


Társas és társadalmi nevelés az iskolában – A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata

Siegler Anna^{1*} , Serdült Sára², Csernus Fanni¹, Dézma Lilla¹, Ilea Izabella¹ és Bigazzi Sára²

¹ Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola, Magyarország

² Pécsi Tudományegyetem Szociál- és Szervezetpszichológia Tanszék, Magyarország

EREDETI KÖZLEMÉNY

Beérkezett: 2021. szeptember 5. • Elfogadva: 2022. január 7.

© 2022 A szerző(k)



Háttér és célkitűzések: A serdülők társas készségeinek fejlesztése és társadalmi tudatosságának növelése hozzásegítheti a diákokat ahhoz, hogy közösségük aktív és felelős tagjává váljanak. A Megtartó Közösségek Program kétnapos, intenzív tréning, mely a nem formális tanulás és az élménypedagógia eszközei segítségével kívánja támogatni a diákok szociális fejlődését. Célterületei közé tartozik a perspektívaváltás, az inkluzív szociális identifikáció, az énhatékonyság támogatása, az előítéletek csökkentése és a kollektív cselekvési szándék facilitálása. Jelen tanulmány a program hatékonyságvizsgálatát mutatja be. *Módszer:* Az adatgyűjtés 2019 és 2021 zajlott 14–18 éves Baranya megyei diákok bevonásával ($N = 296$). Ismételt méréses vizsgálati és kontrollcsoportos elrendezésben a résztvevők 2–4 hét különbséggel töltötték ki a program célterületeire fókuszáló kérdőívcsomagot. *Eredmények:* A vizsgálat eredményei alapján a Megtartó Közösségek Program eredményesen növeli a serdülők perspektívaváltási képességét, észlelt társas énhatékonyságát, a roma emberek elfogadását és a hátrányos megkülönböztetés csökkentésére irányuló kollektív cselekvési hajlandóságát. *Következtetések:* Eredményeink rámutatnak arra, hogy a program alkalmas a társas-társadalmi készségek célzott fejlesztésére. A mérsékelt hatás erősségeket mentén megfogalmazható, hogy a jelentős intervenció hatás eléréséhez komplex, hosszabb időtartamú beavatkozások szükségesek.

KULCSSZAVAK

perspektívaváltás, előítélet-csökkentés, aktív állampolgárság, hatásmérés, készségfejlesztés, szociális kompetencia

* Levelező szerző. E-mail: siegler.anna@pte.hu

BEVEZETÉS

Társas készségek rendszere

A szociális kompetencia kifejezést évtizedek óta és széles körben használják a szakemberek, mégis számos egymástól eltérő publikált definíció létezik (Rose-Krasnor, 1997). A szociális kompetenciát Blumberg és munkatársaihoz (2008) hasonlóan olyan készségek rendszereként határozzuk meg, amelyek szükségesek ahhoz, hogy másokhoz kapcsolódni tudjunk, társas helyzetekben eligazodjunk. Mások érzéseinek és perspektívájának percepciója, a társadalmi normákról és a társas életről szóló ismeretek, valamint a társadalmi helyzetek átlátása hozzájárul ahhoz, hogy képesek vagyunk más emberekkel kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatba lépni, közös célok mentén együttműködni.

A szociális kompetencia társas viszonyrendszereinkben fejlődik tanulás útján, többek között megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés segítségével (Zsolnai, 2015), ezáltal a korai kapcsolatok minősége alapjaiban határozza meg az ezzel járó fejlődési folyamatot. A szülők saját kompetenciájának szintje, támogató attitűdje, illetve a szülő és gyermek között kialakított kapcsolat hatással van a szociális képességek elsajátítására és gyakorlására (Schneider, 1993). Bántalmazott fiatalokkal készült kutatások (Burack és mtsai, 2006; Moreno-Manso és mtsai, 2016) mentén jól azonosítható, hogy ezeknek a támogató, modellnyújtó kapcsolatoknak a hiánya a szociális helyzetekben való eligazodási nehézségekhez, viselkedéses problémákhoz vezethet.

A serdülőkorba érve az elsődleges gondozók mellett vagy épp helyett a kortárs kapcsolatok veszik át a fejlődéshez szükséges közeg szerepét. A kamaszok fogékonnyá válnak társaik visszajelzéseire, a csoportba tartozás érzése alapvető szükségletté válik (Blakemore és Mills, 2014). Ebben az időszakban elkezdik jobban átérezni társaik érzelmeit (Rosenblum és Lewis, 2003) és megérteni mások perspektíváját (Van der Graaff és mtsai, 2014), majd képessé válnak érzelmeik és viselkedésük hatékonyabb kontextuális szabályozására (Eisenberg, 2000; Gestsdottir és Lerner, 2008). Bár a legtöbb kutatás a mentális állapot-tulajdonítás korai fejlődésére koncentrált, és 4–5 éves kor körül keresik azt a fejlődési lépést, amikor a gyermekek már képesek a hamis vélekedés teszt megoldására, Dumontheil, Apperly és Blakemore (2010) kísérleti úton bizonyították, hogy a perspektívaváltás képessége, az elmeolvasás serdülőkorban is tovább fejlődik. Zsolnai (2008) szerint a szociális készségek 10–13 éves kor között spontán módon nem fejlődnek, viszont a fiatalok többségénél ezt követően is beszélhetünk jelentős fejlődésről. A diákok minél sikeresebbek tudnak lenni a készségek adaptív használatában, annál inkább képesek például jó tanulmányi eredményeket elérni, motiváltabbak az iskolai életben való részvételre (Kasik, 2006; Lecce, Caputi, Pagnin és Banerjee, 2017; Wentzel, 2017).

Társas nevelés az iskolában

Úgy tűnik, hogy a kortárs csoportokban történő spontán szocializációhoz képest a társas fejlődés tudatos támogatása mérhető előnyökkel jár (Kasik, 2007; Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2014). Az iskolai teljesítményre gyakorolt jótékony hatása egyértelműen jelzi a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságát (Webster-Stratton és Reid, 2004). Azonban az még kevésbé tematizált az oktatási folyamatok tervezésekor, hogy a másik perspektívájának megértése nemcsak az akadémiai teljesítmény fokozása miatt jelentős, de serkenti a proszociális viselkedést (Hodges és mtsai, 2011), a kooperatív stratégiák alkalmazását (Fett és mtsai, 2014), alacsony fejlettségi szintje növeli a pszichés betegségek kockázatát (Mott és Krane, 2006), minősége



meghatározza a csoportközi tapasztalatok, élmények befogadásának és értelmezésének módját (Rutland és Killen, 2015). Összességében elmondható, hogy azok, akik gyakorlottabbak saját és mások érzelmeinek megértésében, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban (Zsolnai, 2015). Mivel azonban a szociális téren elért siker sokféleképpen definiálható, a kutatók eltérő mérési megközelítéseket alkalmaznak.

Manger, Eikeland és Asbjørnsen (2003) 14–15 éveseket célzó többszemponútú (kognitív-szociális) programjuk során a szociális készségek rendszerén belül az együttműködés, az asszertivitás, az önszabályozás és az empátia fejlesztésére fókuszáltak, és azt állapították meg, hogy bár a serdülőkor kifejezetten alkalmas ezen készségek gyakorlására, az általuk implementált program nem mutatott szignifikáns fejlesztési hatást. Ezen eredmények rámutatnak arra, hogy nem maradhatnak el a programok hatásvizsgálatai.

Napjainkban a nemzetközi kutatói és oktatási gyakorlatban leginkább elismert fejlesztési koncepció a SEL (Social and Emotional Learning), mely az integratív szemlélet mellett érvel, és a társas-érzelmi készségeket öt területre osztja: éntudatosság, önmenedzselés, társas tudatosság, társas készségek és felelős döntéshozatal (Osher és mtsai, 2016). Az amerikai CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) nevű szervezet az elméleti keret diszszeminációján túl számontartja és ajánlja azokat a programokat, amelyek megfelelnek a felállított standardoknak: hosszú távú, az iskola összes tanulója számára kínál életkornak és fejlődési ütemnek megfelelő fejlesztést, a diákokon túl bevonja a tanárokat, szülőket, és minőségi, kontrollcsoportot használó hatásvizsgálat mutatja eredményességét. A szigorú kritériumoknak és azok szisztematikus utánkövetésének segítségével ezáltal minden iskolai prevenció és pszichoedukációs program számára példát mutatnak. Átfogó metaanalízisek (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor és Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben és Gravesteyn, 2012) mentén megállapítható, hogy a SEL programok hatékonyan fejlesztik a fiatalok társas készségeit, hozzájárulnak a pozitív önértékeléshez, facilitálják a proszociális viselkedést, és 11%-kal sikeresebb tanulmányi eredményhez vezetnek.

Elméleti szempontból érdekes kérdés, hogy a társas készségek rendszerébe tartozó elemek (pl. érzelmek felismerése, perspektívaváltás, éntudatosság, társas tudatosság, empátia törődés, felelős döntéshozatal, tolerancia, asszertivitás, konfliktuskezelés) külön-külön hogyan fejleszthetők, miként hatnak a serdülők attitűdjére és viselkedésére, azonban a programfejlesztők mégis inkább komplex fejlesztési folyamatokban gondolkodnak, és egy tanulási út során integrálják a különböző elemeket (Durlak és mtsai, 2011; Lemerise és Arsenio, 2000). A komplex és integratív intervenció megközelítés szem előtt tartja, hogy a szociális élet nem laboratóriumi körülmények között valósul meg. A változó kontextusokban való rugalmas helytálláshoz szükséges, hogy ne elszigetelt kompetenciafejlesztés történjen, mivel a készségek kiegészíthetik egymást, eltérő normarendszerekben eltérő módon realizálódhatnak.

A társas nevelés gyakorlata Magyarországon

Az iskolai társas készségfejlesztés rejtett módon minden közoktatási intézményben jelen van részben a tanárok közvetítésével, részben azáltal, hogy a diákok a nap jelentős részét egymással interakcióban töltik. Együttműködések és konfliktusok sorozata jelenti a szociális fejlődés alapját, ahol a különböző kapcsolódási módok kipróbálásra kerülhetnek, és sikerességük függvényében elsajátítódnak. A társas kompetenciák fejlesztése azonban az explicit tanterv része is (Szabó és Tápai, 2015). A szociális készség mint kulcskompetencia jelenik meg a *Nemzeti alaptantervben* (2020), e mentén pedig rendszerszintű elvárás a tanárok felé, hogy tantárgyba ágyazottan



foglalkozzanak a fejlesztésével. Elmondható azonban, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar oktatási rendszer inkább a tudásalapú ismeretátadásra és a kognitív képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt a társas és társadalmi neveléssel szemben (Zsolnai, 2015). Kevés fejlesztőprogram képezi a hazai tanítási-tanulási folyamat szerves részét (Kasik, 2007), ráadásul ezeknek töredéke csupán az, melyeknek hatékonyságáról empirikus adatok állnak rendelkezésre, és serdülőkorúakat céloz meg.

Az utóbbi két évtized kutatásainak köszönhetően léteznek néhány Magyarországon is elérhető, társas készségek fejlesztését célzó jó gyakorlat: a többek között modellnyújtással, megerősítéssel és zeneterápiás eszköztárral dolgozó, két évre tervezett fejlesztési folyamat Konta és Zsolnaitól (2002), a 10–14 évesek számára kidolgozott négy darab egynapos tréning program, amely az önismeret, problémamegoldó készség és segítő kapcsolatok témáival foglalkozik (Sütőné, 2005), a Gádor Anna szerkesztésében megjelent tanári kézikönyv, mely átfogóan 1–12. osztályos tanulók fejlesztésének eszközeit veszi számba (Gádor, 2008), a Szabó és Fügedi gondozásában megjelent 12–18 éveseket célzó társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning (Szabó & Fügedi, 2015), az ENABLE anti-bullying program, mely a SEL megközelítést használva a társas kompetenciák fejlesztésén keresztül járul hozzá a kortárs bántalmazás megjelenésének csökkentéséhez, aktív szemléllői attitűd erősítéséhez (Siegler, Várnai, Hoffmann, Basa és Jármí, 2021).

Társadalmi nevelés

A társas nevelés során a készségek fejlesztése minden esetben adott kontextuson belül és annak normatív értékei mentén történik (Rose-Krasnor, 1997). Az iskola, a nemzet, a kortárs közösség normái előíranyozzák, hogy például teljesítményhelyzetekben az együttműködés vagy a versengés (Fülöp, 2008), konfliktushelyzetekben az érdekérvényesítés vagy a kompromisszumkeresés, tanórai helyzetekben a szabálykövetés vagy a kritikai gondolkodás gyakorlása nevezhető sikeresebb szociális működésnek. A proszociális viselkedés társadalmi kontextusba ágyazottságát mutatja, hogy az aktív szemléllői attitűdhöz, segítségnyújtáshoz szükséges tudás és képességek átadásakor szükséges a társas helyzetek észlelt igazságtalanságáról is beszélni. Akkor állunk ki közösségünk tagjaiért, embertársainkért, ha észleljük, hogy az észlelt viselkedés igazságtalan, helytelen (Csernus, Bigazzi, Bokrétás és Serdült, 2018). Legyen szó akár bullying, akár diszkrimináció megelőzéséről, a társadalmi tudatosság, a minden embert megillető alapjogok ismerete szorosan összekapcsolódik a proszociális viselkedés támogatásával.

2019-ben a Hintalovon Alapítvány *Te hogy látod?* címmel készített jelentést az ENSZ Gyermekjogi Bizottság megbízásából, melynek során 5300 gyerek véleményét dolgozták fel a 10–17 éves korosztályból gyermekjogi, iskolai és társadalmi működéssel kapcsolatos kérdések mentén. A jelentés alapján öt gyerekből négy hallott már a kötelességeiről, de csak kettővel beszélgettek a jogairól, azonban velük sem az iskolában, hanem a családon belüli szocializáció során. A gyermekek fele érezte már úgy, hogy nem fogadják el az osztályban, és ugyanennyi gyermek jelezte, hogy úgy érzi, nem veszik figyelembe véleményét az iskolai ügyek során. Lokális vagy országos szintű közügyek esetén csupán a gyerekek negyede érzi, hogy számíthat a véleménye. Azok a gyerekek, akik bármely szinten azt tapasztalják, hogy nem veszik figyelembe a véleményüket, kevésbé érzik a tüntetéseket mint kollektív cselekvési lehetőséget hasznosnak, célravezetőnek, részben mert nem hisznek annak hatásában (16,8%), részben mert félnek annak következményeitől (8,6%) (Németh & Balogh, 2019). A jelentés háttérül szolgáló kutatás egyes részletei összességében arra mutatnak rá, hogy a közoktatás rendszerén belül kevés szó esik arról, hogy a diákok hogyan válhatnak tudatos, aktív állampolgárrá, milyen jogok illetik



meg őket, és a mindennapok során milyen érdekérvényesítési lehetőségeik vannak közösségeik tagjaiként.

A készségek fejlesztésén túl a társas életben való eligazodáshoz szükség van a társadalmi tudatosság fejlesztésére is (Giroux és Penna, 1979). A két fejlesztési cél bár egyaránt megtalálható az oktatási folyamatokat előírányzó dokumentumokban, a gyakorlatban mégis eltérő megítélés alá esnek abból a szempontból, hogy szükséges-e az iskola direkt fejlesztése. A Nemzeti alaptantervben (2020) kulcskompetenciaként jelenik meg az *önkifejezés és a kulturális tudatosság*, a tantárgyak részletezésén belül pedig deklaráltan cél az *állampolgári ismeretek* átadása.

„A tantárgy tudást, kultúrát és normákat közvetít, és a tanulót hozzásegíti ahhoz, hogy hazáját szerető, önálló és felelős, demokratikus gondolkodású polgárrá, a kisebb-nagyobb közösségek értékalkotó tagjává váljon, valamint ahhoz, hogy ismerje és gyakorolni tudja az aktív és felelős állampolgári létezés szükséges eljárásokat, élni tudjon a társadalmi intézményrendszer nyújtotta lehetőségekkel. [...] Az is cél, hogy a tanuló ismerje és értelmezze a nemzeti és európai identitás kettős jelentőségét az egyén és a közösség szempontjából is. A tantárgy műveltség tartalmában nem az elméleti jelleg dominál. Az állampolgári ismeretek elsajátítása és aktív kialakítása a tanuló tapasztalataira, élményvilágára, önálló és csoportos vizsgálódásaira épít. A kooperatív tanulási technikák elősegítik a másik ember véleményének megértését, az empátikus viszonyulást, a társadalmi kérdések közös megbeszélését és az erkölcsi dilemmák megvitatását” (Nat, 2020, 342).

Az állampolgári nevelés jelentős és komplex pszichoedukációs folyamatot hivatott végigkísérni. A tantárgy céljai között megjelenik a szociális identitás tudatosítása, a közösségi normák átadása, az eltérő perspektívák megértésének fejlesztése, a társadalmi kihívások leküzdéséhez szükséges tudás és képesség fejlesztése. Ahogy a társas készségfejlesztő programok kis számmal, de elérhetők hazánkban, úgy kevés célzott és hatásméréssel rendelkező program irányul a társadalmi tudatosítás, állampolgári nevelés területére. Nemzetközi áttekintés alapján is elmondható, hogy az iskolán belüli és extrakurrikuláris állampolgári nevelési programok inkább a történelmi, politikai intézményrendszerekről szóló tudás átadására fókuszálnak a társas, társadalmi nevelés kárára (Geboers, Geijsel, Admiraal és Ten Dam, 2013; Lin, 2015). Magyarországon főként civil szervezetek fejlesztése nyomán érhetőek el anyagok, például az Emberség Erejével Alapítvány *egyMÁStan* elnevezésű óratervecsomagja 2016 óta elérhető állampolgári ismeretek, társadalmi, közösségi és kapcsolati szabályok témájában 7–12. osztályosok számára (Emberség Erejével, 2021); az Amnesty International Magyarország emberi jogi oktatási programjában (Amnesty International, 2021) önkéntes képzők facilitálásával a 7–12. évfolyam diákjai tanulhatnak alapvető értékekről, a proszociális viselkedésről, az elfogadó normák és a dehumanizáció következményeiről; a *Civil Kurázi programon* (EJHA, 2020) belül számos egyesület és iskolai foglalkozás található meg (pl. UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány, Haver Informális Zsidó Oktatási Alapítvány, Menedék Egyesület, Menhely Alapítvány, Labrisz Egyesület), hogy interkulturális ismeretek, tolerancia, aktív állampolgárság, segítő cselekvési lehetőségek témakörében nyújtsanak integrált programot; a Zachor Alapítvány pedig nemzetközi partnerekkel együttműködve *Stories that Move (STM) – Online eszköztár a diszkrimináció ellen* címmel 14 év felettiek számára biztosít online tanulási csomagot, melyben indirekt kontaktus segítségével a kritikus önreflexió, a perspektívaváltás, az elfogadás és a diverzitás normáinak fejlesztésére koncentrálnak (Lantos és Kende, 2020). Azonban a fenti programok közös jellemzője, hogy ez idáig nem került sor szisztematikus utánkövetésükre.



Megtartó Közösségek Program

A Megtartó Közösségek Program a jelen publikáció szerzői által, 14–18 évesek számára kidolgozott társas készségfejlesztő és társadalmi tudatosságot növelő tréning (Siegler és mtsai, 2021). Módszertanát tekintve nem formális, tapasztalati tanulás jellemzi, ahol a gyakorlatok (például kinetikus jégtörő, szerepjáték, kiscsoportos-kooperatív, problémamegoldó) részben a közösségfejlesztő, készségfejlesztő és emberi jogi nevelési kánonból lettek kiválasztva és adaptálva, részben pedig 2018–2019 során lettek kifejlesztve. A tréningcsomagot teljes osztályközösségekben tartják meg a csoport integritásának és dinamikájának figyelembevételével, iskolától független pszichológus facilitátorok koordinálásával. A hatásvizsgálat során a program intenzív, tömbösített formában két egymást követő nap, 60–90 perces megszakításlan foglalkozások sorozataként valósult meg (lásd 1. táblázat).

A program során az aktív tanulási út biztosítása érdekében az intervenció egésze és különböző egységei kortársak közötti dialógusok facilitálására és az RJR (ráhangolódás–jelentésteremtés–reflexió) modellt figyelembe véve épülnek fel (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy és Priskinné Rizner, 2002). A modell szerint minden megszakítás nélküli időn belül három fázisra van szükség: a ráhangolódás szakaszban a tanulók felidéznek a már meglévő tudáselemeket, motivációt gyűjtenek, és elköteleződnek a tanulási folyamat mellett, a jelentésteremtés szakaszban a tanulók új információval gazdagodnak, összegegyeztetik az új tartalmakat a már

1. táblázat. Megtartó Közösségek Program foglalkozás vázlata

1. nap		2. nap	
Csoportfoglalkozás	Érintett terület	Csoportfoglalkozás	Érintett terület
Tréning kereteinek és légkörének alapozása	Közösségi normák	Mit kezdesz a hierarchiával?	Csoportdinamika osztályban és társadalomban Társadalmi tudatosság
Ki vagyok én a közösségemben? Másokhoz hogyan kapcsolódom?	Személyes és szociális identitás, inkluzív csoportidentifikáció	Privilegiumok és hátrányok	Társadalmi tudatosság Perspektívaváltás Szociális identitás
Mutasd, mit érzel! Mire gondolsz?	Mentális állapotok felismerése Perspektívaváltás	Gyűlölet eszkalációja	Tolerancia, előítélet, diszkrimináció Perspektívaváltás
Egymásra utalva	Perspektívaváltás nehezített helyzetben Szociális problémamegoldás Kooperáció Énhatékonyság	Mit tehetsz?	Egyéni és kollektív cselekvés alternatívái Aktív és passzív bystander viselkedés Társadalmi tudatosság Énhatékonyság
Ki húzza a rövidebbet?	Csoportdinamika az osztályban Inklúzió és kizárás	A mi projektünk	Kollektív cselekvés útja Kooperáció Énhatékonyság Aktív állampolgárság
Milyen legyen a világunk?	Értékek a társadalomban	Mit viszel magaddal?	Reflexió



meglévő reprezentációkkal; végül a reflexió szakaszban a tudás szintetizálódik, a diákok saját szavaikkal fejezik ki gondolataikat.

A program elnevezése Winnicott (1965) *megtartó környezet* fogalmának közösségi működésre kiterjesztett megközelítésére épít. Az eredeti elmélet szerint az optimális fejlődés során a kötődési személy megtartó környezetet biztosít azáltal, hogy többségében képes ráhangolódni a gyermek szükségleteire és adekvát módon válaszolni azokra. A félreértések, nem megfelelő válaszok nem gyengítik ezt a kapcsolatot, hanem jóvátételi lehetőséget nyújtanak, ahol a gyermek megtapasztalhatja az övétől eltérő perspektívát, teret engedve a gyakorlásnak, a változásnak és a fejlődésnek. Egy *elég jó* kapcsolatban az elfogadás és a többségében pontos mentalizáció önfogadáshoz, fejlett önreflexióhoz és önszabályozási képességhez vezet (Fonagy és Target, 1997).

Ezt a megközelítést az elmúlt évtizedekben a diádikus kapcsolatokon túl a csoportok szintjén is értelmezték a kutatók: kortárs konzultációs csoport (Minkle, Bashir és Sutulov, 2008), munka (Kahn, 2001), iskola (Hyman, 2012; Twemlow és mtsai, 2001), közösségek (Bigazzi, Serdült és Bokrétás, 2020; Jovchelovitch és Concha, 2013). A megtartó közösségekben az egyes tagok között megoszlik a felelősség, közösen kell kialakítani a mindenki számára biztonságos teret. Ha a tagok társas készségei fejlettek, és motiváltak a csoport megtartására, akkor képessé válnak a másik mentális állapotának felismerésére és szükségleteinek kielégítésére. Az „elég jó” közösség elfogadó, és teret enged a különböző perspektíváknak, hogy a szükségletek egyeztetésével fejlődni tudjon a csoport, ahogy a tagjai is.

A *Megtartó Közösségek Program* arra épít, hogy a társas készségfejlesztés, társadalmi tudatosság erősítésén keresztül a diákok elsajátíthatják, hogyan kell a közösségi élet során saját és mások perspektíváját is figyelembe venni, felelős és cselekvő állampolgárnak lenni. A kortársak közötti dialógus facilitálásával a trénerek a diákok saját élményeire és reprezentációira építenek. A kétnapos program (1. táblázat) első napja hat óra időtartamú, és a biztonságos légkör megteremtése közben elsősorban a perspektívaváltás képességének a fejlesztését, a szociális identitás komplexitásának felismerését célozza meg, valamint aktiválja a közösségi működésről való gondolkodást az osztályközösség szintjén. Az inkluzív csoportidentifikáció erősítése érdekében a hangsúly a meglévő csoportazonosulások tudatosításán és diverzitásának elfogadásán van, míg a közösségi működésre való reflektálás során fókuszba kerül az osztályon, iskolán belüli befogadás és kirekesztés dinamikája.

A második nap szintén hat órát foglal magába, mely során a társadalmi szint bevonásával folytatódik az intervenció. Szimulációs gyakorlatok segítségével saját élményeken keresztül tudatosítja a társadalmi működés alapvető folyamatait: befogadás-kirekesztés, a többség-kisebbségi pozíció, a privilegizált-hátrányos helyzet. A külső és kisebbségi csoportok tematizálása, az inklúzió és a kizárás az előző nap feldolgozott közösségi működés értelmezésének ad új szempontokat. A tréning utolsó foglalkozásai pedig az aktív és passzív szemlélői magatartás, egyéni és kollektív cselekvési lehetőségek témáira fókuszálnak. A *Megtartó Közösségek Program* célterületei: a *perspektívaváltás* képességének fejlesztése, az *inkluzív szociális identifikáció* erősítése, az *előítéletek* felismerésének és reflexiójának támogatása és a *kollektív cselekvési szándék* facilitálása.

Perspektívaváltás. A *Megtartó Közösségek Program* egyik elméleti alapja, hogy a kölcsönös társas interakciókhoz elengedhetetlen a másik szempontjának figyelembevétele. Minél gyakorlottabbak vagyunk a másik mentális állapotának felismerésében és megértésében, annál tudatosabban



tudunk részt venni a közösségi élet történéseiben (Epley, 2008). A perspektívaváltás az iskolai prevenciók és intervenciók során gyakori fejlesztési cél, mivel széles körű pozitív hatása van: hozzájárul a társas kapcsolatok fenntartásához (Krauss és Fussell, 1991), a morális fejlődéshez (Davis, Conklin, Smith és Luce, 1996), a proszociális viselkedéshez (Tamnes és mtsai, 2018), a pozitív kapcsolatok fenntartásához (Galinsky, Ku és Wang, 2005), az altruista viselkedés motiválásához (Cialdini, 1991), csökkenti az előítéleteket (Berthold, Leicht, Methner és Gaum, 2013; Davis, Krafft, Hicks és Levin, 2021; Todd és Galinsky, 2014).

A Megtartó Közösségek Programon belül a perspektívaváltás gyakorlására az első tréningnap során olyan problémamegoldó helyzetgyakorlatok valósulnak meg, ahol a közös cél érdekében a résztvevőknek mindenféleképpen fel kell venniük társaik perspektíváját, mivel különböző információk birtokában vannak, és csak az összes információt ismerve tudnak előre jutni. A második nap a diákok szerepjátékok segítségével különböző társadalmi státuszú csoportok tagjainak perspektívafelvételét gyakorolják. A gyakorlatokat követő beszélgetések során a serdülők reflektálnak arra, hogy milyen tényezők nehezítették vagy segítették a perspektívaváltást, illetve a számukra ismerős, de feszültséggel teli helyzetekben hogyan módosul a perspektívafelvétel folyamata.

Inkluzív csoportidentifikáció. A serdülőkor kiemelt időszaka az identitás alakulásának (Erikson, 1956), ahol nem csak a személyes identitás, hanem a különböző csoportokkal való azonosulás mentén tetten érhető szociális identitás is formálódik. Ahogy a nemzettel szembeni elfogultság már a gyermekkor korai éveiben megjelenik (Nesdale, 1999; Tajfel, 1981; Verkuyten, 2002), úgy az iskolai évek során a szociális identitás komplexitása tovább nő. Kutatások azt mutatják, hogy a kettős (Gaertner és mtsai, 2016), többszörös (Brewer, 2000) és fölérendelt (Gaertner, Dovidio és Samuel, 2000) identitások elfogadása révén javul a külső csoportok megítélése (Guerra, Rebelo, Monteiro és Gaertner, 2013) azáltal, hogy egy-egy csoport-hovatartozás veszít a jelentőségéből, a közös fölérendelt csoportthatárok lehetőséget adnak a korábbiakban külső csoporttagoknak számító személyek saját csoportként való újrakategorizációjára (Kovács, 2010). Houlett és munkatársai (2004) a Zöld Kör (Green Circle) program hatásmérésekor 830 diák bevonásával azt találták, hogy a fölérendelt csoportthatárok aktiválása növeli a fiatalok inkluzív játszótársválasztását.

A fölérendelt csoportidentifikáció egyik legtöbbet vizsgált példája az emberiséggel való azonosulás (McFarland, Webb és Brown, 2012), mely Hamer, McFarland és Penczek (2019) szerint szorosan összefügg a perspektívaváltás képességével. Az előítéletek és dehumanizáció (Allport, 1954; Hamer, Penczek és Bilewicz, 2017) csökkentésén túl hozzájárul az olyan proszociális viselkedéshez, mint az önkéntesség (Hamer és Gutowski, 2009), a humanitárius cselekvési hajlandóság (Sparkman és Hamer, 2020). Arról megoszlik a vélemény, hogy az emberiséggel való azonosulás mennyiben változtatható, manipulálható identifikációs folyamat. McFarland és munkatársai (2012) 166 egyetemi hallgató bevonásával készített vizsgálatában azt találta, hogy a résztvevők többsége esetében 10 hét alatt nem változott, míg Greenaway, Quinn és Louis (2011) 109 ausztrál felnőtt részvételével zajló vizsgálatukban azt találták, hogy kísérleti elrendezés során manipulálható az emberiséggel való azonosulás.

A Megtartó Közösségek Program első foglalkozása a személyes és szociális identitást alkotó tényezők feltárását követően arra épít, hogy megmutatja, a csoportokon belüli hasonlóság és külső csoportok tagjaival szembeni különbségek újra és újra kategorizálhatók aszerint, mely reprezentációk mentén húzzuk meg a csoportthatárokat. Míg az első nap élményei a kategorizálás



folymatára rezonálnak, a későbbi szimulációs gyakorlatok segítségével a résztvevők élményalapú ismereteket szereznek a befogadás és kirekesztés dinamikájáról, arról, hogy a csoportok közötti státuszkülönbségek mennyire meghatározók az egyén lehetőségei számára.

Tolerancia, előítéletek. Az emberi jogi nevelés, békére nevelés (*peace education*), globális nevelés és multikulturális nevelés egyaránt olyan pedagógiai irányzatok, melyek alapcéljai között megtalálható az elfogadó, befogadó attitűd kialakításának elősegítése. A toleranciára nevelés a szociálpszichológiai kutatásokban előítéletek csökkentéseként definiálódik, és az utóbbi évtizedekben számos megközelítést alkalmaztak az intervenciók tervezésénél: kontaktushipotézist (Allport, 1954), kritikai gondolkodásra és autonómiára nevelést (Adorno, 1969), fölérendelt célt (Sherif és Sherif, 1969), a perspektívaváltás serkentését (Galinsky és Moskowitz, 2000), sztereotípiacafoló példákat (Dasgupta és Greenwald, 2001), kulturális nevelést (Banks, 1992), az identitás rekategorizációját (Gaertner és mtsai, 2000).

A hazai módszertanilag átgondolt, bizonyítékalapú (*evidence-based*) kutatások leginkább a kontaktusalapú és perspektívaváltást serkentő beavatkozások hatásmérésére fókuszáltak eddig. A csoportközi kontaktus (Allport, 1954) a metaanalízisek alapján alkalmas a csoportközi feszültség csökkentésére (Lemmer és Wagner, 2015), ha minőségi kontaktus kerül kialakításra. Utóbbiról akkor beszélhetünk, ha a felek között nincs státuszkülönbség, a kapcsolódás során együttműködő viselkedés és közös cél tud létrejönni, a külső kontextus pedig támogató (Pettigrew és Topp, 2006). Magyarországon folytatott kutatások eredményei is rámutatnak arra, hogy önmagában a csoportközi találkozás még nem csökkenti automatikusan az előítéleteket, hanem bizonyos feltételnek teljesülnie kell. Míg Orosz és munkatársai (2016) 105, középiskolás diákok részvételével zajló vizsgálatukban azt találták, hogy a 20–30 perces, élőkönyvtár módszertanú és kontaktusalapú intervenció sikeresen csökkentette az előítéleteket, addig Kende és munkatársai (2016) 60 perces, kontaktusalapú intervencióhatékonyság tesztelése során csak részben találtak szignifikáns hatást. A 61 egyetemista bevonásával készült tanulmányuk alapján bár a roma emberek érzelmi megítélésében találtak pozitív irányú változást, az előítéletesség mértékét nem csökkentette a beavatkozás. Lantos, Macher és Kende (2018) a Tollfosztás-workshop hatásvizsgálata során ugyancsak a kontaktusalapú intervenció hatékonyságát tesztelték 106 serdülő bevonásával. A kétszer 180 perces workshop során filmnézés, interaktív kis csoportos munka és roma identitású trénerrel való kontaktus jelentette a beavatkozás alapját. A roma személyek érzelmi alapú megítélése és a kollektív cselekvési szándék esetén találtak rövid távú, várt irányú hatást, azonban a nyílt sztereotipizálás esetén nem. Utóbbi kutatásban látható, hogy a csoportközi érzelmek és attitűdök változtatásán túl a cselekvési hajlandóság növelése az utóbbi évtizedben az érzékenyítő, tudatosságnövelő programok egyik alcéljává vált (Gal-tung, 2008).

A perspektívaváltó intervenciók arra építenek, hogy külső csoport mentális állapotának megértése, perspektívájának felvétele javíthatja a csoportközi érzelmeket, attitűdöket (Vescio, Sechrist és Paolucci, 2003). Magyarországon két kutatást végeztek online intervenció hatásméréseként, melyek mindegyike a Cigánylabirintus (Kardos és Nyári, 2004) elnevezésű, szerepjáték formájú könyvre épített. Simonovits és munkatársai (2018) fiatal felnőtt résztvevők bevonásával azt találták, hogy a perspektívaváltó online beavatkozás sikeresen javította a romák megítélését, és a hatás a menekültek megítélésére is generalizálódott. Nyúl, Faragó és Kende (2020) egyetemi hallgatók bevonásával készült online laboratóriumi vizsgálatának eredményei azt mutatták, hogy míg a perspektívaváltó intervenció pozitívabb érzelmeket és magasabb kollektív cselekvési



hajlandóságot eredményezett roma személyekkel kapcsolatban, addig a szexizmus terén nem sikerült replikálni az eredményeket.

A Megtartó Közösségek Program arra a felismerésre épít, hogy az iskolák nehezebben koordinálják külső személyek felkérését, fogadását, így a kontaktusalapú intervenciók egyik hátránya a megvalósításhoz szükséges erőforrások megteremtése. A program ehelyett hangsúlyosan épít arra, hogy a perspektívaváltás gyakorlása facilitálja a békés interperszonális és szolidáris csoportközi viszonyokat. Az első napon a diákok szimulációs feladatokon és reflektív dialógusokon keresztül gyakorolják saját osztálytársaik szempontjának felvételét. Ezt követően a második napon a biztonságos légkör megteremtését követően a résztvevők a hátrányosan megkülönböztetett csoportok tagjainak perspektívája felvételét gyakorolják. A kiscsoportos beszélgetések során kibontásra kerül a privilegizált helyzet, a gyűlöletalapú viselkedés eszkalációja, valamint a személyes és kollektív felelősségvállalás, az intézményi döntések szerepe a diszkriminatív viselkedés visszaszorításában.

Cselekvési hajlandóság. A kollektív fellépés az aktív állampolgári részvétel egyik lehetséges alternatívája, elvezethet vágyott társadalmi változásokhoz, megakadályozhatja a társadalmi igazságtalanságot okozó döntések végrehajtását. A kollektív cselekvéssel kapcsolatos szociálpszichológiai kutatások többsége olyan tényezőkre összpontosít, amelyek a privilegizált vagy hátrányos helyzetű csoport tagjait motiválják cselekvésre. [Sirin, Valentino és Villalobos \(2017\)](#) 1799 fős mintát elemezve azt találták, hogy a csoportközi empátia, perspektívaváltás motiválja az embereket, hogy egyéni cselekvést hajtsanak végre, közbelépjenek diszkriminatív viselkedés láttán. [Mallett, Huntsinger, Sinclair és Swim \(2008\)](#) szerint a perspektívaváltás azáltal járul hozzá a kollektív cselekvési hajlandósághoz, hogy egyrészt a perspektívaváltás képessége önmagában is szoros, pozitív kapcsolatban van a proszociális viselkedés gyakorlásával, másrészt javítja a másik személy vagy csoport megítélését. Kutatási eredmények pedig igazolják, hogy kedvelt csoportok érdekében a személyek inkább köteleződnek el ([Dovidio és mtsai, 2004](#)).

[Van Zomeren, Postmes és Spears \(2008\)](#) szerint az észlelt hatékonyság, igazságtalanság és a csoporttal való azonosulás (integratív szociális identitás modell – SIMCA) együtt határozza meg a kollektív cselekvési hajlandóságot. Értelemszerűen amennyiben az emberek nem hiszik el, hogy cselekedeteikkel a kívánt hatásokat képesek elérni ([Bandura, 2006](#)), nem tűnik problémának, igazságtalannak a helyzet ([Csernus és mtsai, 2018](#)), és nem kapcsolódnak pozitívan az érintett személyekhez ([Römpke, Fritsche és Reese, 2019](#)), akkor kevésbé motiváltak arra, hogy cselekedjenek, vagy kitartsanak a nehézségek ellenére.

Mindazonáltal [Shepherd, Fasoli, Pereira és Branscombe \(2018\)](#) felhívják a figyelmet, hogy a kollektív cselekvés a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartása érdekében is történhet. A kollektív cselekvés facilitálása mellett az inkluzív szociális identitás támogatása és a diverzitásra mint értékre épülő együttműködés erősítése is fontos. Amennyiben a társadalmi igazságtalanság érzet egy többségi identitásfenyegetettséget szolgál ki ([Tajfel, 1981; Bigazzi és mtsai, 2019](#)), mely könnyen párosul a kisebbségi csoportokkal szembeni előítéllettel, akkor a részvételi hajlandóság olyan kollektív cselekvések felé irányul, amelyek célja épp a csoportközi konfliktus fenntartása és erősítése ([Shepherd és mtsai, 2018](#)).

A cselekvési hajlandóság facilitálása a Megtartó Közösségek Program második napján kerül előtérbe. Az egyéni és kollektív cselekvési alternatívák közös leltára szituációs gyakorlat során megvalósuló gyűjtés segítségével jön létre, ahol a reflexiós körök egyik fontos kérdése, hogy mi szükséges ezeknek a cselekvési alternatíváknak a valódi megvalósításához. A kognitív alternatívák



és az énhatékonysághoz szükséges tudás mellett a program végén a résztvevők projekteket terveznek, ahol elmélyülhetnek egy általuk választott társadalmi probléma megváltoztatásához vezető első lépésekben. A tervezett kollektív cselekvéseknek konkrétaknak és számukra elérhetőeknek kell lenniük.

CÉLKITŰZÉS

Tanulmányunk célja a társas készségek és társas tudatosság fejlesztését célzó Megtartó Közösségek Program hatékonyságának vizsgálata. Jelen közleményben bemutatásra kerül az intervenció programban részt vevő diákok elégedettségfelmérése (1), illetve a Megtartó Közösségek Programban részt vevő és a kontrollcsoportba tartozó diákok perspektívaváltási képességének, inkluzív szociális identitásának, észlelt identitásfenyegetettségének, a roma személyek elfogadásának, észlelt énhatékonyságának és kollektív cselekvési hajlandóságának összevetése (2).

MÓDSZERTAN

Minta és eljárás

A vizsgálatban 2019 és 2021 között összesen 18 osztály, azon belül 296 fő vett részt, akik mindannyian Baranya megyei diákok voltak (185 lány és 111 fiú, $M_{\text{életkor}} = 15,23$ év, $SD_{\text{életkor}} = 0,89$ év). Mivel a program hatékonyságát szeretnénk volna megvizsgálni, ismételt méréses vizsgálati és kontrollcsoportos elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportot alkotó osztályok ($n = 9$) teljes létszámmal részt vettek a Megtartó Közösségek Program két napján, azonban az etikai szempontokat figyelembe véve a diákoknak mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban lehetőségük volt visszautasítani a kérdőívek kitöltését. A kutatásban részt vevőket egyrészt 2-3 héttel a Megtartó Közösségek Program előtt (Előteszt), majd közvetlenül a Megtartó Közösségek Program után (Utóteszt) mértük fel. A részt vevő diákok osztálytermi körülmények között, önállóan töltötték ki a kérdőívet okoseszköz használatával a Google Forms felületen. A kontrollcsoport osztályai ugyanazon iskolának a kísérleti csoporttal azonos vagy eggyel eltérő évfolyamából kerültek ki. A kontrollcsoportok beavatkozás nélkül folytatták megszokott tanmenetüket, és a kísérleti csoporttal párhuzamosan, kétszer töltötték ki a kérdőívcsomagokat. Az első és ismételt felvételek között 2–4 hét telt el.

Eszközök

A Davis-féle Interperszonális Reaktivitás Index (Davis, 1983; Kulcsár, 2002) 7 itemből álló alskáláját használtuk a *Perspektívaváltás* mérésére. Az Interperszonális Reaktivitási Index eredetileg egy 28 tételből álló skála, mely 4 alskálát tartalmaz (Fantázia, Perspektívaváltás, Empátiás törődés, Személyes distressz), ezzel az empátia különböző összetevőit külön-külön mérhetővé teszi. Jelen kutatás során azért választottuk kizárólag a Perspektívaváltás alskálát, mert ez a dimenzió áll a beavatkozás fókuszában, és a másik három faktor túlzottan megnövelte volna a kérdőív hosszát, veszítve így a fiatal kitöltők figyelméből. Példa a mérőeszköz tételeire: „Ha valami felidegesít, általában leállok egy percre, és megpróbálom magam a másik helyébe képzelni.” A skála megbízhatósága nem kiváló, de elfogadható volt ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0,674$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,770$).



Az *Inkluzív szociális identitás* vizsgálatához az Identification with All Humanity (IWAH; McFarland és mtsai, 2012) kérdőívet használtuk. A kérdőív különböző csoportok, köztük az emberiség iránti elköteleződést méri, így kiváló eszköz arra, hogy a szociális identitás inkluzivitását mérjük vele. Ahogy a kérdőív neve jelzi, a világszerte élő emberek csoportja egy ilyen lehetséges azonosulási csoport, melyre kérdőívcsomagunkban hét tétel vonatkozott. Például az alábbi tétel került felvételre: „Amennyiben szüksége lenne segítségre egy embernek valahol a világban, mennyiben akarnál segítséget nyújtani számára?” Magyar adaptáció és pszichometria vizsgálat még nem került publikálásra, azonban vizsgálatunkban a kérdőív belső konzisztenciája kiváló volt ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0,853$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,896$).

Észlelt identitásfenyegetettség mérésére a Multiple Threat and Prejudice Questionnaire (MTPQ; Bigazzi és mtsai, 2019) biológiai nemzeti fenyegetettség skála diák változatát használtuk, melyben három tétel szerepel (pl. „Úgy érzem a cigányok miatt rosszakat gondolhatunk rólunk a külföldiek.”). A kérdőív arra a dinamikus elméleti megközelítésre épül, hogy az előítéletek funkcionálisak, azaz fenntartásuk az identitásfenyegetettség elleni védelmi mechanizmus egyik formája. A magas pontszámot elérők fenyegetve érzik magukat, és így hajlamosabbak pszichológiailag eltávolítani magukat a fenyegetést jelentő csoporttól (Bigazzi és mtsai, 2019), kevésbé elfogadóak és kevésbé gondolkodnak felettes csoportthárókban (Dunwoody és McFarland, 2018). A skála jelen kutatásban használt változata megfelelő reliabilitást mutatott ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0,794$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,822$).

A *Roma emberek elfogadását* mérő változó egy előítéletességet mérő klasszikus eszköz diák változataként lett felvéve. A Bogardus-féle társadalmi távolság skálát (Bogardus, 1925; Faragó és Kende, 2017; Simonovits és Szalai, 2013) jelen kutatás során Váradihoz hasonlóan (2014) az alábbi állítás segítségével vettük fel: „Mennyire fogadnád el osztálytársnak a felsorolt csoportok egy-egy tagját függetlenül attól, hogy van-e most az osztályban ilyen személy?” A kérdőívcsomagban a roma kisebbség mellett több, előítéletek szempontjából releváns csoportra rákérdeztünk (pl. melegek/leszbikusok, migránsok, zsidók), azonban jelen elemzésben csak az előbbi kerül bemutatásra az eredmények átláthatósága érdekében. A roma személyek csoportját azért választottuk jelen vizsgálat célcsoportjának, mert egyrészt a rájuk irányuló előítéletek explicit módon megjelennek a Megtartó Közösségek Programban, másrészt a magyar kontextusban az egyik legjelentősebb hátrányosan megkülönböztetett kisebbség (Keresztes-Takács, Lendvai és Kende, 2016).

Az *Észlelt énhatékonyság* változó esetében két itemet fogalmaztunk meg ennek a kutatásnak a megvalósítása során. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen mértékben érzik azt a diákok, hogy lehetőségük van kollektív, föltes csoportot érintő történelemben való részvételre. Az egyik állítás a magyarok, a másik a világszerte élő emberek csoportjára vonatkozott. A reliabilitástereszt eredményei a Perspektíva-váltás skálához hasonlóan az előteszt során elfogadható értéket, majd az utóteszt során jó értéket mutattak ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0,670$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,755$).

A *Kollektív cselekvési szándékot* az alábbi három tétellel mértük, amelyeket előzetes kutatások mérőeszközei nyomán válogattunk össze (ld. Kende és mtsai, 2016; Lantos és mtsai, 2018), és megfelelő megbízhatóságot mutattak vizsgálatunk során ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0,80$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,89$). A skálán magasabb pontszámot elérők ez alapján inkább köteleződnének el olyan kollektív cselekvés megvalósítása mellett, mely az előítéletek, a hátrányos megkülönböztetés célcsoportjának segítene. Az alábbi tételekkel dolgoztunk: „Szívesen részt vennék egy olyan program szervezésében, amelynek a célja, hogy a hátrányos helyzetű csoportok érdekei jobban érvényesüljenek az iskolában.”, „Szívesen mennék iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) keretében egy



olyan szervezethez, ami egy hátrányos helyzetű csoport érdekeit képviseli.”, „Szívesen részt vennék egy olyan programban, amelynek a célja az előítéletek csökkentése.”

Minden kérdőív-nél hatfokú Likert-skálán mértük a válaszokat, ahol az 1 jelentette az „egyáltalán nem értek egyet” vagy „Nem fogadnám el”, a 6 a „teljes mértékben egyetértek”, „Elfogadnám” választ. Az utóteszt során ugyanezeket a kérdéseket használtuk, kiegészítve azzal, hogy rákérdeztünk a programmal kapcsolatos elégedettségükre, arra, hogy mennyire ítélték meg hasznosnak, illetve iskolai keretek között mennyire tartanák szükségesnek hasonló programok megtartását.

Statisztikai elemzés

A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS 25. számú verziójával és a G*Power 3.1 statisztikai programjával végeztük. A mérőeszközök megbízhatóságának kimutatására Cronbach-alfa-mutatókat számoltunk, ezek eredményei az eszközök ismertetésénél találhatóak. A leíró statisztikai elemzések során a G*Power 3.1 szoftver segítségével ellenőriztük a kívánatos mintanagyságot, átlagokat, szórásokat és százalékos gyakorisági arányokat számítottunk. A vizsgálati és kontrollcsoport alapértékeinek összevetésére a szóráshomogenitás ellenőrzése után független mintás t-próbát használtunk. A vizsgált változóknak elő- és utóteszt közötti különbségét kísérleti és kontrollcsoport figyelembevételével ismételt méréses varianciaanalízis használatával vizsgáltuk. A hatásméret kifejezésére parciális η^2 és Cohen d értéket számoltunk.

Etikai vonatkozások

A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatás-Értékelési Bizottság (EPKEB) engedélyezte (Referenciaszám: 2019–40). A kutatásban részt vevő diákokat és szüleiket előzetesen tájékoztattuk az adatfelvétel céljáról és arról, hogy az adatokat anonim módon kezeljük, ennek ismeretében egyeztek bele a részvételbe. A szülők gyermekeik részvételét bármikor visszavonhatták, a diákok számára az önkéntesség elvét követve nem volt kötelező a kutatásban való részvétel.

EREDMÉNYEK

Az intervenció értékelése és a leíró statisztika

A kísérleti csoport túlnyomó többsége pozitívan értékelte a Megtartó Közösségek Programot. Két résztvevő kihagyta az intervenció értékelésére vonatkozó kérdéseket, a válaszadók 94,8%-ának tetszett, 88,4%-a szerint hasznos volt, és 86,5% szerint szükség lenne az iskolában ilyen típusú programra.

A priori, a hatékonyságvizsgálathoz szükséges minimális mintaelemszám meghatározásához a G*Power 3.1 statisztikai programot használtuk, ahol a várható alacsony hatáserősség (Paluck, Porat, Clark és Green, 2021) miatt minimálisan 276 résztvevőt kellett bevonnunk. E mentén a jelen vizsgálatban használt minta elemszáma ($N = 296$) megfelelőnek tekinthető, illetve egyetlen változó esetében alacsonyabb: az inkluzív szociális identitás mérésére alkalmazott IWAH kérdőívet csupán a teljes minta 81,1%-a (240 fő) töltötte ki.

Az elő- és utóteszt leíró statisztikáit a két feltétel mentén a 2. táblázat mutatja. Az előteszt alapján a serdülők középérték feletti értéket értek el a perspektívaváltás ($M = 4,05$, $SD = 0,80$), a romák elfogadása ($M = 4,25$, $SD = 1,61$) és a kollektív cselekvési szándék ($M = 4,10$,



2. táblázat. A vizsgálat függő változóinak átlagai és szórásai kísérleti és kontrollcsoport szerinti bontásban

	Kísérleti csoport (N = 157)		Kontrollcsoport (N = 139)		Teljes minta (N = 296)	
	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)
Perspektívaváltás	4,08 (0,83)	4,28 (0,91)	4,02 (0,78)	4,00 (0,83)	4,05 (0,80)	4,15 (0,89)
Inkluzív szociális identitás	3,52 (0,99)	3,57 (1,06)	3,41 (0,99)	3,39 (0,96)	3,46 (0,99)	3,48 (1,015)
Észlelt identitásfenyegetettség	2,94 (1,43)	2,70 (1,38)	2,76 (1,36)	2,63 (1,22)	2,85 (1,40)	2,67 (1,31)
Roma emberek elfogadása	4,17 (1,66)	4,63 (1,59)	4,35 (1,55)	4,52 (1,50)	4,25 (1,61)	4,58 (1,55)
Észlelt énhatékonyság	2,92 (1,31)	3,17 (1,40)	2,75 (1,33)	2,67 (1,25)	2,85 (1,32)	2,95 (1,36)
Kollektív cselekvési hajlandóság	4,18 (1,30)	4,50 (1,33)	4,01 (1,30)	3,90 (1,41)	4,10 (1,30)	4,16 (1,39)

SD = 1,30) mentén, középérték közeli volt az inkluzív szociális identifikáció ($M = 3,46$, $SD = 0,99$), középérték alatti az észlelt identitásfenyegetettség ($M = 2,85$, $SD = 1,40$) és az észlelt énhatékonyság ($M = 2,85$, $SD = 1,32$).

A Levene-próba alapján minden változó szóráshomogenitása kritériuma teljesült ($P = 0,139$ – $0,985$), így a csoportok bemeneti különbségét független mintás t-próba segítségével zártuk ki. Egyetlen változó esetében sem volt az első adatfelvételnél szignifikáns különbség: Perspektívaváltás: $t(294) = 0,682$, $P = 0,496$; Inkluzív szociális identitás: $t(238) = 0,891$, $P = 0,374$; Észlelt identitásfenyegetettség: $t(294) = 1,112$, $P = 0,267$; Roma emberek elfogadása: $t(294) = -0,999$, $P = 0,319$; Észlelt énhatékonyság: $t(277) = 1,046$, $P = 0,297$; Kollektív cselekvési hajlandóság: $t(294) = 1,086$, $P = 0,278$.

A program hatékonysága

A Megtartó Közösségek Program hatékonyságát ismételt mérések varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk. Szignifikáns idői hatást találtunk a vizsgált változók közül a perspektívaváltás [$F(1,294) = 5,759$; $P = 0,017$; parciális $\eta^2 = 0,019$], az identitásfenyegetettség [$F(1,294) = 8,189$; $P = 0,005$; parciális $\eta^2 = 0,027$] és a roma emberek elfogadása [$F(1,294) = 19,930$; $P = 0,000$; parciális $\eta^2 = 0,063$] esetén. Ezen változások pontosabb utánpótlása érdekében összetartozó mintás t-próba segítségével külön-külön megvizsgáltuk a kísérleti és kontrollcsoport elő- és utótesztben elért értékeit. A kísérleti csoportot vizsgálva mindhárom változó esetében szignifikáns eredményeket kaptunk: $t_{\text{perspektívaváltás}}(156) = -3,596$; $P = 0,000$; $t_{\text{fenyegetettség}}(156) = 2,532$; $P = 0,012$; $t_{\text{romákelfogadása}}(156) = -4,706$; $P = 0,000$. A kontrollcsoport vizsgálata során ezzel szemben a három közül egyik változó esetében sem volt szignifikáns különbség az elő- és utóteszt értékeiben: $t_{\text{perspektívaváltás}}(138) = 0,206$; $P = 0,837$; $t_{\text{fenyegetettség}}(138) = 1,511$; $P = 0,133$; $t_{\text{romákelfogadása}}(138) = -1,649$; $P = 0,101$. Ezen eredmények alapján, illetve a 2. táblázatban található átlagértékek figyelembevételével elmondható, hogy a kontrollcsoport esetében nem, de a kísérleti csoport esetén csökkent az észlelt identitásfenyegetettség, nőtt a perspektívaváltás és a romák elfogadása.

A számítások alapján alacsony hatáserősséggel, de szignifikáns interakciós hatást találtunk az eltelt idő dimenziója (elő- és utóteszt közötti változás) és a feltételek között az alábbi függő változókban: perspektívaváltás [$F(1,294) = 7,228$; $P = 0,008$; parciális $\eta^2 = 0,024$],



3. táblázat. Az idő x feltétel közötti interakciós hatások a függő változók mentén

	df	Standard hiba	F	P	parciális η^2
Perspektívaváltás	1	294	7,228	0,008	0,024
Inkluzív szociális identitás	1	238	0,444	0,506	0,002
Észlelt identitásfenyegetettség	1	294	0,693	0,406	0,002
Roma emberek elfogadása	1	294	4,498	0,035	0,015
Észlelt énhatékonyság	1	294	4,718	0,031	0,017
Kollektív cselekvési hajlandóság	1	294	7,650	0,006	0,025

roma emberek elfogadása [$F(1,294) = 4,498$; $P = 0,035$; parciális $\eta^2 = 0,015$], észlelt énhatékonyság [$F(1,294) = 4,718$; $P = 0,031$; parciális $\eta^2 = 0,017$] és kollektív cselekvési hajlandóság [$F(1,294) = 7,65$; $P = 0,006$; parciális $\eta^2 = 0,025$]. A nem szignifikáns eredmények megtalálhatók a 3. táblázatban. Ezen eredmények alapján és a 2. táblázatban található átlagértékek figyelembevételével elmondható, hogy a Megtartó Közösségek Program hatására a kísérleti csoport esetén nőtt a perspektívaváltás, az észlelt énhatékonyság, a romák elfogadása és a kollektív cselekvési hajlandóság.

Mivel szerettük volna összehasonlítani a program hatékonyságát más hazai hatásvizsgálattal, a parciális η^2 értékek mellett Lantos és munkatársaihoz (2020) hasonlóan az utóteszt során mért érték esetében Cohen-féle d értékeket is számoltunk. Nagyon alacsony értéket mutatott az inkluzív identifikáció ($d = 0,18$), az identitásfenyegetettség ($d = 0,27$), a romák elfogadása ($d = 0,07$), és a korábbi eredményekhez hasonlóan alacsony-közepes értékeket a perspektívaváltás ($d = 0,32$), az észlelt énhatékonyság ($d = 0,36$) és a kollektív cselekvési szándék ($d = 0,44$) vizsgálata.

DISZKUSSZIÓ

Programok hatásmérésére mindenképpen szükség van a szakmai igényesség, a minőségi programfejlesztés érdekében, de végső soron ezek mentén biztosítható a tanárok, iskolák bizonyítékalapú programkiválasztása is. A hatásvizsgálatok során a program megkezdésekor elvégzett bemeneti és a befejezésekor megismételt utótesztelés eredményeit vetjük össze. Módszertani nehézséget jelent, hogy bizonyos kérdőívek ismételt kitöltése önmagában eltérő eredményt hozhat, hogy az ismételt kitöltéskor a kitöltők esetenként kedvezőbb képet akarnak mutatni, máskor pedig motivációjukat veszítik, valamint hogy a valós kontextus programtól független hatásait nehéz kiszűrni (Tápai és Szabó, 2015). A módszertani nehézségek azonban nem változtatnak azon a tényen, hogy a laboratóriumi vizsgálatok nem helyettesíthetik a valós környezetben végzett hatásméréseket.

Paluck és munkatársai (2021) az előítéletek csökkentésével foglalkozó hatásmérések áttekintésekor 418 vizsgálat eredményeit szintetizálták, és azt találták, hogy a beavatkozások többsége (76%) rövid időtartamú, könnyen megvalósítható, laboratóriumi kísérlet. Példaként hozzák Shih, Stotzer és Gutiérrez kísérletét (2013), ahol a kísérleti személyeknek egy háromperces videót követően el kellett képzelniük, hogy egy fiktív karakter hogyan érezhette magát. Az ilyen típusú rövid beavatkozások következtében ugyan kedvező hatásokról számolnak be ($d = 0,35$, $SE = 0,02$),



de Paluckék szerint árnyalja a képet, hogy kevés szó esik a hatások tartósságáról. A metaanalízis alapján a kutatások csupán 10%-a vonatkozott iskolai korosztályra; ha figyelembe vettük a mintaelemszámot is, azt találták, hogy a 78 résztvevőt meghaladók esetében már jóval kisebb hatáserősség volt megfigyelhető ($d = 0,16$, $S = 0,02$); és mindent figyelembe véve továbbra is feltételezhető, hogy a publikációs torzítás miatt a kevésbé sikeres hatásmérések egyáltalán nem is látnak napvilágot.

A Megtartó Közösségek Program fejlesztésekor biztosak voltunk abban, hogy érdemes utánkövetni a tréning hatékonyságát. A vizsgálat eredményei alapján a program képes fejleszteni a serdülők perspektívaváltási képességét, az észlelt énhatékonyságát, a roma emberek elfogadását és a kollektív cselekvési hajlandóságát. A szignifikáns változás értékelése mellett mindazonáltal látható, hogy mérsékelt hatáserősség jellemzi a mért folyamatokat. A parciális éta értékek mentén a hatáserősségek alacsonyak. A d értékek a Hattie- (2009) féle értelmezés alapján az edukációs kontextuson belül ugyancsak mérsékelték, egy évnyi átlagos, tanár vezette tanulási helyzethez hasonlóak, viszont jelentősebbek is, mint a spontán fejlődési folyamatok. A kollektív cselekvési szándék növelése azonban már a Hattie-féle értelmezésben a vágyott hatékonysági zónába (*zone of desired effect*) tartozik.

A társas készségfejlesztő programok ez idáig vagy mérsékelt hatékonyságot mutattak (Tápai és Szabó, 2015) vagy fiatalabb korosztályt vettek célba (Mori és Cigala, 2016). Annak ellenére, hogy számos kutatás nagy jelentőséget tulajdonít a perspektívaváltási képesség fejlett szintjének, és keresztmetszeti vizsgálatok alapján intervenciók elemként ajánlják (Davis és mtsai, 2021), a nemzetközi szakirodalomban kevés bemért jó gyakorlat található. A Megtartó Közösségek Program azzal, hogy serdülők körében sikeresen serkentette a perspektívaváltást, gyakorló pedagógusoknak nyújthat hiánypótló útmutatást, eszközt a fejlesztésben.

Magyarországon a kevés hatásmérésen (Kende, Nyúl, Hadarics, Veszna és Hunyadi, 2018) belül is alacsony azoknak a száma, ahol a szignifikanciaértékek mellett a hatáserősségek transzparensnek lennének. Az előítélet-csökkentő programok közül Lantos és Kende (2020) vizsgálatában bár eltérő mérőeszközöket használtak, a romák iránti érzelmek és kollektív cselekvési hajlandóság mérése során hasonló hatáserősségeket ($d = 0,28-0,49$) mértek. Kende és munkatársai (2018) a Tolfosztás című workshop mérése során ugyancsak nem erős, de a Megtartó Közösség Programnál jelentősebb hatást mértek eltérő mérőeszközöket használva rokonszenv (parciális $\eta^2 = 0,13$), nyílt sztereotipizálás (parciális $\eta^2 = 0,026$) és kollektív cselekvési szándék (parciális $\eta^2 = 0,083$) vizsgálatokor. Lantos és Kende (2020) szerint a beavatkozások hatásméretének vizsgálatokor fontos, hogy az intervenció minden esetben egy meghatározott társadalmi kontextuson belül kerül implementációra. Magyarországon mivel a romákkal szembeni előítéletek széles körben elterjedtek, és nincs egyértelmű társadalmi norma, amely tiltja az előítéletes megnyilvánulásokat (Váradi, Barna és Németh, 2021), a kontextus nehezíti az előítélet-csökkentő intervenciók eredményességét. „Egy rövid, gondolatébresztő programtól tehát nem várhatunk tartós attitűdváltozást, ugyanakkor éppen azért, mert az intervenciók információt adnak a társadalmi normákról is (egy vélemény vagy viselkedés helyességéről), mégis fontos építőköveivé válhatnak a társadalmi változásnak” (Lantos és Kende, 2020, 2).

Az adatok elemzése továbbá azt mutatta, hogy a programnak nem volt mérhető hatása sem az inkluzív szociális identitás erősítése, sem az identitásfenyegetettség csökkentése esetén. Ezen változók az elméleti megközelítésekben fontos szerepet töltenek be, és gyakran tematizáltak (Bigazzi és mtsai, 2019; Gaertner, Dovidio és Samuel, 2000; McFarland és mtsai, 2012; Riek,



Mania, Gaertner, McDonald és Lamoreaux, 2010), azonban kevés kísérleti eredmény született manipulálhatóságuk, eredményes változtatásuk mellett.

Mivel keresztmetszeti kutatások azt mutatják, hogy a fölöttes csoporttal való erősebb azonosulás kapcsolatot mutat az előítéletek, dehumanizáció és fenyegetettség alacsonyabb (Hamer és mtsai, 2017; Mottola, Bachman, Gaertner és Dovidio, 1997), valamint a proszocialitás magasabb szintjével (Hamer és mtsai, 2019), számos kutató javasolja az inkluzív szociális identitás erősítésének intervencióbeli beépítését (Hornsey és Hogg, 2000; Riek és mtsai, 2010; Stone és Crisp, 2007). Ezen ajánlások alapján került a program érintett területei közé is, azonban látható, hogy míg beavatkozás nélkül az inkluzív szociális identitás időbeli állandóságot mutatott (McFarland és mtsai, 2012), nincsenek széles körben ismert, bevált jó gyakorlatok a nem formális tanulási folyamatokba való beépítésére. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a programnak ez egy korrigálandó területe, és érdemes lenne további tevékenységeket fejleszteni ezzel a fókusszal. Az észlelt identitásfenyegetettséggel kapcsolatos eredményeink kötődnek a csoportazonosulással kapcsolatban megfogalmazottakhoz, mivel a szakirodalmi tapasztalatok alapján az inkluzív szociális identifikáció erősítése együtt járhat a fenyegetettség csökkenésével (Riek és mtsai, 2010). Ezen túl azonban az adatok elemzése más mintázatot is mutat. Bár nem figyelhető meg interakciós hatás, a szignifikáns idői hatás rámutat arra, hogy a kontrollcsoport esetében is a vágyott irány felé történő változás figyelhető meg. Ennek egy lehetséges értelmezési kerete a társas kívánatosság jelensége. A kísérleti csoport számára a képzők elvárásai feltételezhetően normatív tartalmat közvetítettek, de lehetséges, hogy a kontrollcsoportnál az ismételt kérdőívkitöltés is torzító hatást eredményezhetett.

Vizsgálatunk limitációi közé tartozik egyrészt, hogy a kísérleti csoport társas kívánatossága menti torzítás hatását a jelenlegi mérőeszközökkel nem tudtuk követni, így az eredmények értelmezésekor mértéktartónak kell lennünk. A megfogalmazható korlátok sorát bővíti, hogy a minta elemszáma nem tette lehetővé a csoportszintű elemzések megvalósítását, pedig a Megtartó Közösség Program egyik erőssége lehet, hogy teljes osztályközösségek vesznek rajta részt. A csoport dinamikája, a részt vevő diákok közötti interakciók mintázatának egyedisége hozzátesz a program alapjához, és érdekes jövőbeli kutatási irányt jelent ezeknek a csoportfolyamatoknak az utánkövetése. A kutatás módszertanának utólagos felülvizsgálata alapján tovább növelné az eredmények értelmezési lehetőségeit, ha a kérdőívek a társas készségek szélesebb körét fednék le, illetve a klasszikus kérdőíves eszközökön túl nagyobb hangsúlyt kapnának a performatív feladatokra épülő mérőeszközök és kvalitatív mérési technikák. Nem utolsósorban a kutatás további korlátját jelentette a pandémia okozta helyzet, mely megakasztotta a program implementációját és hatásmérését. A kutatás tervezésekor a hosszú távú hatások mérése is kiemelt cél volt, azonban a távoktatásra való átállás, a járványhelyzet által generált feszültség figyelembevételével ez utóbbi fázis nem került lebonyolításra. A hosszú távú mérések a program utánkövetésének egyik fontos pontja lehet a jövőben.

KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink rámutatnak arra, hogy nem formális tanulási eszközökkel lehetséges fejleszteni a társas-társadalmi készségeket, azonban azt is megerősítik, hogy a jelentős és hosszú távú



intervenciós hatás eléréséhez hosszabb ideig tartó és ismétlődő fejlesztési programok szükségesek. Jelen tanulmány jelentőségét adja, hogy egyrészt a hazai szakirodalomban limitált a hasonló célú és módszertanú kutatásokat bemutató publikációk száma, másrészt a program hatékonysága alapján kézzelfogható útmutatást ad gyakorló pedagógusok, szakemberek számára. A Megtartó Közösségek Programot, mint pszichoedukatív tréninget, érdemes átgondolt fejlesztési terv részeként felhasználni oktatásszervezési folyamatok tervezésekor. A program kutatásunk alapján alkalmasnak bizonyult a társas eligazodásban szükséges készségek és attitűdök iskolai fejlesztésére.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatás az NKFI támogatásával *A társas identitás hatása a csoportközi előítéletekre és a kollektív cselekvésre* című pályázat keretén belül valósult meg. A pályázat száma: 119793.

IRODALOM

- Adorno, TH. W. (1969/2001). Nevelés Auschwitz után. In M. Kovács (Ed.), *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés* (pp. 29–43). Hannah Arendt Egyesület.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Amnesty International Magyarország. *Emberi jogi oktatás – Óráink*. Letöltve: 2021. augusztus 6-án: <https://oktatas.amnesty.hu/orak>.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–43). Information Age.
- Banks, J. A. (1992). Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések és dimenziók. In E. Cs. Czachesz (Ed.), *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára* (pp. 65–77). Szeged: Mozaik.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Berthold, A., Leicht, C., Methner, N., & Gaum, P. (2013). Seeing the world with the eyes of the outgroup—The impact of perspective taking on the prototypicality of the ingroup relative to the outgroup. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(6), 1034–1041.
- Bigazzi, S., Serdült, S., & Bokrétás, I. (2019). Empowerment of intergroup harmony and equity. In N. Balvin, & D. Christie (Eds.), *Children and peace. Peace psychology book series*. Cham: Springer.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207.
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'Connor, K. S., Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1(2), 176–197.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, 9, 216–225.
- Brewer, M. B. (2000). Reducing prejudice through cross-categorization: Effects of multiple social identities. In S. Oskamp (Ed.), *“The Claremont symposium on applied social psychology” reducing prejudice and discrimination* (pp. 165–183). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., Zygmuntowicz, C., & Manly, J. T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, 42(2), 207.
- Cialdini, R. B. (1991). Altruism or egoism? That is (still) the question. *Psychological Inquiry*, 2(2), 124–126.
- Csernus, F., Bigazzi, S., Bokrétás, I., & Serdült, S. (2018). Investigation of social representations beyond collective actions. In I. Bondarevskaya, & A. De Carlo (Eds.), *Political and economic self constitution: Media, citizenship activity and political polarization* (pp. 39–43). TPM Editions.
- 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.
- Davis, H. M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 113–126.
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 713.
- Davis, C. H., Krafft, J., Hicks, E. T., & Levin, M. E. (2021). The role of psychological inflexibility and perspective taking in anti-racism and anti-sexism. *Personality and Individual Differences*, 175, 110724.
- Dovidio, J. F., Ten Vergert, M., Stewart, T. L., Gaertner, S. L., Johnson, J. D., Esses, V. M., et al. (2004). Perspective and prejudice: Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1537–1549.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(2), 331–338.
- Dunwoody, P. T., & McFarland, S. G. (2018). Support for anti-Muslim policies: The role of political traits and threat perception. *Political Psychology*, 39, 89–106. <https://doi.org/10.1111/pops.12405>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis, & Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 677–693). Guilford.
- EJHA (2020). *Civil Kurázsi – Tabuk nélkül*. Letöltve: 2021. augusztus 6-án: <http://ejha-halozat.hu/index.php/2020/06/17/civil-kurazsi-tabuk-nelkul/>.
- Emberség Erejével Alapítvány. *egyMÁStan*. Letöltve: 2021. augusztus 6-án: <https://www.emberseg.hu/egymastan/>.
- Epley, N. (2008). Solving the (real) other minds problem. *Social and personality psychology compass*, 2(3), 1455–1474.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56–121.
- Faragó, L., & Kende, A. (2017). Az elnyomás támogatása vagy az egyenlőség ellenzése? Az új szociális dominancia orientáció skála (SDO7) vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(1), 115–135.
- Fett, A. K. J., Shergill, S. S., Gromann, P. M., Dumontheil, I., Blakemore, S. J., Yakub, F., & Krabbendam, L. (2014). Trust and social reciprocity in adolescence—a matter of perspective-taking. *Journal of Adolescence*, 37(2), 175–184.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Fülöp, M. (2008). Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In A. Benedek, & D. Hungler (Eds.), *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy* (pp. 51–74). Budapest.



- Gádor, A. (2008). *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése* (pp. 1–12). évfolyam. Budapest: Educatio.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Samuel, G. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press.
- Gaertner, S., Guerra, R., Rebelo, M., Dovidio, J., Hehman, E., & Deegan, M. (2016). The common ingroup identity model and the development of a functional perspective: A cross-national collaboration. In J. Vala, S. Waldzus, & M. M. Calherios (Eds.), *The social developmental construction of violence and intergroup conflict* (pp. 105–120). Cham: Springer.
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 109–124.
- 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.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49–58). Information Age.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202–224.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42.
- Greenaway, K. H., Quinn, E. A., & Louis, W. R. (2011). Appealing to common humanity increases forgiveness but reduces collective action among victims of historical atrocities. *European Journal of Social Psychology*, 41, 569–573. <https://doi-org.proxy.uwec.edu/10.1002/ejsp.802>.
- Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., & Gaertner, S. L. (2013). Translating recategorization strategies into an anti-bias educational intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 14–23.
- Hamer, K., & Gutowski, J. (2009). Social identifications and pro-social activity in Poland. In S. Scuzzarello, C. Kinnvall, & K. R. Monroe (Eds.), *On behalf of others: The psychology of care in a global world* (pp. 163–183). Oxford University Press.
- Hamer, K., McFarland, S., & Penczek, M. (2019). What lies beneath? Predictors of identification with all humanity. *Personality and Individual Differences*, 141, 258–267.
- Hamer, K., Penczek, M., & Bilewicz, M. (2017). “Humanum ignoscere est”. The relationship of national and supranational identifications with intergroup forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 105, 257–263.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hodges, S. D., Clark, B. A., & Myers, M. W. (2011). Better living through perspective taking. In Biswas-Diener, R. (Ed.), *Positive Psychology as Social Change* (pp. 193–218). Springer.
- Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 143–156.
- Houlette, M. A., Gaertner, S. L., Johnson, K. M., Banker, B. S., Riek, B. M., & Dovidio, J. F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60(1), 35–55.
- Hyman, S. (2012). The school as a holding environment. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11(3), 205–216. <https://doi.org/10.1080/15289168.2012.700793>.
- Jovchelovitch, S., & Concha, N. (2013). *Kids company: a diagnosis of the organisation and its interventions: Executive summary*. London School of Economics.



- Kahn, W. A. (2001). Holding environments at work. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37(3), 260–279. <https://doi.org/10.1177/0021886301373001>.
- Kardos, P., & Nyári, G. (2004). *Gypsy Maze: A role playing game*. Jonathan Miller Press.
- Kasik, L. (2006). A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106(3), 231–258.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kende, A., & Lantos, N. A. (2016). A kontaktus-alapú előítélet-csökkentés lehetőségei és korlátai. Egy intervenció tapasztalatai. *Társadalomtudományi Szemle*, 6(2), 38–60.
- Kende, A., Nyúl, B., Hadarics, M., Veszna, W., & Hunyadi, B. (2018). *Romaellenesség és antiszemitizmus Magyarországon: Projektzáró tanulmány. Political capital, Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Szociálpszichológia Tanszék*. Social Development Institute.
- 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.
- 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.
- Konta, I., & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács, M. (2010). Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: A szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(1–2), 7–27.
- Krauss, R. M., & Fussell, S. R. (1991). Perspective-taking in communication: Representations of others' knowledge in reference. *Social Cognition*, 9(1), 2–24.
- Kulcsár, Zs. (2002). *Egészségpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Lantos, N. A., & Kende, A. (2020). *Antidiszkriminációs intervenciók értékelése*. Kutatási beszámoló. Letöltve: 2021. augusztus 17-én: <https://polrom.eu/wp-content/uploads/2020/07/d4.5-country-report-interventions-hu7587.pdf>.
- 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.
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85–97.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152–168.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: A review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35–63.
- 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.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in Education*, 69(1), 80–92.
- McFarland, S., Webb, M., & Brown, D. (2012). All humanity is my ingroup: A measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 830–853. <https://doi.org/10.1037/a0028724>.



- Minkle, B., Bashir, A. S., & Sutulov, C. (2008). Peer consultation for mediators: The use of a holding environment to support mediator reflection, inquiry, and self-knowing. *Negotiation Journal*, 24(3), 303–323.
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero-Barona, E., Godoy-Merino, M. J., Blázquez-Alonso, M., & Gonzalez-Rico, P. (2016). Perceived emotional intelligence and social competence in neglected adolescents. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 821–835.
- Mori, A., & Cigala, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267–294.
- Mott, P., & Krane, A. (2006). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 127–141.
- Mottola, G. R., Bachman, B. A., Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1997). How groups merge: The effects of merger integration patterns on anticipated commitment to the merged organization 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(15), 1335–1358.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. Budapest. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/meg-tekintes> Utolsó letöltés: 2021.08.06
- Németh B. & Balogh K. (2019). Te hogy látod? – *Gyerekjelentés a gyerekjogok helyzetéről*. https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/06/tehogylatod_jelentes_magyar_0.pdf Utolsó letöltés: 2022.05.12.
- Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 501–519.
- Nyúl, B., Faragó, L., & Kende, A. (2020). „Soha ne ítéld 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.
- Orosz, G., Bánki, E., Bőthe, B., Tóth-Király, I., & Tropp, L. (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.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644–681.
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S., & Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual Review of Psychology*, 72, 533–560.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–782.
- Riek, B. M., Mania, E. W., Gaertner, S. L., McDonald, S. A., & Lamoreaux, M. J. (2010). Does a common ingroup identity reduce intergroup threat? *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(4), 403–423.
- Römpke, A. K., Fritsche, I., & Reese, G. (2019). Get together, feel together, act together: International personal contact increases identification with humanity and global collective action. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 3(1), 35–48.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. In G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269–289). Blackwell Publishing.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.



- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning: A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context*. Oxford: Pergamon Press.
- Shepherd, L., Fasoli, F., Pereira, A., & Branscombe, N. R. (2018). The role of threat, emotions, and prejudice in promoting collective action against immigrant groups. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 447–459.
- Sherif, M., & Sherif, C. (1969). Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: Kísérleti kutatás. In Gy. Csepeli (Ed.), *Előítéletek és csoportközi viszonyok* (pp. 347–392). Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Shih, M. J., Stotzer, R., & Gutiérrez, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: Generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 4(2), 79–83. <https://doi.org/10.1037/a0029790>.
- Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, Li., Ilea, I., & Bigazzi, S. (2021). Effectiveness of the holding community program: Promoting social reflection in school. *Changing Societies and Personalities*, 5(3), 422–437. <https://doi.org/10.15826/csp.2021.5.3.143>.
- Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B., & Jármi, É. (2021). Enable anti-bullying program in Hungarian schools. *Comparative School Counseling*, 1, 87–97.
- Simonovits, B., & Szalai, B. (2013). Idegenellenesség és diszkrimináció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 174, 251–262.
- 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.
- Sirin, C. V., Valentino, N. A., & Villalobos, J. D. (2017). The social causes and political consequences of group empathy. *Political Psychology*, 38(3), 427–448.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of schoolbased universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Sparkman, D. J., & Hamer, K. (2020). Seeing the human in everyone: multicultural experiences predict more positive intergroup attitudes and humanitarian helping through identification with all humanity. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 121–134.
- Stone, C. H., & Crisp, R. J. (2007). Superordinate and subgroup identification as predictors of intergroup evaluation in common ingroup contexts. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10, 493–513.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Budapest: Trefort.
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning (No. 37)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabó, É., & Tápai, D. (2015). A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetősége az iskolában. In É. Szabó, & P. A. Fügedi (Eds.), *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning* (pp. 9–17). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tamnes, C. K., Overbye, K., Ferschmann, L., Fjell, A. M., Walhovd, K. B., Blakemore, S. J., & Dumontheil, I. (2018). Social perspective taking is associated with self-reported prosocial behavior and regional cortical thickness across adolescence. *Developmental Psychology*, 54(9), 1745–1757.



- Tápai, D., & Szabó, É. (2015). A szociális készségeket fejlesztő programok hatásvizsgálatának lehetőségei és korlátai: Saját programunk mérése, értékelése. In É. Szabó, & P. A. Fügedi (Eds.), *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning* (pp. 89–98). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- 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.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808–810.
- Van Zomeren, M., Postmes, T., & Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), 504–535.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881.
- Váradí, L. (2014). *Youths trapped in prejudice – Hungarian adolescents' attitudes towards the Roma*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05891-3>.
- Váradí, L., Barna, I., & Németh, R. (2021). Whose norms, whose prejudice? The dynamics of perceived group norms and prejudice in new secondary school classes. *Frontiers in Psychology*, 11, 3621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524547>.
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic attitudes among minority and majority children: The role of ethnic identification, peer group victimization and parents. *Social Development*, 11, 558–570.
- 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.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). The Guilford Press.
- Winnicott, D.W. (1965). A clinical study of the effect of a failure of the average expectable environment on a child's mental functioning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 46, 81–87.
- Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2(1), 119–140.
- Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 5(1), 1–10.
- Zsolnai, A., Kasik, L., & Braunitzer, G. (2014). Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 35(1), 73–92. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.916397>.



Social and societal education in schools – Assessment of the Holding Community Program

Anna Siegler, Sára Serdült, Fanni Csernus, Lilla Dézma, Izabella Ilea and Sára Bigazzi

Background and Objectives: Developing social skills and raising social awareness of adolescents can help students become active and responsible members of their community. The Holding Community Program is a two-day, intensive training that aims to support students' social development through tools of non-formal education and experiential learning. The main objectives of the program include improving perspective-taking, inclusive social identification, promoting self-efficacy, reducing prejudice, and fostering a willingness to take collective action. This study presents an evaluation of the effectiveness of the program. *Method:* Data collection took place from 2019 to 2021 with the participation of 14–18 year old students in Baranya County ($N = 296$). The study design was a pre-post, experimental-control group, where participants completed a questionnaire package focusing on program target areas 2–4 weeks apart. *Results:* Based on the results of the study, the Holding Community Program effectively increases adolescents' ability to change perspectives, promote social self-efficacy, acceptance of Roma people, and willingness to take collective action to reduce discrimination. *Discussion:* Our results indicate that the program is suitable for the targeted development of interpersonal-social skills. One possible interpretation of moderate effect sizes, that complex, longer-term interventions are needed to achieve significant intervention effects.

KEYWORDS

perspective taking, prejudice reduction, active citizenship, impact assessment, skills development, social competence

Open Access. A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

