3. Teljesítmény redukció

A teljesítmény redukció az a sztereotip stratégia, amely során egy adott személy (értelmi) képességét a csoporttagsága függvényében leértékeljük (ARATÓ, 2015). Ez egyúttal azt is jelenti, hogy e hiedelemmel az adott személy teljesítményére vonatkozó elvárás is csökken,

azaz nem feltételezzük azt, hogy képes lenne legalább olyan jó, vagy akár jobb teljesítményre, mint saját csoportunk egy tagja.

„- ...annak ellenére, hogy alsóban is kitűnő voltam, ott nem nagyon emeltek ki a többiek közül, mert hát gondolom azt gondolták, hogy úgyis majd szakma lesz, vagy nem fogom befejezni, vagy ilyesmi. – Ők miért gondolták? – Hát mert már a tanárok is azt sugallták nekem, hogy hát majd jó leszel majd, menjél majd pincérnek, vagy szakácsnak. – De miért, ha kitűnő voltál? – Nem tudom. „ (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

„Már az is eredmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt.” (iskola igazgató)

Az ilyen jellegű teljesítmény leértékelésnek rendkívül súlyos hatásai lehetnek. Az egyik ilyen hatás, hogy azok az elvárásaink, amelyeket a másik személy felé akár kimondatlanul, de viselkedésünkkel közvetítünk, akár kimondva kommunikálunk, kihat az egyénre, aki ennek az elvárásunknak megfelelően fog viselkedni, beigazolva kezdeti feltételezéseinket. E jelenséget Merton (1948) definiálta elsőként önbeteljesítő jóslat néven.

Az oktatási környezetben különösen gyakran vizsgált jelenség ez. Rosenthal és Jacobson (1992) Pygmalion-hatásnak nevezte a pedagógus tanulóra vonatkozó elvárásainak önbeteljesítő erejét. Kutatásukban tanulók IQ-ját mérték, majd a mérés látszólagos eredményeit átadták a pedagógusoknak. A valódi mérési eredményektől eltérően olyan adatokat adtak a pedagógusoknak, amelyek segítségével a későbbiekben mérhetővé vált a pedagógusok elvárásainak hatása a tanulók teljesítményére. Ennek megfelelően voltak olyan tanulók, akik az IQ mérés alapján képességeik tekintetében átlagosak vagy akár átlag alattiak voltak, ám a pedagógusok számára kiemelkedő képességekkel rendelkezőknek állították be őket Rosenthal-ék. Ezzel ellentétben voltak tanulók, akik a felmérés alapján különösen tehetségesnek bizonyultak, ám a kutatók a pedagógusoknak ezzel eltérő információval szolgáltak, mondván az ő képességeik jóval szerényebbek az átlaghoz képest. Végül voltak olyan tanulók, akikről a kutatók a valóságot kommunikálták a pedagógusok felé. A tanulókról adott információk után egy évvel Rosenthal és Jacobson megvizsgálta e tanulók iskolai teljesítményét. A vizsgálat eredményeként azt találták, hogy e megfigyelt tanulói csoport esetében nem a kezdeti intelligencia mérés következtetésesei jósolták be tanulmányi sikereiket, hanem azok az információk, amelyeket a kutatók a tanulókról a pedagógusok felé közvetítettek. Így bizonyították, hogy az iskolai eredményességben a pedagógusok diákjaikról való gondolkodásának sokkal jelentősebb hatása volt, mint a tanulók valódi képességeinek. Azok a tanulók, akikről a pedagógusok feltételezték, hogy tehetségesek (valós képességeiktől függetlenül), valóban jobban teljesítettek, szemben a negatívan megítélt tanulókkal. Így a tanári elvárásokból fakadó explicit vagy implicit viselkedéses megnyilvánulások beváltották előzetes feltételezéseiket, kihatva a tanulók valódi teljesítményére (ROSENTHAL ÉS JACOBSON, 1992).

A kutatási példából jól látható, hogy a pedagógus pozitív és negatív irányba egyaránt képes elmozdítani egy tanuló teljesítményét, a tanulóra irányuló kezdeti elvárása tükrében. E jelenség ismerete megerősíti annak fontosságát, hogy a tanulói eredményesség érdekében a pedagógus egyik feladata, hogy feltárja azokat az értékeket, melyek segítségével pozitív elvárásokkal megerősítheti a tanuló iskolai sikerességét. Másik oldalról a pedagógusnak fontos felismernie azokat az esetleges hiedelmeit, amelyek tanulóira kihatva negatívan befolyásolják a tanuló eredményességét.

A teljesítmény leértékeléssel összefüggésbe hozható az a jelenség, amelyet Aronson és Steele (1995) sztereotípiya fenyegetettség néven definiált. Míg a Pygmalion-hatás a pedagógus oldaláról közelíti meg a teljesítmény leértékelés tanulóra vonatkozó hatását, addig a

sztereotípiá fenyegetettség a tanuló szemszögéből értelmezi a teljesítmény romlásának okait. A sztereotípiá fenyegetettség azt jelenti, hogy egy adott csoport tagja tudatában van a csoportjával szemben támasztott társadalmi sztereotípiáknak (például a képességeinek leértékelésének), és e tudatosság hatására kialakul a sztereotípiák igazolásának lehetőségéből eredő félelem. E jelenséget Aronson és Steele (1995) kutatásukban úgy igazolták, hogy afro-amerikai- és európai-amerikai tanulókkal egy bonyolult, verbális tesztet vettek fel két eltérő kísérleti helyzetben. Az egyik helyzetben az instrukció szerint a teszt a diákok képességeinek mérését szolgálta, míg a másikkban azt egy egyszerű laboratóriumi feladatnak állították be. A kutatás eredménye feltárta, hogy az afro-amerikai és az európai-amerikai diákok a teszten ugyanolyan jól teljesítettek abban az esetben, ha azt egy egyszerű laboratóriumi feladatnak vélték. Azonban amikor a tanulók a képességek felmérésének hitték a tesztet, az afro-amerikai tanulók képességeivel kapcsolatos sztereotípiák (nincs meg a képességük/tehetségük a tanuláshoz) kihatottak a vizsgált afro-amerikai tanulói csoportra, lényegesen rontva teljesítményüket (szemben az e helyzetben is azonos teljesítményt mutató európai-amerikai diákokkal). Mindez bizonyította, hogy a saját csoportra vonatkozó sztereotípiák beigazolásától való félelem, szorongást és teljesítményromlást idézett elő (ARONSON ÉS STEELE, 1995). E kutatási példa a sztereotípiák következményeként megjelenő fenyegetettség érzés egy konkrét teljesítményre vonatkozó hatását bizonyítja. A sztereotípiáknak azonban a teljesítmény romlásában megfogható következménye csak egy lehetséges kimenete a sok közül. Serdült (2015) elméleti összegző tanulmánya e kérdéskört tárgyalja, rávilágítva a fenyegetett identitás komplexitására, és betekintést nyújtva a fenyegetett identitással összefüggő dinamikákba. E tanulmány további érdeme, hogy e fenyegetettségekben a determinisztikus nézőpont helyett kiemel olyan lényeges elemeket, melyek a fenyegetettség érzésének- és az ebből következő hatásoknak a megváltoztathatóságát bizonyítja. Mindez következik azoknak az elméleteknek a bemutatásából, melyek az identitás folyamatosan változó, dinamikus jellegére helyezik a fókuszot. Továbbá felhívja a figyelmet a befogadó szemlélet (inkluzivitás) identitás formálásában szerepet játszó pozitív hatására is (Serdült, 2015).

4. Áldozathibáztatás

„Kilátástalan a helyzetük, nincs pénzük, hozzáteszem zárójelben: dolgozni sem akar a többsége.” (iskolaigazgató)

E stratégia úgy tulajdonít felelősséget egy beazonosított társadalmi problémáért a benne érintett csoportnak, hogy közben eltekint a helyzet kialakulásában szerepet játszó társadalmi berendezkedéstől. Azaz az áldozatot magát hibáztatja sorsáért, az áldozatra hárítja a teljes felelősséget (RYAN, 1974 idézi ARATÓ, 2014). (pl. ha az adott személy munkanélküli, akkor biztosan lusta, azért nincs munkája; ha az adott személyt megerőszakolták, akkor ő kereste magának a bajt; vagy ha a szülő gyermeke megbukik matekból, arról a szülő tehet róla, miért nem noszogatta jobban).

Az áldozathibáztatás folyamata négy lépésre bontható:

1. Első lépésben azonosítanak egy társadalmi problémát és egy, a probléma által érintett társadalmi csoportot (pl. a magyarországi cigányok lemorzsolódnak a közoktatásban).
2. Második lépésben a probléma által érintett csoport értékeit és viselkedését a probléma által nem érintett csoportok értékeihez és viselkedéséhez hasonlítják (pl. a magyar családok gyerekeihez),

3. Majd a probléma forrását a sikeres és sikertelen csoportok közötti különbségben látják (pl. a magyar családok gyerekei azért tanulnak jobban, mert roma, cigány szülők nem akarnak dolgozni, így nem mutatnak jó példát).
4. Negyedik lépésben változások megtételét kezdeményezik az érintett csoport viselkedésében, nyelvében, családi és gyermeknevelési szokásaiban (ilyenek a felzárkóztatási programok pl. a roma, cigány szülők dolgozzanak legalább közmunkásként, vagy tegyék kollégiumba a roma gyerekeket, elválasztva őket így a szülőktől).

Az áldozat okolásának egyik változata az, amikor az érintett csoport tagjainál az egyéni erőfeszítések hiányára hivatkoznak, mint a társadalmi mobilitást hátráltató tényezőre (RYAN, 1976 idézi ARATÓ, 2014).

Ugyanez a mechanizmus például amikor a kisebbségi csoportok alacsony társadalmi státuszának magyarázatánál eltekintünk a társadalmi berendezkedésből eredő tényezőktől és a kisebbségi csoport belső erőfeszítésének hiányával azonosítjuk a problémát. Például: „a romák azért nem tanulnak tovább egyetemen, mert motiválatlanok, nem akarnak változtatni társadalmi státuszukon, ők jól érzik magukat így”; vagy az előbbi példánál maradva: „a cigányok azért nem találnak munkát, mert nem is akarnak dolgozni”, stb (ARATÓ, 2014).

Az áldozathibáztatás stratégiájának magyarázatát jelentheti Lerner „igazságos világba vetett hit hipotézise”. E hipotézis szerint, ha igazságtalan szenvedés szemtanúi vagyunk, motiváltak vagyunk arra, hogy közbeavatkozzunk az igazságtalanság megszüntetése érdekében úgy, hogy segítünk az áldozatnak valamilyen módon. Ha ez nem lehetséges, az emberek átváltanak arra, hogy az áldozatot hibáztassák az ő rossz jelleméért vagy helytelen viselkedéséért ahelyett, hogy együtt éreznének vele (i. m.). Napjainkban az előítéletek kapcsán zajlanak hasonló vizsgálatok, például Szekeres és munkatársai (2016 in: PAPP, 2017) azt találták, hogy rasszista előítéletekkel nem jellemezhető emberek, miután nem avatkoztak közbe, amikor rasszizmus szemtanúi voltak, gyakran éltek az áldozatokat hibáztató magyarázatokkal annak érdekében, hogy *kognitív disszonanciájukat*⁴ csökkentsék. Az áldozathibáztatás összekapcsolható az igazságos világba vetett hittel, mivel ez a torzítás szolgálhat alapjául annak, hogy az emberek szeretnek úgy gondolni mások szerencsétlenségére, hogy bizonyára megérdemelték azt. „Az áldozatok hibáztatása az egyik módja annak, hogy fennartsuk a világ érthetőségéről és kontrollálhatóságáról, illetve a saját jóságunkról és erkölcsi kiválóságunkról kialakított szemléletünket.” (SMITH –MACKIE, 2002: 287.)

A bűnbakképzés stratégiája során szintén egy ártatlan vagy gyenge csoport okolása következik be, amely visszavezethető a frusztráció elméletekre (BIGAZZI, 2013) is. Több vizsgálat alátámasztotta, hogy a frusztráció az előítélet megjelenését idézi elő (DOLLARD, MILLER et al., 1939 in BIGAZZI, 2013). Ennek háttérben az áll, hogy az egyén a saját (élet) helyzetével való elégedetlenség miatt frusztrációt él meg, amely frusztráció projektálódhat (kivetíthető) egy másik csoportra (MILLER és BUGELSKI, 1948 in BIGAZZI, 2003). Ennek bekövetkezési valószínűségét jelentősen felerősíti, ha a frusztráció valós okozója valamilyen okból nem vagy nehezen elérhető (ARONSON, 2003). Amikor mindezek együttesen a negatívan értékelt szituáció megváltoztatásában érzett tehetetlenséggel párosulnak, a külső csoport hibáztatása a helyzetért a bűnbakképzésig erősödhet (TAJFEL, 1981 in BIGAZZI, 2003).

Az áldozat okolása, az igazságos világ hipotézise és a bűnbakképzés stratégiáinak közös jellemzője, hogy egy adott problémáért jogtalanul egy gyengébb csoportot hibáztatnak. Ennek következtében a probléma valós oka és okozója háttérbe szorul, a felelősség pedig átruházódik a hibáztatott csoportra. Még nagyobb veszélyforrás lehet, hogy a felelősség nem csupán a probléma kialakulásában, hanem a megoldásában játszott szerepre is vonatkozhat.

Amennyiben egy pedagógus e stratégiák bármelyikével élve alkot véleményt egy kisebbségi csoportról, akkor az erősen befolyásolni fogja pedagógiai magatartását a kisebb-

séghez tartozó tanulók irányába. Erre érzékletes példaként Kende (2013) roma/cigány tanulók iskolai eredményeiben betöltött pedagógusi szerepkörre vonatkozó kutatási tapasztalata szolgál. A vizsgálat azt találta, hogy a kutatásban résztvevő pedagógusok egyetemesen a roma/cigány családok társadalmi helyzetében látták a tanulók iskolához fűződő viszonyát, amely körülményekkel szemben az iskolát tehetetlennek vélték (KENDE, 2013). Így az iskolai kudarc okát a kisebbségi tanulók családjára hárították, és a probléma megoldásának – például egyéni bánásmódnak megfelelő módszertani újításoknak – keresése nélkül felmentették önmagukat a felelősség alól (KENDE, 2013).

Pedagógiai környezetben gyakori és burkolt megjelenési forma az is, amikor a tanulmányi sikertelenség okának a szülőket jelölik meg. Lélektanilag ez sokszor a legkényelmesebb pozíció, hiszen a pedagógus/intézményvezető szereti és védelmezi a gyermeket, és a visszahúzó családra vetíti rá mindazt a negatív képet, amit amúgy gondol a romákról (KENDE, 2013). Erre példa: „Ő mint gyerek nem tehet arról, hogy ilyen körülménye van. Hiszen ő azt hiszi, hogy az egy jó körülmény, mivel nem látott attól jobbat. Ezt a szülőnek kellett volna biztosítani” (iskolaigazgató).

Az áldozat hibáztatásának szélsőséges esete a cigánybűnözés fogalma. Logikája az, hogy egy társadalmi jelenséget például nagyszámú bűnelkövető egy népcsoportban, az adott népcsoport sajátosságának feltételez valaki, és nem a társadalmi okokat vizsgálja a jelenség mögött. „A bűnelkövetők azonos arányban találhatók meg a hasonló szociális helyzetben lévő, pl. mélyszegénységben élő magyarok és romák között. Vagyis a szociális helyzet inkább a meghatározó, s nem a származás. Az pedig a rendszer diszkriminatív dinamikája, hogy a mélyszegénységbe viszont leszorult a romák/ cigányok 66-77%-a, mert soha nem tudtak keresztül vergődni a magyar oktatáson, csak nagyon kevesen, így nincs esélyük kitörni, csak keveseknek a szegénységből” (ARATÓ, 2014:50).

Az áldozathibáztató attitűd ára, hogy *pszichológiai távolságot teremt* az áldozat és a megfigyelő között, ezáltal csökkenti a szenvedők iránt érzett empátiát (BREINES, 2013 in PAPP, 2017). Erre a távolságteremtésre mutat rá a következő valós iskolai példa: „Azt mondta, hogy te csak lusta vagy nem az, hogy nem tudsz tanulni. Olyan volt. Sok tanár volt. ...Csak anno még nem tudták általánosba, hogy diszlexia a probléma, gyanakodtak a tanárok, de nem mertek kijelenteni dolgokat, inkább ráfogták arra, hogy játékos vagyok.” (hátrányos helyzetű, roma, közmunkás)

A pszichológiai távolság megteremtése és fenntartása gyakran dehumanizáló és *infrahumanizáló*⁵ mechanizmusokon keresztül történik (FISKE, 2011 in PAPP, 2017).

5. Dehumanizáció

A dehumanizáció a külső csoport leértékelésnek a lehető legszélsőségesebb formája, az a gondolkodási stratégia, mely során egy adott csoport tagjait szimbolikusan kizárjuk az ember kategóriából, megfosztjuk őket humán jellemzőiktől, értékeiktől és helyette 'állatias' jegyekkel, tulajdonságokkal valamint szegényesebb érzelmi repertoárral ruházzuk fel őket (MOSCOVICI és PÉREZ, 2005 in BIGAZZI, 2013).

E gondolkodásmód rendkívül veszélyes lehet, hiszen azáltal, hogy szimbolikusan elzárunk valakit az ember kategóriától már nem egy hozzánk hasonló értékes embertársunkat látjuk benne, hanem egy nálunk „alacsonyabb rendű lényt”, akivel nem szükséges együttéreznünk, akivel szemben indokolt, hogy fizikai távolságot teremtsünk (pl. szegregációval), és akivel szemben feljogosítva érezzük magunkat a megkülönböztető, diszkriminatív viselkedésre, a verbális és/vagy fizikai agresszióra (pl. gyűlöletcselekmények).

Saját magukat rekesztik ki.” (iskolaigazgató)

Chulvi és Pérez (2003) a cigányokról alkotott társadalmi reprezentációk vizsgálata során azt találta, hogy a nem cigányok a cigányokhoz rendszerint olyan jelzőket társítanak, melyek azt sugallják, hogy ők valójában különböznek az emberektől, antiszociális és erkölcs-telen nomádok, akik preferálják az emberi fajtól való elszigetelődést. Ez a dehumanizáló elképzelés azon kívül, hogy a cigányokat kirekeszti az emberi kategóriából, még azzal a téves oktatással is él, hogy a cigány népcsoport tagjai önszántukból, „állatias életmódjuk” miatt élnek a „civilizációtól” leszakadó szegregált régiókban, nem pedig összetett társadalmi folyamatok eredményeként létrejövő kényszerből (kirekesztés, izoláció).

A szegregáló iskolák rendszerint a párhuzamos osztályok adta szelekció segítségével különítik el a roma gyerekeket (KENDE, 2013). Itt sem beszélhetünk a gyermekek és szüleik saját akarataról, hiszen nekik választási lehetőségük nincs ebben a helyzetben. Maga az oktatási rendszer zárja el őket az integráció lehetőségétől és biztosítja azt, hogy a szegregáltan élő és szegregáltan oktatott gyermekek az izoláción kívül, mást ne tapasztaljanak meg szocializációjuk során.

A dehumanizáló sztereotípiák használatával nem csupán a fizikai kirekesztésre, hanem az adott csoport morális kirekesztésére (OPOTOW, 1990) is felhatalmazást adunk. Ilyen az, amikor az általunk leértékelt csoport tagjaival szemben feljogosítva érezzük magunkat az erkölcsi törvények áthágására. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy minél jobban el tudjuk távolítani magunktól az adott embercsoportot (érzelmileg is és fizikailag is), annál több jogot tudunk adni magunknak arra, hogy a csoporttagokkal szemben agresszíven lépünk fel, velük embertelenül bánjunk.

Az emberek akkor a legfogékonyabbak a külső csoport szélsőséges leértékelésére, amikor úgy gondolják, hogy a külső csoport, fenyegetést jelent a számukra (BREWER, 2001 in SMITH és msai., 2016). A fenyegetettség érzés hatására alakul ki a kívülállók iránti szélsőséges gyűlöletérzés. Ilyenkor két egymással összefüggő jelenség játszódik le egyidőben: a saját csoport dicsőítése (glorifikáció) és a másik csoport súlyos leértékelése (dehumanizáció). Ezek a folyamatok vezethetnek el egészen a külső csoporttal szembeni gyűlöletcselekmények elkövetéséig (REICHER és mtsai., 2008 in SMITH és mtsai., 2016).

A dehumanizáló attitűd lehetővé teszi, hogy adott csoporttól megvonjuk a segítségnyújtást, valamint a méltányos és igazságos bánásmódot. „Így ha a saját csoport tagjai atrocitásokat követnek el a külső csoporttal szemben, a saját csoport azon tagjai, akik különösen hajlamosak a csoportjuk felmagasztalására, a külső csoport dehumanizálásával reagálnak az eseményre, és elutasítják az elkövetők felelősségre vonását” (LEIDER, CASTANO, ZAISER és GINER-SOROLLA, 2010 in SMITH és mtsai., 2016:302). Iskolai környezetben a dehumanizáció legsúlyosabb következménye a gyermekekkel szembeni agresszió és az erőszak feletti személynél, a segítségnyújtás elmulasztása.

6. Racionalizáció

Amikor egy csoportról negatív sztereotípiával rendelkezünk, akkor a csoportra vonatkozó új, az előzetes negatív elvárásainkkal ellentétes információkat elménk nagyon nehezen fogadja el. Elliot Aronson szavaival élve: „Hagyjanak engem békén a tényekkel, én már döntöttem!” (ARONSON, 1980:188).

Mindannyian motiváltak vagyunk arra, hogy érzéseinket, hiedelmeinket és cselekvéseinket racionalizáljuk. Elemi szükségletünk, hogy meggyőzzük önmagunkat és egymást arról, hogy amit érzünk, gondolunk és teszünk az ésszerű és helyes. Minden olyan helyzetben, ahol egymásnak ellentmondó információkkal találkozunk, törekszünk a kellemetlen feszültség megszüntetésére (*kognitív disszonancia-redukció*). Ami igazán merevvé, ellenállóvá teszi a sztereotípiáinkat és az előítéleteinket, az az énvédelmi mechanizmus, melyet tu-

dattalanul működtetünk. Az emberi elme ugyanis nagyon nehezen viseli el az egymásnak ellentmondó információk teremtette feszültséget és fáradhatatlanul törekszik az egyensúlyi állapot fenntartására, azaz a már meglévő hiedelmeink igazolására. Előítéleteink másokra ténylegesen negatív hatással lehetnek, ezért pusztá létezésük beismerése is csorbát ejt a magunkról kialakított pozitív énképen (ARONSON, 1980).

A konstruktivista megközelítés szerint érzelmeink befolyásolják azt, hogy milyen információkat fogadunk be a külvilágból. Az előítéleteink érzelmeikkel erőteljesen átítatott „tudások”, melyek jelentősen korlátozzák azt, hogy mely további tudásokat vagyunk hajlandók elsajátítani a másiktól. Úgy kell elképzelni ezt a folyamatot, mintha egy különleges szemüveget vennénk fel, melyen keresztül csak az az információ tud áthatolni, amivel biztosan egyet fogunk érteni, a többit pedig ez a szemüveg cenzúrázza (BIGAZZI, 2013). Leegyszerűsítve így működik az előítélet: „Köszönöm szépen, de én már eldöntöttem, hogy mit gondolok a cigányokról, ezért hiába tesznek bármit, ami ennek ellentmond, én azt nem fogom észrevenni!”

A racionalizáció során az egyén mások elítélése vagy felértékelése árán zárja el a számára nemkívánatos információk útját, csökkentve a korábbi hiedelmeinket ellentmondó információk okozta diszharmoniót. Más szóval, azokat az információkat szűri és magyarázza, amelyek az előzetes meggyőződéseivel megegyeznek. A racionalizálás számos formája tetten érhető a sztereotípiák és előítéletek kapcsán:

- (1) Például amikor az egyén a feszültséget okozó információk forrását vonja kétségbe.
- (2) Egy következő lehetőség, amikor valaki a meg nem erősített forrásokból szerzett információkra tényként hivatkozik.
- (3) Előfordulhat az is, hogy az illető a megerősített forrásból származó részinformációkat használja fel saját meggyőződésének fenttartására, erősítésére.
- (4) Illetve a tényeket eltorzítja, hogy igazolhassa velük az adott csoporttal szembeni előítéleteit, vagy pedig átminősíti őket, hogy más területen fel lehessen használni az adott csoport ellen (ARONSON, 2003).

A jelenség klasszikus példája, amikor egy etnikai csoport szegénységét, státuszát a motiváció és erőfeszítés hiányával racionalizáljuk. Másik példája a racionalizációnak, amikor előítéletünket „jóindulatba” burkoljuk és a cigány/roma gyermekek „érdekeire” hivatkozva érvelünk például az integrált oktatás ellen, mondván, hogy a cigány/roma gyermekeknek ezzel teszünk jót.

7. Kivételképzés

„Van egy két kivétel, az viszont üdítő kivétel.” (iskolaigazgató)

Amikor egy csoportról negatív sztereotípiával rendelkezünk (pl. azt gondoljuk, hogy a roma/cigány gyerekek lusták, motiválatlanok), akkor azt várjuk, hogy a csoport tagjai ennek a bennük kialakult képnek megfelelően fognak viselkedni. Képzeljük el, hogy találkozunk ennek a csoportnak egy tagjával, és ő a negatív elvárásainkkal ellentétesen viselkedik. Pedagógusként például egy roma/cigány tanítványunk pozitív meglepetést okoz a teljesítményével. Mivel még erősen él bennünk a roma/cigány népcsoport egészéről kialakított negatív kép, ennek az egy interakciónak a hatása még kevés ahhoz, hogy hiedelemrendszerünket az egész csoportra nézve alapjaiban megváltoztassa. Mi a könnyebb út az emberi agy számára? Az ellentmondást a hiedelmeink és az új információk között meg kell szüntetnünk. Mit kezdünk az össze nem illő, azaz inkonzisztens információkkal (SMITH és mtsai., 2016)?

Megoldás lehet, ha keresünk valamilyen szokatlan külső körülményt, amivel indokolhatjuk a tanítványunk viselkedését és ezáltal hatástalaníthatjuk az előzetes elvárásainkkal ellentétes információt (pl. könnyű volt a feladat). Ezzel az értelmezéssel, azonban kizárjuk annak a lehetőségét, hogy diákunk viselkedése az ő valódi kvalitásait tükrözi, tehát nem szükséges megkérdőjeleznünk a roma/cigány tanulók képességeinek hiányáról kialakított hiedelmeinket (SMITH és mtsai., 2016).

Amennyiben tanítványunk hosszabb távon is jól teljesít, akkor túl sok, az előzetes hiedelmeinknek ellentmondó információt kellene hatástalanítanunk, ha ez nem működik, akkor megvédhetjük sztereotípiánkat altípusok képzésével is. Ez azt jelenti, hogy a tanulót elkülönítjük eredeti csoportjától és például a tehetséges, jó családból származó roma/cigány családok gyermekeként tartjuk számon. Figyeljük meg, hogy ebben az esetben az eredeti sztereotípiánk sértetlen marad, azaz továbbra is feltételezhetjük, hogy „Attól még, mert vannak tehetséges roma/cigány gyerekek, a legtöbbjük lusta, motiválatlan” (SMITH és mtsai., 2016).

„Vannak jó képességűek és van, aki észben is jó képességű.” (iskolaigazgató)

Abban az esetben, amikor a sztereotípiánkat sem külső körülménnyel megmagyarázni, sem pedig altípusba sorolni nem tudjuk, akkor élünk a kivételképzéssel. Az elvárásainkkal összeférhetetlenül működő személyre rendkívüli vagy kivételes csoporttagként tekintünk, például így fogalmazzuk: „Ő nem is számít cigánynak, kivételesen tehetséges és szorgalmas, nem úgy, mint az igazi cigányok, azok mind mihasznák.” Ennek a folyamatnak a következményeként a megfigyelő arra a következtetésre juthat, hogy az átlagtól eltérő roma/cigány tanulók „valójában nem is tagjai saját csoportjuknak: máságuk a szabály alóli kivétellé képezi őket” (SMITH és mtsa., 2016:265).

„Kimagaslóan fejlettebbnek, kulturáltabbnak tartom, ha szabad így mondani normálisabbnak tartom a mi roma közösségünket, mint a környékbelieket.” (iskolaigazgató)

8. Kulturális színvakság (Colorblind)

„Én azt gondolom, hogy minden gyerek egyforma és akkor ne legyen a pozitív diszkrimináció, mert egy picit necces.” (iskolaigazgató)

A kulturális színvakság stratégiája során, az e stratégiát alkalmazók minden embert egyenlőként kezelve, eltekintenek a kulturális különbözőségekből származó tényezőktől és esetleges hátrányoktól (ARATÓ, 2012).

E nézőpont alkalmazása a kulturális hovatartozásból eredő különbségek tagadását, egyúttal az egyéni bánásmód szükségtelennek ítéletét jelenti – ezáltal az egyenlőség (*equality* ~ egyenlőség, egyformaság, egyenrangúság) megvalósul ugyan, de esélyegyenlőségről (*equity* ~ méltányosság) nem beszélhetünk (ARATÓ, 2012).

Az egyenlőség elvének érvényesítése azt jelenti, hogy a szociális környezet, társadalmi rendszer minden ember számára egyforma eszközöket, lehetőségeket biztosít egy boldogabb élet eléréséhez. Az esélyegyenlőség, méltányosság elvének érvényesítése pedig azt jelenti, hogy a rendszer és annak szereplői – az egyéni különbségekből eredő hátrányokat felismerve – egyénre szabott eszközöket, lehetőségeket biztosítanak a boldogabb élet reményében.

A kulturális színvakság stratégiájának alkalmazása sok esetben az egyéni bánásmód elleni érvelést is magával hozza, ami pozitív diszkrimináció-ellenességgel társul. A pozi-

tív diszkrimináció-ellenesség⁶ alatt azon beavatkozások ellenzését érjük, melyek segítik az adott csoportot a hátrányainak csökkentésben.

L. Derman-Sparks és B. C. Phillips (1996, idézi ARATÓ, 2009) felhívják a figyelmet arra, hogy az emberi egyenlőségre hivatkozva megtagadni valakitől a kulturális identitását olyan, mintha megtagadnánk tőle a kulturális és történelmi örökségéhez való jogát. A colorblind sztereotíp gondolkodási stratégia elhomályosítja azt a tényt, hogy a társadalmi egyenlőtlenség oka a rasszista társadalmi intézményrendszerben és berendezkedésben keresendő, és nem az emberek közötti különbözőségben. Ugyanakkor mindazok, akik így gondolkodnak mentesülnek a társadalmi cselekvéstől, hiszen azt a téves elképzelést tartják, hogy ha mindenki színvak lesz, már nem is lesznek rasszista társadalmi jelenségek többé. Derman-Sparks és Phillips (1996, idézi ARATÓ, 2009) azt is kifejti, hogy a kulturális színvakság, mint általános gyakorlati elv (azaz, hogy következetesen egyformán kezelünk mindenkit) szintén nem működhet, mégpedig azért, mert lehetetlen a többségi társadalom minden zavarodottságát, frusztrációját, féltrejáékozottságát és félreértését ennek a megközelítésnek a segítségével felszámolni (ARATÓ, 2009).

Bigazzi (2015) fentiekkel egybecsengően szintén rámutat, hogy a colorblind gondolkodási forma veszélye: „... hogy nem ad lehetőséget a különbségek megértéséhez szükséges interpretációs keret felállításához, és nem tartja számon az egyén szükségletét, hogy a társadalmi rendszerben tudja, milyen csoportokba tartozik. Ez nemcsak saját gyökereinek és kulturális örökségének pozitív valorizálását (átértékelését, felértékelését) eredményezi, hanem a más csoportokkal való folyamatos összehasonlítást is.” (BIGAZZI, 2015, 31. o)

Ha a kulturális színvakság stratégiáját pedagógiai környezetben szemléljük, akkor látathatóvá válik, hogy egyrészt egyéni szinten is gyakori jelenség, másrészt akár egy egész intézményt is érinthet.

A colorblind stratégia a kisebbségi és hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó tanulókra rendkívül káros hatással van (FEISCHMIDT, 2013). A színvak ideológia szerint oktató pedagógusok nem kezelik tudatosan a diákok közötti különbségeket, és az élethelyzetből adódó hátrányokat nem ellensúlyozzák – például egyéni bánásmóddal -, hanem azoknak viselkedésben vagy eredményekben megnyilvánuló hatását deficitként értelmezik (FEISCHMIDT, 2013). Egy konkrét kutatással szemléltetve (FEISCHMIDT, 2013) két magyarországi település iskoláinak intézményen belüli szegregációját vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a diákok szelekciójának egyik módja, hogy a tanárok az általuk „magatartászavarosnak” vélt gyerekeket, elkülönített osztályba helyezik. A pedagógusok az ítéletalkotás folyamatában nem voltak tekintettel a tanulók szociális és kulturális hátterére, és az iskolai élet központi elemeként számon tartott fegyelmet – a tanulók közötti különbségre vak módon – követelték meg a diákoktól, annak be nem tartását pedig „deficitként” értékelték és kezelték (FEISCHMIDT, 2013). Ez jól példázza azt, hogy a kulturális színvakság megléte elegendő ahhoz, hogy az a nyílt előítéletnek megfelelő viselkedésben – szegregáció – öltözzön testet.

Kende (2013) kutatásainak eredménye alapján a következő iskolatípus meglétéről ír: „... a színvak iskola, amely nem kíván tudomást venni a gyerekek közti (etnikai) különbségekről, és ezáltal olyan környezetet teremt, amellyel tabusítja a társadalomban valójában számon tartott különbségeket. A tanulók egy része számára a másság tudomásul nem vétele beleillik a már szüleik által megkezdett asszimilációs stratégiai folyamatba, másik részének viszont az iskola így idegenné és ellenségessé válik, hisz a valódi problémáikról nem hajlandó tudomást venni. (KENDE, 2013, 72. o.)”

Összegzés helyett – a beavatkozás esélyeiről

Tanulmányunkban nyolc sztereotip gondolkodási stratégiát és a velük összefüggő főbb pszichológiai mechanizmusokat kívántuk összegezni, azzal a szándékkal, hogy olvasóinkat önreflexióra ösztönözzük.

Aronson (2003) szerint, ha minden időnket azzal töltjük, hogy énünket védelmezzük, akkor elzárjuk magunkat a fejlődés lehetősége elől. A fejlődéshez vezető belátáshoz nagy adag énerőre és őszinteségre van szükség, leginkább önmagunkkal szemben.

A belátáshoz a következőképpen juthatunk el:

1. megértjük a sztereotip stratégiáink működését,
2. felismerjük, ha gondolatainkat, érzéseinket és viselkedésünket sztereotip stratégiáink befolyásolják,
3. elegendő énerőt fejlesztünk ki magunkban ahhoz, hogy szembenézzünk sztereotip stratégiáinkkal,
4. és belátjuk, hogy így önreflektivitásunk fejlesztése, hiteink és tévhiteink felülvizsgálata milyen pozitív hatással lehetnek másokra.

Az oktatási rendszerünk számos eleméről elmondható, hogy rendszerszintű változtatást igényelnének, ám tanulmányunkban ezeket nem volt célunk górcső alá venni. Ugyanakkor nem tolhatjuk el magunktól a felelősséget, hiszen amit egyéni szinten is meg tudunk tenni, az nem más, mint a méltányos bánásmód érvényesítése, alkalmazása a napi gyakorlatunkban. Aronson fenti lépéssorát azért tartottuk fontosnak ismertetni, mert hisszük, hogy ha ezt a fajta önreflektív gondolkodásmódot sikerül elsajátítanunk, akkor egyre sikeresebben fogjuk tudni gyakorolni a méltányosságot a mindennapokban.

Különösen nagy jelentőségű ez a pedagógusi munkában. Számos roma/cigány egyetemi szakkollégiumi hallgató számolt be arról, hogy életútja alakulásában döntő szerepe volt egy-egy támogató pedagógusnak, mert a velük kialakított bizalmi kapcsolat, valamint a kapcsolatban megtapasztalt támogatás és méltányos bánásmód jelentős mértékben hozzájárult a későbbi tanulmányi előmenetelükhöz, iskolai és továbbtanulási sikereikhez, valamint motivációjuk fenntartásához.

Az alábbi idézetek bizonyítják, hogy egy-egy iskolai szereplő támogató hozzáállása és a sztereotipizálást nélkülöző bánásmódja mekkora hatással lehet egy diák tanulmányi pályájára és ezáltal egész életútjára.

„...És ugye volt ott több tanárnő is, köztük az alsós tanárnőm, aki volt az osztályfőnököm, aki mindig bátorított arra, hogy tényleg járjam az utamat, és ne adjam fel, bármilyen tinikor jön, vagy nem tudom, ilyen megbolondulások, akkor is gondolkodjak egy kicsit hidegfejjel is. És igaza volt. Ő volt a nagy támogató személy nálam.” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

Bátorítás, támogatás – talán ezek a fenti gondolat kulcsszavai. Olyan pedagógusi működésmódról árulkodnak ezek, mely a nyitott hozzáálláson és elfogadáson alapszik. A nehéz sorsú gyermekeknek ahhoz, hogy az őket érő rengeteg stresszforrás negatív hatását képesek legyenek enyhíteni, az előttük álló kihívásokkal pedig képesek legyenek adaptívan megküzdeni, rengeteg énerőre van szükségük. Amennyiben az őket körülvevő iskolai környezet előítéletes, elutasító, elkerülő, úgy a gyermekeknek nincs lehetőségük arra, hogy kibontakoztathassák a bennük rejlő értékeket, egyszerűen azért, mert nem kapják meg azokat a támogató visszajelzéseket, melyekből megtanulhatnak önmagukról, hogy értékesek és tehetségesek. A sztereotípiákon alapuló teljesítmény-redukció eredménye-

ként a gyermekek alacsony önbizalmat, énhatékonyságot tapasztalnak meg. A jelenlegi iskolarendszer tulajdonképpen számos ponton bebetonozza a hátrányok teremtette alacsony énhatékonyság-érzést (pl. akkor, amikor valakit a „C” osztályba sorol). A pedagógusi eszköztár egyik legfontosabb fegyvere ebben a helyzetben a gyermekek iránti őszinte nyitottság és az elfogadáson alapuló kapcsolat, melyben a gyermek értékeinek felfedezésén és megerősítésén van a hangsúly. A gyermekekben rejlő egyedi értékek felismerésével és visszatükrözésével a pedagógus rengeteget tehet annak érdekében, hogy a diákok megtapasztalhassák énhatékonyságukat, bízhassanak saját teljesítőképességükben és ezáltal bátrabban, magabiztosabban vegyenek részt a tanulási folyamatban.

„a magyar tanárom. És általa szerettem meg a magyart..... ez volt az ilyen nagy motiváció, és ezért énnekem ő is az ilyen példaképem...és ő szerettette meg velem igazán, és akkor döntöttem el, hogy én is tanár szeretnék lenni, és hogy olyan, mint majd ő..” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

A pedagógus, mint példakép – fontos gondolat, hiszen a tanári hivatás, az osztálytermi munka minden pillanatban minta-adás, meghatározó útravaló lehet a diákok későbbi életére nézve is. A pedagógusi mintaadó szerep különösen meghatározó azon tanulók számára, akik közvetlen környezetében olyan a generációról generációra öröklődő társadalmi hátrányok a jellemzőek, amelyek megnehezítik az e típusú példaképek megjelenését.

„gimnáziumban harmadik osztályos voltam, mikor az osztályfőnök elhívott beszélgetni magához, és mondta, hogy te nem ilyen vagy, kezdesz rossz felé hajlani, és túlságosan rossz társaságba keveredni. És akkor ezt nem éreztem, hogy mért csinálja, de hatott rám, és így utólag hálás vagyok neki, hogy abban a serdülőkori pillanatban ott megfogott, és ráadásul kicsit a beszédemet, hogy rosszabbul, vagy lassabban beszélek nem csak a születésnek tudom nyilvánítani, hanem hogy valahogy nem tudtam kibontakozni a magyar oktatás miatt.” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

Beszélgetés, őszinte odafordulás, érdeklődés – ez az, amiért minden tanuló hálás, főként azok, akik sok nehézséggel küzdenek akár az iskolarendszerben, akár családi, egészségügyi körülményeikből, állapotukból adódóan.

„Mondjuk órákon kemény volt velem, nem is gondoltam, hogy ilyen kapcsolat alakult ki kettőnk közt. De amikor bekerültem a kórházba, akkor bejött, és mindig bejött. És beszélt nekem, hogy nem szabad feladni, és ő egy olyan vágányon tartott, ami szerintem mai napig bennem van, hogy nem fordultam le erről, és nem keresem a pénzemet könnyűszerrel. Nem rabolok, nem fosztogatok, és nem üzletelek olyan dolgokkal, hogy ebből bajom legyen. Akkor is megmondta édesapám is, hogy becsületesen is lehet, hogy nagyon nehéz, de legalább becsületes marad. És azért a mai világban egy ilyen dolog, ez érték.” (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

Nem szabad feladni – olyan gondolat ez, amelyet sem diákként, sem pedagógusként nem lehet elégszer hallani, elmondani másoknak vagy akár saját maguknak, még akkor sem, ha elcsépelten hangzik. Az idézett példa egyben azt is megmutatja, hogy a gyermekek milyen sokat profitálnak az egyéni gondoskodásból, és hogy mekkora értékteremtő erő rejlik a „vágányon tartás”-ban, a személyes figyelemben.

„- ...mert volt egy angol tanárom az általános iskolában, ő már nekem úgy hetedikesen már ezt mondta. Mert én hatodikban kezdtem el az angolt tanulni. Fél év alatt

úgy be tudtam a lemaradásomat hozni, hogy aki több éve tanulta az angolt, neki nem ment annyira, mint nekem. És akkor ő ezt így látta bennem, meg úgy a többi tantárgyból is a jegyeimet. És akkor ő már így nekem az egyetemet ajánlotta, mert látta, hogy milyenek az öcséim is, teljesen mások, mint én. Hát hogy nem látok példát, és evégett nagyon, nagyon mondta nekem.

- És akkoriban te tudtad, hogy mi az, hogy egyetem? Hogy oda járni?

- Hát annyit tudtam, hogy diplomát ad. Ennél többet nem. Meg esetleg így a filmekből, hogy ilyen előadás jellegű, ilyen professzorok tanítanak, meg így ennyi. Meg hát ő mondta, hogy nagy mennyiségű anyag van, de hogy menni fog." (hátrányos helyzetű, roma, egyetemista)

A fenti roma szakkollégistákkal készült interjú részletekből kiolvasható, hogy a nehézsorsú tanulók különböző hátrányai az oktatási rendszerben más-más módon jelenhetnek meg. Legyen szó a továbbtanulási lehetőségekkel kapcsolatos információ hiányáról, a családon belüli sikeres tanulmányi karrier példaértékű megjelenésének (és így követésének) elmaradásáról, vagy egyéb az iskolai pálya során érzékelhető személyes nehézségekről. Ahogyan az idézetek is szemléltetik, az ilyen és ehhez hasonló esetekben egy pedagógus támogató és bizalomra épülő szerepe nélkülözhetetlen erőforrást jelenthet a diákok karrierjében. E támogató- és bizalmi attitűd eléréséhez szükségeszerű első lépés az önreflexivitás növelésével meglévő nézeteink felülvizsgálata, és az esetlegesen tévhitekből táplálkozó szemléletmód felismerése és tudatos formálása.

E tudatosság megteremtésével elkerülhető a tanulók nehézségeiből eredő viselkedési jegyek sztereotip félreértelmezése (pl. „azért nem tanul, mert motiválatlan”) és a sztereotipizálást felváltathatja a valódi befogadó- és támogató szemléletmód alkalmazása. A hátrányos helyzetből adódó nehézségek rendszerszemléletű megközelítése közelebb vihet a diákok valódi szükségleteinek felismeréséhez, miközben segít abban, hogy pedagógusként azokra adekvát válasz születhessen. Mindez a napi gyakorlat részévé válhat, amennyiben a tanulóknak rejlő tehetség kibontakoztatására kerül a hangsúly, félretéve a sztereotip megítélésekből eredő tévhiteket. Ha beszélhetünk „sztereotip szemüvegről”, mely a világot a benne lévő társas csoportokról alkotott pontatlan nézetek tükrében szemléli, akkor szükséges feltételezni, hogy létezik egy „befogadó szemüveg” is, melynek használatával a tanulókat a maguk teljességében láthatjuk meg, és az őket érő valódi nehézségek és kihívások mögé látva, méltányos bánásmóddal fordulhatunk feléjük.

Jegyzetek

- 1 Márai Sándor: Füves könyv – 5: Arról, mi az élet igazi élménye. Első kiadás: Révai Kiadó, Budapest, 1943. Idézett rész a Helikon Kiadó 2004-es kiadásának 10. oldalán olvasható.
- 2 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz 4.1 „Az iskolafenntartás változásainak hatása a közoktatásra” c. témaegység keretében megvalósított kutatást a Pécsi Tudományegyetem végezte az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából.
- 3 „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban” és „Életutak egy roma szakkollégiumban” című kutatások a „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudomány Egyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumában című projekt keretében EFOP-3.4.1-15-2015-00009 támogatásával valósultak meg.
- 4 „Leon Festinger kognitív diszonzancia elmélete szerint feszültséget élünk át, ha el-

lentmondást észlelünk. Mint minden kognitív elmélet szerzője, Festinger is feltételezi, hogy racionális lények vagyunk, és arra törekszünk, hogy a gondolataink és nézeteink egymással összhangban legyenek, és ezen túlmenően a cselekedeteinket is a racionalitás jellemezze. A valóságban azonban ez nem így van, számtalan dolgot művelünk, amit ha józanul mérlegelnénk, akkor helytelennek, károsnak vagy akár erkölcstelennek tartanánk. Ez viszont a saját magunkról kialakított nézetekkel, az énképpel kerül ellentmondásba. Így keletkezik az a gondolati feszültség, ami arra indít minket, hogy ezt a kognitív disszonanciát csökkentsük.” (N. KOLLÁR, 1998, 56.p.)

- 5 Infrahumanizáció: kevésbé tartjuk képesnek az adott személyt komplex, árnyalt és sajátosan emberi érzésekre (mint például szeretet, remény, gyász), és inkább az állatokra jellemző, egyszerűbb érzélemlággal (úgy mint félelem, harag, szomorúság) jellemezzük őket.
- 6 A pozitív diszkrimináció angol nyelvű megfelelője az „affermative action”. Ez szó szerint megerősítő cselekvést jelent, mely annak céljára, azaz a hátránykompenzációra utal. Az „affirmative action” támogatói úgy határozzák meg a fogalom jelentését, mint olyan eszköz, amely a munkaerő-piaci és felsőoktatási lehetőségekhez egyenlő hozzáféréssel rendelkező, képzett egyéneket biztosít a társadalom számára. A kifejezést először J. F. Kennedy használta 1961-ben, abban az elnöki rendeletében, melyet az egyenlő foglalkoztatási esélyek érdekében hozott. Ez cikkünk szempontjából azért érdekes kitékintés, mert ekkor fogalmazódik meg először az USA-ban – az állampolgári jogok érvényesítésének alkotmányos feladatára hivatkozva –, hogy a szövetségi pénzekből finanszírozott projektek esetében, a felvételi és alkalmazási gyakorlatban a faji előítélet-mentességet garantáló megerősítő tevékenységekre van szükség (ARATÓ, 2009).

Hivatkozások

- ALLPORT, G. W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? In: *Új Pedagógiai Szemle* 2007/57, 5. szám.65-76.
- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna és Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. In: *Autonómia és felelősség* 2014/1,45–58.
- ARONSON, E. (2003): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- ARONSON, J., STEELE, C. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. In *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 69, No. 5, 797-81.
- BARKER, M. (1981): *The new racism*. London: Junction Books.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.15-36.
- CSEPELI György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- ERŐS Ferenc (2001): *Az identitás labirintusai. Narratív konstrukciók és identitás-stratégiák*. Janus-Osiris, Budapest. 81-106.
- FEISCHMIDT Margit (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. In: *Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon, Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*. Hilscher Rezső Alapítvány, Budapest. 2013/24, 2. szám. 53-69.

- FISKE, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- KENDE Ágnes (2013): Normál gyerek, cigánygyerek. Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. In: *Esély* 2013/24, 2. szám. 70-82.
- MÁTÉ Dezső (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. In: *Erdélyi Társadalom* 2015/13, 1. szám. 43-55.
- MEERTENS, R.W., PETTIGREW, T. F. (1997): Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, Volume 61, 54-71.
- MERTON, R. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2, 193-210.
- N. KOLLÁR Katalin (1998): Kognitív disszonancia és az elégtelen jutalom pszichológiája. In: *Iskolakultúra* 1998/8, 10. szám. 56-67.
- OPOTOW, S. (1990): Moral Exclusion and Injustice: An Introduction. *Journal of Social Issues*, 46, 1-20.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1992): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed.). Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.
- SERDÜLT Sára (2015): Lenni és lehetni: az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata. In: Arató Ferenc és Varga Aranka (szerk.): *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 61-75.
- TAJFEL, H., TURNER, J. C. (2004): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: J. T. Jost and J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276-293). New York, NY, US: Psychology Press.
- Z. PAPP Zsuzsanna (2017): Az áldozathibáztatás pszichológiai magyarázatai. A kontroll szerepe az áldozatsegítésben. In: *Alkalmazott Pszichológia* 2017/17, 1. szám. 77-97.