

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar

„Beközösítés” – Toleranciára nevelés kortárs irodalom közvetítésével

Témavezető:

Gajdóné Dr. Gődény Andrea PhD

adjunktus

Szerző:

Eörsi Júlia Vera

Tanító szak, BA

Budapest 2014

Köszönetnyilvánítás

Ezúton is szeretném megköszönni témavezetőmnek, Gajdóné Dr. Gődény Andreának a rengeteg odafigyelést, segítséget és nem utolsó sorban bizalmat, mellyel kezdetektől fogva megtisztelt.

Szeretném továbbá megköszönni a Herman Ottó Általános Iskola 2013/2014.-es tanév 3. évfolyamának tanulóinak és osztályfőnökeinek a kutatásban való részvételt, különös tekintettel a 3.c osztály tanulóira és osztályfőnökeire, Kalcsó Erikára, akik nélkül nem jöhetett volna létre a kutatás.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
1. Kiközösítés	6
1.1. A kiközösítés gyökerei	7
1.1.1. Sztereotípiák és előítéletek	7
1.2. A kiközösítés okai, szereplői és következményei	9
1.3. Az agresszió és az iskolai zaklatás	10
2. A tolerancia	10
3. Beközösítés, avagy mit tehetünk?	11
3.1. Általános nevelési eszközök az iskolában	12
3.1.1. Korszerű módszertani eljárások	15
3.2. Az irodalom szerepe a toleranciára nevelésben	16
3.2.1. Az olvasóvá nevelés jelentősége	17
3.2.2. A kortárs gyermekirodalom jelentősége	21
3.2.2.1. <i>Lenka és Palkó</i>	24
4. A kutatás	25
4.1. A kutatás célja	25
4.2. A kutatás módszere	25
4.3. A kutatás menete	27
4.3.1. Előzetes felmérés	27
4.3.2. Szövegfeldolgozás	28
4.3.3. Utófelmérés	29
4.4. Hipotézisek	30
4.5. A kutatás eredményei	30
4.5.1. Az 1. hipotézis vizsgálata	30
4.5.2. A 2. hipotézis vizsgálata	33
4.6. A kutatás eredményeinek összegzése	34
Összegzés	34
Irodalomjegyzék	36
Kutatási eredmények ábrái	39
Függelék	Kiegészítő dokumentumként feltöltve

Bevezetés

„Egy szép májusi éjjelen, éppen teliholdkor született Lenka. Vajon ezért-e vagy másért, ki tudja, de éppen olyan kerek lett, mint maga a telihold. A szülei nagyon szerették, még a csillagokat is lehozták volna neki az égről. Ő mégis magányosnak érezte magát, mert barátai nem voltak.”

(Szegedi Katalin)

Az osztályon belüli kiközösítés mindig is jelen volt a gyerekek életében. A jelenséggel sokat foglalkozik a pszichológia, különösképpen a szociálpszichológia; magyarázatul személypercepció és csoportdinamikai működések szolgálnak. Az elutasítás eme formája bárkit utolérhet, sokszor életre szóló sérüléseket hagyva a kiközösített személyben. Látnunk kell, hogy a gyerekkorban elszenvedett traumákkal nem feltétlenül érnek véget a megaláztatások. Bár az iskolában előforduló nyílt kiközösítés felnőttkorban már nem jellemző, a hátrányos megkülönböztetés, ami sokszor rejtett formában jelentkezik, korántsem elhanyagolható gyakorisággal fordul elő. Társadalomkutatások igazolták, hogy a megjelenésen alapuló hátrányos megkülönböztetésében a diszkrimináció is szerepet játszik. Korábbi tanulmányok foglalkoztak alacsony, balkezes, sötétebb bőrű, túlsúlyos emberek hátrányos megkülönböztetésével, amit többek között a munkaerőpiacon való érvényesülésük során kellett elszenvedniük (Simonovits 2012) – ez is a hátrányos megkülönböztetés egy rejtett formája.

Dolgozatommal felelősségünk mértékére szeretném felhívni pedagógus társaim figyelmét, hiszen a tanítványaink toleranciára nevelésével mi is hozzájárulhatunk ahhoz, hogy az egész társadalom elfogadóbbá váljon. Mit tehetünk ennek érdekében, mi, a gyerekekkel nap mint nap foglalkozó szakemberek? A toleráns pedagógus nyújtotta minta mellett az irodalom kiváló közvetítő közege lehet az érzékenyítésnek, az empátia fejlesztésének, a toleranciára nevelésnek. Az utóbbi időben egyre több kompetens, irodalommal és olvasástanítással foglalkozó szakember (pedagógus, könyvtáros, könyvkiadó, kutató stb.) emelte ki a kortárs irodalom jelentőségét a gyerekek által olvas(tat)ott szövegek egészéből. Ez a szövegcsoporthoz különösen alkalmas lehet a 6-10 éves gyerekek érzékenyítésére, hiszen a kortárs irodalommal könnyebben kerülnek érzelmileg közelebbi kapcsolatba a gyerekek. Megértéserővel a létrejöttére jóval nagyobb esély van az olvasói életvilágok és a szövegvilágok közelebbi volta miatt. Márpedig ebben a korban az élményszerzésen van a hangsúly. Ha élmény kapcsolódik az olvasáshoz, a szövegekkel való foglalatossághoz, olyan emlékező képesség keletkezhet a befogadóban, amely egy életre alakíthatja, formálhatja személyiségét, magatartását. Ezért

választottam kortárs szöveget ahhoz a vizsgálathoz, amely az irodalommal való érzékenyítés lehetőségeinek feltérképezésére irányult, hiszen a toleranciára nevelésnek meghatározó komponense az érzelemgazdagság, az érzékenység és az empátia. Úgy gondolom, a kortárs irodalomnak nagyobb szerepet kellene kapnia az alsó tagozatos oktatásban, mert az olvasóvá nevelésben és a személyiség formálásában kiemelkedő szerepet tölthet be, különösen, ha megfelelő feldolgozására is sor kerül az osztályteremben. Az iskolai élményszerző olvasás jelentőségét csak fokozza, ha arra gondolunk, milyen sok család háztartásából hiányoznak a könyvek, a mesék, az esti mesélések.

Számos gyerekekkel feldolgozható mű foglalkozik a másság elfogadásának témájával. Szerepelnek bennük pillangók (Jékely Zoltán: A három pillangó), katicabogarak (Eörsi István: Katicabogaramról), kerti és mezei virágok (Bosnyák Viktória: A szomorú kacagány), rosszcsont gyerekek (Louis Sachar: Bradley, az osztály réme) és még sorolhatnám. Kutatásomhoz olyan, viszonylag gyakran előforduló külső tulajdonságot kerestem, amely miatt hordozóikat sokszor éri atrocitás. Ezzel nemcsak magára a kiközösítés problémájára szerettem volna felhívni a figyelmet, hanem arra is, hogy mennyire hétköznapi jelenségről van szó. Így a dolgozatomhoz készített kutatás során a túlsúlyos gyerekek hátrányos megkülönböztetése került a középpontba. Egy kanadai kutatás szerint már óvodás korban él a gyerekekben egyfajta negatív sztereotípia, ami befolyásolja a túlsúlyos gyerekekkel szemben tanúsított viselkedésüket (Su és Aurelia 2011). Ennek a kutatásnak a módszerét részben felhasználtam a saját kutatásomban. Egy másik vizsgálat kimutatta, hogy a népszerűség a fizikai megjelenés és vonzalom függvénye (Aronson 2002). Ez nagyon fontos jelenség a saját témám és kutatásom szempontjából, hiszen egy olyan fizikai, külső tulajdonságot helyeztem a középpontba, ami a mai nyugati értékrend szerint nem vonzó. (Az ideális testalkat megítélése azért is érdekes, mert idővel sokat változott, gondoljunk az évszázadokon át uralkodó telt női ideálra - ld. a barokk festményeket.

Dolgozatom első fejezetében tárgyalom a kiközösítés problémáját, majd a tolerancia vizsgálatán keresztül rátérek az ide vezető általános módszerek és a befogadói elven nyugvó élménytechnikák nyújtotta lehetőségek bemutatására. A harmadik fejezetben foglalkozom a kortárs irodalomnak az olvasóvá nevelésben, valamint a személyiség- és magatartásformálásban játszott szerepével, kitérve a toleranciára nevelés kontextusára. Kutatásom egy kísérleti helyzetre épült, melynek részét képezte egy 90 perces olvasásóra (4. sz. melléklet). Dolgozatomban bemutatom a kutatás során gyerekekkel közösen feldolgozott

irodalmat, és azokat a technikákat, amelyekre az órát építettem; végül részletesen bemutatom magát a kísérleti folyamatot és az eredményeket.

1. Kiközösítés

„Ahol gyerekek vannak, kiközösítés is lesz”

(Cziglán Karolina)

A *kiközösítés* szó egy második osztályban átélt emléket elevenít meg bennem. Az iskolához közeli játszótéren vagyunk a napközisekkel egy délutáni órában. Néhány társammal értetlenül állok a hintáktól nem messze. Hintázni nem mehetünk, mert ott olyan lányok játszanak, akik nem engednek maguk közé. Meg is indokolják, miért: a mi szüleink nem váltak el. Ez a történet több jelenségre is remekül rávilágít: a frusztráció, hatalmi a játszmák mellett arra is, hogy kiközösíteni valakit tulajdonképpen bármilyen indokkal lehet; az egyetlen szempont, hogy rámutassunk egy eltérő tulajdonságára vagy állapotra.

Bár a kiközösítésre bármi okot szolgáltatathat, egyes tulajdonságok és személyiségvonások gyakrabban válhatnak ki erőszakot. Buda Mariann, az iskolai zaklatásról készült felmérésében, a következő okokat találta: okos, sokat olvas, barna színű a bőre, testi hibája van, öltözködése miatt; de előfordult olyan kiváltó ok is, mint hogy *Tesco gazdaságos termékeket* fogyaszt, vagy alkoholisták a szülei (Buda 2008).

A kutatásomban résztvevő három osztályfőnök kitöltött egy, az osztályon belüli konfliktusok mennyiségét és okait feltáró rövid kérdőívet (1.sz. melléklet). A kérdőívet abból a célból állítottam össze, hogy feltérképezsem az osztályokon belüli agresszió okait, az esetleges kiközösítések minőségét és előfordulásuk gyakoriságát; illetve, hogy a jelenség mutat-e összefüggést a túlsúllyal. A válaszokból az derült ki, hogy bár a kimondott kiközösítés ritka, a ki nem mondott kiközösítés (pl. levegőnek nézés, grimaszolás) elő szokott fordulni - van olyan osztály, ahol hetente többször is. A kiközösítésnél gyakoribb a verbális agresszió (sértés, gúnyolás). A gyerekek legkevésbé „okoskodó” társaikat tolerálják, ez a tulajdonság mindhárom kérdőívben okként szerepel. Érdekes, hogy a külső tulajdonságok közül egyedül a túlsúly jelent meg mint agressziót kiváltó tényező.

Akármennyire is mindennapos jelenségről van szó, ez nem jelenti azt, hogy a kiközösítésnek nem kell jelentőséget tulajdonítani. Sőt, éppen azért égetően fontos foglalkozni a témával, mert mindennapos: nap mint nap gyerekek ezreinek életét keseríti meg. Buda Mariann azt írja, hogy a felnőttek lényegesen alábecsülik az iskolai zaklatás mértékét és gyakoriságát. Az

ember természetét tekintve társadalmi lény. A kiközösítés súlyát pontosan ez adja meg, hiszen életünket csak más emberekkel való együttműködésben vagyunk képesek fenntartani, ebből kifolyólag minden tettünknek következményei vannak a körülöttünk lévő emberekre nézve (Loránd 2001). Fenyő D. György szerint nincs is nagyobb élmény az ember számára, mint a másik ember: *„Legfőbb örömforrása az a személyes kapcsolat, ami a másikhoz fűzi. Minden élménye megsokszorozódik azáltal, ha mással vagy másokkal együtt éli át. Sőt: a legfőbb élmény számára maga az együtt-átélés.”* (Fenyő D. 2001: 153)

Buda Mariann komoly veszélyekre hívja fel a figyelmet. Szerinte a kiközösítés az iskolai kapcsolatok ellen irányuló megnyilvánulás. Ide sorolja, ha valakit levegőnek néznek, nem szólnak hozzá, ha szándékosan kihagyják valamiből, a pletykaterjesztést, és ha a kapcsolat szétrombolásával fenyegetőznek („nem leszek a barátod”, „megmondom a barátodnak...”).

A következőkben kitérek a kiközösítés háttérében húzódó pszichológiai és szociálpszichológiai folyamatokra, majd részletesen megindokolom, miért tartom az irodalmat, azon belül pedig a kortárs irodalmat ideális közvetítő terepnek a toleráns, empátikus és érzékeny személyiség kialakulásához.

1.1. A kiközösítés gyökerei

1.1.1. A sztereotípiák és az előítélet

Ahhoz, hogy megértsük a kiközösítés mögött meghúzódó folyamatokat, egészen az agyi struktúránk működéséig kell visszanyúlni. Aronson felhívja a figyelmünket, hogy gondolkodásunk nem racionális, mivel egyrészt nem rendelkezünk pontos információkkal, másrészt a bennünket körülvevő világból érkező adatokat nem képes az agyunk korlátlanul feldolgozni (Aronson 2002). A feldolgozáshoz az agy különféle stratégiákat használ, melynek során strukturálja az új információkat. A sztereotipizálás tulajdonképpen nem más, mint hogy egy csoportba tartozó bármely tárgynak vagy személynek hasonló (jellem)vonásokat tulajdonítunk attól függetlenül, hogy a valóságban a csoport elemei vagy tagjai mennyire különböznek egymástól. A sztereotip gondolkodás létszüksége az embernek, nélküle képtelenek volnánk eligazodni az információk sokaságában. A stratégiák ugyanakkor komoly tévedésekhez és torzításokhoz vezethetnek. Ilyen tévedések többek között az attribúciós hibák, amikor tévesen tulajdonítunk okot az eseményeknek. A holdudvarhatás jelensége is ezzel magyarázható, ilyenkor egy személy valamely tulajdonságát kivetítjük az egész személyiségére. Részben a sztereotip gondolkodásból ered az előítéletes attitűd is, ebben az

esetben olyan ellenséges vagy negatív attitűdöt kapcsolunk egy csoporthoz, amely téves vagy nem teljes információkból származó általánosításon alapul.

Technikai értelemben beszélhetünk pozitív előítéletről is. Aronson több kutatást is leír, ahol egy bizonyos tulajdonságra alapozva messzemenő következtetéseket vontak le a képeken mutatott emberekről (pl. ha egészségesen táplálkozik, akkor kedvesebb az illető; ha vonzóbb külsejű, akkor sikeresebb lesz az egyetemen stb.). Az előítéletek azonban általában nem pozitívak. Allport meghatározásában az előítélet kizárólag negatív: az előítéletes viselkedés nem más, mint rossz feltételezése másokról elegendő bizonyíték nélkül (Allport 1999). Aronson arra is felhívja a figyelmünket, hogy tarthatjuk magunkat előítélet-mentes embernek, ám nagyon könnyű belecsúszni az előítéletes gondolkodásba. Az egyetlen, amit tehetünk, az saját gondolkodási mechanizmusaink működésének és hibáinak megértése és tudatosítása. Tehát képességfejlesztésre van szükség: kritikai érzék és önreflexiós képesség kialakítására, melyek segítségével képessé válunk kivonni magunkat a sztereotip gondolkodás alól. Az előítéletek lerombolására vállalkozó programok nagy része azon a feltevésen alapul, hogy minél többet tudunk egy személyről, annál kisebb az esélye, hogy ellenséges érzelmeket táplálunk vele szemben (Allport 1999). A kutatásomba épített óra gondolatmenetét erre a megfigyelésre alapoztam.

Jelen dolgozat kereteit túlfeszítené az előítéletek okainak részletes bemutatása, néhány okot azonban szükségesnek tartok megemlíteni, melyekkel pedagógusként nem árt tisztában lennünk. Az előítélet oka lehet többek között a konformitás (csoporthoz tartozás vágya, az elutasítástól való félelem miatt); szülői attitűd, nevelési stílus (ha a családban a tekintély szabja meg az emberi kapcsolatokat, a társadalomról is hierarchikus kép alakul ki a gyerekekben); vagy az idegentől való ösztönös félelem. Szekszárdi szerint az idegenkedés először kerüléshez, majd gúnyolódó, bántó viselkedéshez vezet (Szekszárdi 2008). Végezetül a média hatásait említeném, ami sokak számára alapvető információforrást jelent (Aronson 2002).

Mi lehet az oka annak, hogy már az óvodás gyerekekben is él egyfajta negatív attitűd a kövérekkel szemben? Váriné Szilágyi Ibolya írja egy tanulmányában, hogy eszméink és foglalkozásaink mellett még észleleteinket és tapasztalatainkat is kulturális minták és társadalmi referenciakeretek befolyásolják (Váriné 1995). A referenciakereteket a gyermek szocializációjában szerepet betöltő személyek és intézmények határozzák meg, vagyis a szülői

minták, az óvodai és iskolai szereplők, adott esetben a tágabb rokonság, a média és a könyvek.

1.2. A kiközösítés okai, szereplői és következményei

A sztereotip gondolkodás és az előítéletes attitűd szoros kapcsolatban áll a kiközösítés jelenségével, azonban önmagában nem magyarázza azt. A kiközösítés motivációja összefüggést mutat az ember egyik legalapvetőbb céljával, azzal, hogy az önmagunkról alkotott képet megtartsuk és tökéletesítsük. Az önmagunk iránti elfogultág vezet a felnőtt egocentrikus gondolkodásához és az énvédő torzításokhoz (pl. a saját sikereinket hajlamosak vagyunk önmagunknak tulajdonítani, kudarcainkat viszont a körülményeknek; mások sikereinek vagy kudarcainak megítélése viszont sokszor éppen fordítva történik). A gyerekek gondolkodásában ezek a folyamatok még fokozottabban érvényesülnek. Iskolába lépésük idején válnak egyáltalán képessé a nézőpont-áthelyezésre, ami elengedhetetlen feltétele az empátiás gondolkodásnak. Ezen képesség kifejlesztésében kiemelkedő jelentősége van az élményszerző és értő olvasásnak.

Buda Mariann fent említett tanulmányában a zaklatók és az áldozatok csoportját is vizsgálja. Szerinte a tipikus áldozat félénk, visszahúzódó, és alacsony az önértékelése. Sokszor előfordul, hogy egy adott szituációban nem megfelelően reagál, szorongása nő, amivel még inkább kiteszi magát a zaklatók támadásainak, és egyre inkább elszigetelődik. A zaklatók számára Buda szerint a szociális hatalom a legfontosabb, de nem csak a hatalom demonstrálása jelent örömet számukra, hanem önmagában az is, ha másokon uralkodhatnak. Mindez természetesen nem párosul empátiával. Az ilyen személyiség kialakulásához vezető út okait a családi háttérben látja (nemtörődömség, odafigyelés hiánya, következetlenség, pozitív minták hiánya, elégtelen konfliktuskezelés és problémamegoldás, testi-lelki bántalmazás). Buda nem feledkezik meg a szemlélők csoportjáról sem, akik megálljt parancsolhatnának az erőszaknak, sokszor mégsem teszik. Tétlenségükre a félelemtől kezdve a zaklatóval való azonosulásig sok magyarázat adódhat. Az iskolai irodalomfeldolgozó-órák alkalmával terepet adhatunk az empátia megélésére és gyakorlására, így ezek a kívülálló gyerekek olyan élményeket élhetnek át, olyan tapasztalatokhoz juthatnak, melyek hatására formálódni kezd attitűdjük, és a jövőben képesek lesznek az áldozatok védelmezőjeként fellépni.

Buda Mariann arra hívja fel a figyelmet, hogy bár természetesen a legnehezebb helyzetben az áldozat van, a kiközösítés következményei mindenkire nézve romboló hatásúak. A stressz és a

megaláztatások rombolják az önbecsülést, az áldozatok még visszahúzódóbbá és szorongóvá válhatnak, ami akadályozza a társas kompetenciák fejlődését, ezáltal még nehezebb lesz a beilleszkedés. Súlyos esetben pszichoszomatikus tünetek léphetnek fel, depresszióssá is válhatnak. A hatékony társas stratégiák hiánya és a lerombolt önértékelés oda vezethetnek, hogy áldozati szerepüket tovább viszik felnőtt életükbe; de az sem egyedi eset, hogy a megalázottság olyan méreteket ölt, hogy a fiatalok nem látnak más kiutat, mint az öngyilkosság (1).

1.3. Az agresszió és az iskolai zaklatás

Az agresszív cselekvés „(...) olyan szándékos viselkedés, amely másoknak fizikai vagy lelki szenvedést okoz. (...) A cselekvés lehet fizikai vagy verbális.” (Aronson 2002: 256). Az iskolai kiközösítés jelensége sok esetben jól tükrözi az agresszív cselekvés imént idézett meghatározását. A kiközösítés nem pusztán a másság el nem fogadásáról szól, hanem maga a kiközösítés gesztusa a lényeg. Megmutatni a másiknak és a kívüllátnak, hogy itt bizony egy határ húzódik. Te odatartozol, én (mi) ide. Iskolás korban, amikor a gyerekek már kiléptek az egocentrikus gondolkodás korláta mögül, tudniuk kell, hogy a kirekesztett társuknak ezzel szenvedést okoznak. Más kérdés, hogy képesek-e beleélni magukat a helyzetébe - a megfelelő (élmény)pedagógiai módszerek éppen ehhez tudják őket hozzásegíteni.

2. A tolerancia

„A tolerancia az IS hatalma a VAGY felett”

(Czike 1999)

„A tolerancia pontos értelmezése az, hogy önmagában a másságot nem bántja, sőt tiszteli, elfogadja az ember. (...) Az előítéletes, sematikus, konvergens gondolkodás, érzés, viselkedés ellentéte. A tolerancia annak elviselése, elfogadása és megbecsülése, hogy a másik másmilyen, esetleg barna göndör haja van, vagy őszül, alacsony, kövér, másképp öltözik, mást gondol a világról, más a véleménye. Esetleg másképp viselkedik: másképp vezet autót, más dolgokat eszik. Sokszor netán másképp érez: máson dühöng, másért lelkesedik, más csál könnyet a szemébe” – írja Czike Bernadett (Czike 1999), és ennek értelmében a toleranciára nevelés nem jelent mást, mint érzékenyítést, az empátia felkeltését és gondolkodásuk működésének tudatosítását. A megfelelő módszerek gondolkodásbeli és viselkedésbeli változást eredményezhetnek. Ligeti György hangsúlyozza: a toleranciát tanulni kell. Nem születünk empátikusnak és a környezetünkkel szemben elfogadónak. Meg kell tanulni

megkérdőjelezni saját ismereteinket és tapasztalatainkat, ami sokszor igen nehéz és kényelmetlen feladat (Ligeti 2001).

A kulcsszó az elfogadás. Ahhoz, hogy bennünket elfogadjanak, nekünk is elfogadónak kell lennünk társainkkal szemben (Ligeti 2001). Véleményem szerint fordítva is igaz: ha bennünket elfogadnak, mi is elfogadóbbá válunk, vagyis az ok-okozati összefüggés tényezői kölcsönösen megerősítik egymást. Ahhoz viszont, hogy mi másokkal elfogadóak legyünk, legelőször is saját magunkat kell elfogadnunk. Czike szerint mély önbizalom nélkül nem lehetséges annak megélése, hogy mások életvitele, ötletei, külseje is éppolyan jó lehet. Egy egészséges önbizalommal rendelkező ember nem csak belátni képes, hogy másnak esetleg mások az érdekeltségei, motivációi, más az ízlése; de feltételezi is azt. A toleráns ember kíváncsi, mert érdekli mások véleménye. Az önbizalomhiányos ember nem szívesen lát vagy hall tőle vagy az övétől különböző embereket, gondolatokat, mert nem bízik saját magában. A toleráns személyiség Czike szerint továbbá együtt jár a türelemmel, kreativitással, érzelmi stabilitással (Czike 1999). Az önértékelés fejlesztésének ezek szerint kitüntetett szerepet kell kapnia általában, a toleranciára nevelés részeként különösen.

3. Beközösítés, avagy mit tehetünk?

Minden közösség eminens érdeke, hogy ne legyenek kiközösítettjei (tévedés volna azt gondolni, hogy a kirekesztés csak az elszenvető alanyt torzítja), és a kiközösített személy számára is alapvető fontosságú, hogy mielőbb visszaintegrálódjon a közösségébe. A kiközösítéssel ellentétes folyamat megjelölésére alkottam meg a beközösítés fogalmát – legalábbis a Google keresője szerint ez a fogalom korábban nem fordult elő a szakirodalomban. A *beközösítés* kifejezésen a kiközösítés ellentétpárját értem, vagyis amikor egy személy vagy csoport nem kirekeszti a tőle valamilyen adottságában különböző másik személyt (vagy csoportot), hanem éppen ellenkezőleg: befogadja őt. Tisztában vagyok vele, hogy a makro közösségeket, kialakulásukat és egymáshoz fűződő viszonyaikat évszázadokon átívelő társadalmi folyamatok szabályozzák, céloom nem is egy pozitív társadalmi utópia felrajzolása. A mikro csoportokat szintén univerzális folyamatok hatják át, mégis, azt gondolom, hogy az iskola, mint a család után következő egyik legfontosabb szocializációs közeg, sokat tehet azért, hogy a gyerekek boldog, sikeres felnőttekké váljanak, és ezáltal még a szélesebb körű társadalmi folyamatokra is hatással legyenek. Az erre való esélyt növeli, hogy a kutatók állítják: „*a tolerancia tanulható*” (Czike 1999), amiből az is következik, hogy „*a toleranciát tanulni kell*” (Ligeti 2001: 309). Ezzel összefüggésben Buda Mariann fontos

tényezőként említi az inspiráló, személyes fejlődés lehetőségét biztosító tanulási környezetet (Buda 2008). Meglátásom szerint ez az egyik legfontosabb kritériuma a megfelelő önértékeléssel és szociális készségekkel rendelkező, autonóm személyiségek kialakulásának.

3.1. Általános nevelési eszközök az iskolában

Czike már a cikk első mondatában hangsúlyozza, hogy csakis attitűdformálásról lehet szó, még iskolai keretek között sem lehetséges a tananyagban való gondolkodás. Cikkében az alternatív iskolák lehetőségeit emeli ki, hiszen ezek egy része „szövetkezett” toleranciára nevelésre indirekt úton történő nevelési módszereik, nevelési stílusuk, az iskolai közösségi életének, légkörének megfelelő kialakításával. Természetesen egészen más lehetőségei vannak az ilyen és hasonló intézményekben dolgozó pedagógusoknak, mint a hagyományos tantervek alapján dolgozó kollégáiknak; mégsem szűkíthető a toleranciára nevelést célzó eljárásoknak az alkalmazása az alternatív iskolákra, hiszen egyrészt a pedagógus személyisége a leginkább döntő ebben a vonatkozásban, másrészt a következőkben ismertetett nevelési eljárások hagyományos iskolákban is alkalmazhatók.

- a) *A szabályok kialakítása.* Lényeges, hogy a gyerekek értsék és belássák az egyes szabályok szükségességét. A szabályok kialakítása hosszú időt vesz igénybe, megértésük segíti interiorizálódásukat, ami sokkal hatásosabb, mintha készen kapott szabályoknak való behódolást várnánk el tőlük. Czike nem emeli ki, de véleményem szerint a gyerek alkotó részese kell, hogy legyen a folyamatnak, így a szabályok interakciók eredményeiként jönnek létre.
- b) *A bizalom.* Bízunk kell a gyerekekben, ezt érzékeltetni is kell velük. A bizalom önbizalmat szül, az önbeteljesítő jóslat ezúttal pozitív irányba tereli a gyerekek személyiségét. Miután a gyerekek egymás iránt is bizalommal vannak, az általánosan tapasztalt rosszindulatú feltételezések helyébe jóindulatú feltételezések lépnek.
- c) *Hétköznapi beszélgetés az iskolában.* Tapasztalataim szerint a tanítók eltérő mértékben és minőségben nyitnak meg a személyes élmények megbeszélésére kínáló fórumokat. Láttam olyan tanítót, aki szívesen fordított 10-15 percet az órájából beszélgetésre, ha a gyerekeket kifejezetten foglalkoztatta valami, de láttam olyat is, aki még azokkal a gyerekekkel sem foglalkozott szívesen, akik szünetben keresték fel, hogy megosszák vele élményeiket. Czike beszélgetőkört javasol, melynek során minden reggel lehetőséget kapnak a gyerekek, hogy megoszthassák előző napi

élményeiket, vagy tulajdonképpen bármit, ami aktuálisan foglalkoztatja őket.¹ Ezzel a módszerrel indirekt módon megtanítjuk a gyerekeket egymásra figyelni, és természetes lesz számukra a nézőpontok, gondolatok, érzések sokfélesége, melyek a hagyományos tanítási órák keretében nem, vagy csak korlátozottan bukkanhatnak fel. Nem beszélve a módszer azon hozadékáról, hogy a gyerekek az ilyen saját magukról szóló kötetlen beszélgetések alkalmával tudják a leginkább megismerni egymást, és, mint mondtuk, a sztereotip gondolkodást és viselkedést leginkább az információ hiánya táplálja.

- d) *A tanítási módszerek.* Itt egyrészt a tantárgyak integrált felépítéséről, a projekt módszer alkalmazásáról, a vezetői stílusról, a viták serkentéséről, másrészt a széleskörű differenciálásról van szó. A differenciálás együtt jár a gyerekek értékeinek kiemelésével, a bizonyos tárgyakból lassabban haladó csoportba kerülés nem párosul negatív értékeléssel sem a többiek, sem az adott tanuló részéről. A feladatok differenciáltsága is közvetíti a gyerekek sokféleségét, ki ebből jó, ki abból. Síklaki István az Elliot Aronson által kidolgozott mozaikmódszerre hívja fel figyelmünket. Aronson szociálpszichológusként egy austini iskolai közösség deszegregálásának folyamatából eredő konfliktushelyzetek sorával találta szemben magát. Rájött, hogy a pusztán együttlét nem eredményezi az etnikai konfliktusok és erőszak csökkenését, emellett túl kell lépni azon a szemléleten, miszerint a tanár minden tudás és jutalom forrása. A mozaikmódszer alapelvei ennek megfelelően: 1. a tanulást olyan módon kell strukturálni, hogy a versengés összeférhetetlen legyen a sikerrel, 2. a siker csak a csoporton belüli együttműködésből következhet, 3. az összes csoporttag nélkülözhetetlen azáltal, hogy mindenki a tudás csak egy részével rendelkezik. Tehát a gyerekek megszerzik a tudás egy-egy mozaikdarabkáját, melyeket végül csoporton belül – kooperatív tevékenységgel – összeraknak, végül mindenki részesül a jutalomból. Síklaki ezen kívül arra hívja fel a figyelmünket, hogy más-más módszereket kell alkalmaznunk az iskolával azonosuló és a nem azonosuló gyerekek esetében (Síklaki 2010). Ezt nevezi belátó iskolarendszernek (wise schooling). Végül felveti a virtuális tanterem lehetőségét mint online tanulási módszert az első osztály első hónapjaiban, abból a megfontolásból, hogy így a gyerekek nem szembesülnek a gyerekek és tanítók előítéleteivel, melyek még az egyenlőségelvű pedagógusoknál is megjelennek (elvárásaik nyomán) nem verbális kommunikációjukban. A virtuális

¹ Kolláth Erzsébet az ELTE Gyakorló Általános Iskolában minden reggel ilyen beszélgetőkörrel nyitja meg a napot (G.Gödény és Kolláth 2015).

tanterem javaslatának megfogalmazásakor Síklaki nyilván a legnagyobb számú magyarországi etnikai kisebbség, a romák helyzetének megoldására tesz javaslatot, ami a mai Magyarország egyik égető problémája, és hatalmas kihívást jelent az oktatásszociológusok és politikusok számára - jelen dolgozat kereteit azonban túlfeszítené a probléma elemzése és a megoldásban való elmélyülés. Annyit azonban kijelenthetünk, hogy az általában vett toleranciára nevelés hatékonysága hozzájárulhat ennek a kérdéskörnek az optimális rendezéséhez.

- e) *A gyermekcsoport összetétele.* Az előző ponthoz kapcsolódik, amennyiben egymás különbözőségének elfogadásáról van szó. Czike alapvetően a Gyermek Házában megvalósuló módszereket tekinti a toleranciára nevelés lehetséges eszközeinek², amikor az integrált osztályok szerepét hangsúlyozza. A tolerancia kialakulásának szempontjából nagyon jelentős, hogy a gyerekek kicsi koruktól kezdve megszokják, hogy tőlük különböző emberek élnek a környezetükben. Nem csupán arról van szó, hogy – ahogy Czike írja – különböző kinézetű, képességű, habitusú gyerekek járnak velük egy osztályba, de a Gyermek Házában arra törekednek, hogy minden osztályba kerüljön egy, valamilyen formában (testi és/vagy szellemi értelemben) sérült tanuló. Mivel az idejártó gyerekek számára természetes a sérült emberek léte és közösségben betöltött szerepe, nem alakul ki bennük az átlagemberben felébredő idegenkedés, szorongás, félelem, ami szintén kiváló táptalaja az intoleráns viselkedésnek.
- f) *A mintaadás.* Mivel a tanító viselkedése mindvégig az elfogadást sugallja (nem csak a sérült, de az összes gyerek irányába), várható, hogy az osztályába járó gyerekek követni fogják a közvetített mintát.

A felsorolt módszerek nagy részének megvalósítása csupán tanítói elhatározás kérdése. Miért ne lehetne közösen kialakítani a szabályokat? Miért kell bárkinek is elvárnia, hogy a gyerekek behódoljanak olyan szabályoknak, amelyek kimunkálásában nem vettek részt? Miért ne bízhatnánk a gyerekekben? Miért ne támogatnánk őket és felelősségteljes munkájukat bizalommal? Miért ne mutathatnánk ezzel követendő példát? Többségében megoldható, hogy letegyünk egy szőnyeget a terem végébe. Miért ne várhatnánk itt fél 8-tól a gyülekező gyerekeket, és alakíthatnánk beszélgetőkört? Miért ne vezetnénk be változatos, alternatív módszereket a tanulásba? (Ez utóbbi gondolatra építettem saját javaslataimat, óravázlatomat,

² Az esti tagozat előnye, hogy lehetőségünk van szakmai gyakorlati helyet választani, így kerültem a III. félévben a Gyermek Házába, ahol személyesen is bepillantást nyerhettem a Czike által leírt alternatív módszerek működésének és megvalósításának mikéntjébe.

kutatásomat.) Miért ne tűzhetnénk ki célul magunk elé, hogy élvezetes és változatos módon, attitűdformálással valósítjuk meg a gyerekek érzékenyítését, toleranciára nevelését akár egy olyan környezetben is, ahol problémát jelent a másik elfogadása, és a csúfolódás, kiközösítés enyhébb vagy durvább előfordulása mindennapos jelenség.

Buda Mariann szerint a személyes felelősségvállalást kell erősíteni. Mindezt az empátia és általában az érzelmi élet, az autonómia és a másokért viselt felelősség fejlesztésével érhetjük el. Irodalmi művekkel, filmrészletekkel, megbeszélésekkel, drámajátékokkal. Az osztály kohézióját is erősíthetjük, hiszen az iskolai zaklatás legjobb ellenszere az erős csoportkohézió. Láttuk, hogy a Czike által javasolt módszerek között is szerepelt a csoportmunka. A csoportkohézió működésére kiváló példa Muzafer Sherif híres kísérlete, melynek során két táborozó csoport között először ellenségességet szítottak a szervezők, a kialakult feszültséget aztán úgy sikerült feloldani, hogy kooperációra „kényszerítették” a résztvevőket (Aronson, 2002). Más kísérletekkel is bizonyították, hogy kooperatív légkör esetén a résztvevők sokkal barátságosabbak és figyelmesebbek egymással (Aronson 2002). Spencer Kagan szintén a kooperatív tanulást javasolja alkalmazni. Szerinte az iskolák nem készítik fel a diákokat a demokratikus társadalomban való működésre. Kooperatív tanulás során többféle barátot szereznek a gyerekek, interakciójuk integráltabbá válik, ami a kapcsolatok javulásához, az önkontroll és az önbecsülés növekedéséhez vezet. Szociális és érzelmi fejlődés nélkül egymás problémáira érzéketlen, egymással versengő polgárokat nevel ki az iskola (Kagan 2001). Kagan útmutatását szem előtt tartva, a kísérleti óra egy részét úgy terveztem, hogy csoportmunkában is dolgozzanak a gyerekek. Az iskola minden szinten képes az egyénre hatni, a szervezeti működésétől kezdve, a *Pedagógiai Programban* megfogalmazott értékeken, tanmeneten, értékelési rendszeren át egészen a tanító-gyerek mindennapos kommunikációjáig. A kortárs irodalom hasznosítása és élményszerű, befogadó-orientált feldolgozási módszerei olyan irányt jelölnek ki a tanítók számára, amely bármely iskola működésébe beépíthető; hogy kíván-e élni vele a pedagógus, az már az ő választása...

3.1.1. Korszerű módszertani eljárások

Az élménypedagógia, „egy olyan aktív tanulási mód, amely a csoportos tevékenységek során tanít meg olyan nehezen tanítható készségeket, mint az együttműködés, bizalom, kommunikáció, önbizalom, vezetői készségek, problémamegoldás, alkalmazkodás a szokatlan helyzetekhez, beilleszkedés különböző csoportokba” (2). A megfogalmazásból látható, hogy az ilyen jellegű módszerek a gyerekek aktív tevékenységére és a közvetlen megtapasztalásra

építenek. Így nem csupán az érhető el, hogy több mindenre és jobban emlékezzenek tanítványaink, hanem olyan emocionális készségek fejlesztése is elérhetővé válik, melyek hagyományos frontális munkaformák során aligha.

Szekszárdi a fent hivatkozott könyvében a konfliktus kezeléséről írva konkrét élménypedagógiai módszereket ajánl. Ezek közül válogattam néhányat, amelyek (néhol kisebb átalakítással) tökéletesen alkalmazhatóak az alsó tagozatos osztályokban alternatív és hagyományos pedagógiai körülmények között egyaránt:

- a) „Elvegyülni és kiválni” – az emberek közötti különbségek és azonosságok tudatosítása, saját „mátságunk” vállalása (párokban vagy csoportokban közös és kizárólagos tulajdonságok keresése).
- b) „Az út két oldalán” – élményszerűen megtapasztaltatni a tanulókkal, hogy számos dolog van, amiben hasonlóak vagyunk (valamelyik oldalra állnak a tanulók a következők szerint, pl.: nem szereti a spenótot, érdekelt a foci, járt már tengerentúlon, szereti az operát stb., majd a gyerekek is mondanak ötleteket).
- c) „Kockázatos általánosítások” – tudatosítani a tanulóknál az elhamarkodott és felületes ítéletalkotás kockázatait. (Ezt az ötletet átemeltem az irodalom-feldolgozó órámba.)
- d) „Új tanuló az osztályban” – élményszerűen megtapasztaltatni a tanulókkal, mit jelent kirekesztettnek lenni (szerepkártyákon szerepelnek a feladatok, mit kell mondani vagy tennie az adott szereplőnek, amikor az új gyerek belép az osztályba; pl.: elfordul, megjegyzést tesz, nem engedi maga mellé ülni stb.) (Szekszárdi 2008).

Minden feladatot nagy körültekintéssel kell megszervezni, és minden feladatot megbeszélés követ. Az általam kiválasztott feladatok élménypedagógiai módszerekre épülnek, vagyis alkalmasak lehetnek a megtapasztalás útján történő érzelmi fejlesztésre.

3.2. Az irodalom szerepe a toleranciára nevelésben

Az irodalomtanítás felelőssége (...) hogy a felnövekvő generációk valóban jó emberértőkké váljanak - szenzitívekké maguk és a másik ember iránt, érzelmi és akaratilag folyamatok, döntések és cselekvések árnyalt értelmezőivé és alakítóivá legyenek.”

(Gordon Győri János)

Láthatjuk, hogy az egészséges fejlődéshez toleranciára van szükség: az egészséges személyiség ad is, és kap is toleranciát. Tanítóként óriási felelősségünk van a ránk bízott gyerekek komplex személyiségfejlesztésében. Ezen a ponton a kérdés a „hogyan”.

Természetesen szükség van az osztály életében zajló pillanatnyi események megbeszélésére osztályfőnöki órák keretében, és az erkölcstan órákon is – ahogy a neve is sugallja – erkölcsi kérdések megtárgyalására kerül sor (bár ezeken nem vesz részt az egész osztály). Én ezek mellett egy olyan módszert javaslok, amely természetes úton, a gyerekekhez a lehető legközelebb álló módon közvetíti a fokozatosan kialakuló toleráns, érzékeny, empátikus személyiség intellektuális és emocionális összetevőit. Mivel a 6-10 éves korosztályhoz még a mese és a játék áll a legközelebb, az erkölcsi tartalmakat gyermekirodalom játékos feldolgozásával tartom célravezetőnek.

Anna Schmidt egy amerikai középiskolában készített felmérést, melynek során azt vizsgálta, hogy az angol irodalom közvetítésével változik-e a tanulók toleranciájának mértéke (Schmidt 2010). A jelen kutatáshoz hasonló módon egy előzetes és egy utólagos teszt segítségével mérte a változást, amit interjúkon folytatott beszélgetéseken szerzett kvalitatív eredményekkel egészített ki. Maga a folyamat hosszabb időt vett igénybe, több (diákonként legalább két) hosszabb terjedelmű irodalmi művet olvastak el és dolgoztak fel közösen. A kutatásnak elsősorban a kvalitatív eredményei biztatóak, egyértelműen tapasztalható a résztvevő tanulók körében a nagyobb empátia, azonban azzal a korláttal, hogy sok esetben csak azokkal a csoportokkal szemben, akik az adott regény szereplői voltak. A kvantitatív elemzés nem hozott áttörő eredményeket, amit a kutató a projekt rövid időkeretével magyaráz.

3.2.1. Az olvasóvá nevelés jelentősége

Az irodalom, így a gyermekirodalom az emberi kultúra alapvető hordozója. Az irodalmon keresztül megismerjük saját belső működésünket, és a minket körülvevő világ működését. Az olvasóvá nevelés és annak gyermekkori megalapozásának fontossága nem véletlenül válik számos tudományos konferencia központi témájává. Több kutatás is azt igazolja, hogy a felnőtt korosztály nem, vagy alig olvas irodalmi műveket. Az Országos Széchényi Könyvtár megbízásából 2010-ben készült reprezentatív felmérés szerint a felnőtt lakosság mindössze egyötöde olvas el havonta legalább egy könyvet (3), kétötöde viszont egyáltalán nem olvas. Egy 2002-ben készült TÁRKI kutatás során az olvasás elmaradásáért legtöbben az időhiányt jelölték meg legfőbb indokként (Bernát 2002). A 2010-es felmérésből kiderül, hogy a szabadidő eltöltéséhez a könyvolvasás gyakoriságát megelőzi a tévénézés, rádióhallgatás, internetezés és a nyomtatott sajtótermékek olvasása is, így a szabadidős tevékenységek mindössze 4%-át teszi ki az olvasás. Ez súlyos probléma már ma is, ha arra gondolunk, hogy a funkcionális analfabetizmus elterjedése egyre erőteljesebb társadalmi realitás (Makkai

2010). Irodalomolvasás értés és élvezés nélkül ugyanis a felnövő generációk érzelmi és intellektuális szempontból is hiányt szenvednek, egyre kevésbé lesznek képesek önreflexióra, véleménynyilvánításra, empátikus működésre. A fenti adatok nem csupán a kultúra iránti nagyfokú közömbösségre hívják fel a figyelmet, hanem a pedagógusok szerepére és felelősségére is, hiszen az ő feladatuk azon minták pótlása, amelyeket a szülők nem adnak át gyermekeiknek (otthoni könyvtár nagysága, olvasási szokások, mesélés stb.).

Az olvasás hatalmas jelentősége jól látszik, ha csokorba gyűjtjük az olvasás fontosságának – komplexitásukban – pótolhatatlan elemeit. V. Lukács Ilona „... *de a könyvben nem ugrál a kiskacsa...*” c. írásában (V. Lukács 2014) a következő aspektusokat említi:

- jellemeket megismer és értékel, ezáltal saját személyisége is formálódik
- új élményekhez jut
- bejárja a világot, országokat, ismeretlen népekkel, szokásokkal, kultúrákkal találkozik
- megismeri az olvasás örömét
- alternatívákat ébreszt saját jövőjét illetően
- harmóniába kerül önmagával

Ezen kívül az olvasás...

- fejleszti a nyelvi kompetenciákat: a beszédkésztséget, a választékosságot és a szókinccset
- társadalmi értékeket, normákat közvetít, ezáltal segít eligazodni a világban
- tanít véleményt formálni és érvelni
- fejleszti a kritikai gondolkodást
- gazdagítja a fantáziát, elősegíti a belső képalkotás képességét, ezáltal fejleszti a kreativitást

Van még egy szempont, amelyet nagyon fontosnak tartok a téma szempontjából, és, bár tulajdonképpen az összes felsorolt elemet magában foglalja, fontosnak tartom kiemelni. Boldizsár Ildikó *Meseapoétika* c. könyvének első fejezetének címe is utal az irodalomolvasás és –befogadás ezen aspektusára: „*A mesék élni segítenek*” (Boldizsár 2004). A mesék labirintusában kalandozva kezdődő élni tanulás folytatódik felnőtt korban is: az olvasó ember megtanulja, hogy vágyai és szükségletei kielégítésére, válaszok keresésére, problémák megoldására, fájdalmak enyhítésére érdemes a könyvekhez fordulni. De az emocionális oldal

mellett számtalanszor átélhetjük, ahogy egy könyv új utakat nyit meg gondolkodásunkban, amikor más és más szemszögből világít rá a világra.

A V. Lukács Ilona nyomán felsorolt szempontok nagy része képes önmagában is érvényesülni, bizonyos elemei – véleményem szerint – csak beszélgetés, feldolgozás útján épülhetnek be a gyerek személyiségébe. Az önálló belső tevékenység, és a felnőtt telergetés egymástól elválaszthatatlan folyamatok. Pompor Zoltán az olvasóvá nevelés fontosságát az *olvasás → értés → gondolkodás → beszélgetés* láncban látja megvalósulni (Pompor 2014). Azt írja: „Az olvasás csak látszólag magányos tevékenység. A magányos hallgatásba burkolózó olvasó komoly szellemi munkát végez; elképzei a történet szereplőit, szimpátiát, antipátiát, empátiát él át – gondolkodása és ezzel együtt személyisége is formálódik.” (Pompor 2014: 9). Ez egészül ki a beszélgetéssel, amikor a gyerekek megtapasztalják, hogy mások esetleg más következtetésre jutnak, vagy azt, hogy egy-egy esemény mindenkiben más és más emlékeket és gondolatokat hív elő. Kádár Annamária a mesék érzelmi intelligencia fejlesztésében betöltött szerepének szentelt könyvében megerősíti azt a feltevést, hogy érzelmi intelligenciát csak személyes történeteken, tapasztalatokon, pillanatnyi eseményeken, illetve filmek, könyvek megbeszélésén keresztül lehet fejleszteni (Kádár 2012). Az irodalmi műveknek alapvető szerepük van – mind családi, mind óvodai vagy iskolai közegben – abban, hogy elindítsanak egy olyan interakciót, amely beszélgetést közösen olvasott és átélt irodalmi szöveg hiányában nehézkes volna elkezdni, és az adott problémát megfelelő kontextusba ágyazni.

A szöveg közös olvasásának kiemelkedően fontos szerep tulajdonítható. Az olvasó embernek hosszú utat kell bejárnia, amíg eljut az önálló élményszerző olvasás képességéig. A folyamat a születés pillanatában (vagy talán már előtte) kezdődik, amikor a szülők beszélni kezdenek gyermekükhöz. A csecsemőkori és kisgyermekkori mondókázás, a nap élményeinek esti felelevenítése, a leporellók közös böngészése, a rövidebb majd hosszabb mesék fejből és könyvből való mesélése mind elengedhetetlen a gyerekek olvasóvá nevelődéséhez. Tény, hogy az első osztályt kezdők nyelvi fejlettségi szintje óriási különbségeket mutat az iskolába lépés idején, nem kevés összefüggésben azzal, hogy az előbb felsorolt tevékenységek részét képezik-e egy család életének, vagy sem. A nyelvi kompetencia, ami tehát szoros összefüggést mutat a szociokulturális háttérrel, az egész életre kihat, mivel alapvetően meghatározza az iskolai sikert vagy kudarcot (Tóth 2008).

Nem kétséges, hogy a nyelvi szint mellett az érzelmi intelligencia is másképp fejlődik a szociokulturális háttérrel összefüggően, a különböző nevelési stílusú családok gyerekei esetében; és attól függően, hogy mennyit és hogyan beszélget, hogyan közvetít irodalmat és kultúrát a családi közeg. Az iskolába kerülő gyerekek számára hatalmas kihívást igényel az olvasás megtanulása és készségszintre emelése, ehhez hosszú időre van szükség. A legtöbb jól olvasó gyermek is csak 4. osztályos kora környékén válik képessé hosszabb szövegek élményszerű olvasására néma olvasással (G. Gődény 2011), vagyis regényszerű szövegek néma olvasására úgy, hogy az élményt jelentsen számára. Békei Gabriella az 5. osztályba lépő gyerekeknél is természetesnek tartja, ha az olvasási technika még nem eszköztudás (Békei 2014). Ez két dolgot jelent: egyrészt még a leginkább neki való könyvet sem fogja élvezni az a gyerek, akinél még nem teljesen készségszinten (vagyis eszközszinten) funkcionál maga az olvasás, másrészt – ebből következően – folytatni kell a mesélést egészen addig, amíg nem képes magának örömet adóan olvasni, éppen azért, hogy ne tátongjon úr a „mesélős” óvodás évek, és az eszközszintű olvasás elérése közötti időben. Az olvasás iránti kedv, érdeklődés másképp aligha tartható fenn, és amíg felolvasunk a gyerekeknek, ki- vagy továbbfejlődik az értelemalkotásra és élményszerzésre képes olvasás alapfeltételét jelentő belső képalkotó képesség, kiépülnek a szövegfeldolgozó mechanizmusok. Tanulságos és jellemző jelenségre mutat rá Daróczi Gabriella tapasztalata, amit 2.-os és 3.-os osztályos gyerekekkel történő beszélgetése során szerzett. A beszélgetésből kiderült, hogy a gyerekek valódi olvasmányélményt, amelyre szívesen emlékeznek vissza, óvodás korukban kaptak utoljára; a kellemes élmények az iskolába lépéskor megszakadtak (Daróczi 2014). Éppen ezért nem csak a szülők figyelmét szükséges felhívni az esti mesélés folytatásának fontosságára, de a tanítónak is át kellene venni a mesélés fonalát az óvodapedagógustól, hogy ne szakadjon meg a mesék és gyerektörténetek nyújtotta kellemes élmények sorozata. Az olvasóvá nevelés alapja ugyanis nem más, mint az olvasás szeretete. Semmivel sem tudjuk jobban motiválni a gyerekeket a majdani önálló olvasásra, mint hogy ébren tartjuk és kielégítjük kíváncsiságukat, így alig várják, hogy ők maguk is képessé váljanak elmerülni a könyvek világában. Az első iskolás években tehát mindenképpen szükséges a tanítói felolvasás, ez biztosítja a bele- és átélés élményét. Nem mindegy azonban, mit visz be az osztályba a tanító, ugyanis nem minden irodalmi alkotás képes kiváltani ezt az élményt. A következőkben arra kívánok rámutatni, hogy miért a kortárs irodalom a leginkább alkalmas közeg az élményszerzésre, és miért fontos ez az élmény a toleranciára neveléshez.

3.2.2. A kortárs gyermekirodalom jelentősége

*Végre kimondható: a
gyerekirodalom nem lehet unalmas!*

(Lovász Andrea)

A gyermekirodalom meghatározásának létezik egy befogadás-elméleti megközelítése, mely szerint „(...) gyermekirodalomnak tekintjük mindazokat az irodalmi szövegeket, amelyekkel a gyermekbefogadó eredményes diskurzusra tud lépni” (Bárdos – Galuska 2013: 13). Vagyis ekkor a gyerekolvasó nem passzív félként vesz részt az olvasás folyamatában, hanem aktív szereplőként: azonosul, átél, gondolkodik, reflektál.

Ez a meghatározás szembeállítható egy másik megközelítéssel, miszerint a társadalom, vagyis a kulturális kánon határozza meg, mi a gyermekirodalom, mit olvassanak a gyerekek. A két megközelítés a gyerekhez fűződő eltérő viszonyulásra, illetve a gyermekkép különbségeire is rávilágít. Az első megközelítés gyermekközpontú szemléleten alapul, a másik a műveltségközvetítés iránti társadalmi igény kielégítését tartja elsődleges preferenciának. Kommunikációelméleti szempontból nem beszélhetünk gyermekirodalmi műről, ha az nem képes a gyereket megszólítani (Lovász 2000). Gyermekközpontú megközelítésből tehát a befogadásra kerül a hangsúly, ez vezet el az élményszerző olvasásig, ami a szöveggel folytatott diskurzus és az olvasás szeretetének feltétele, egyben következménye. Az irodalmi kánont a *Nemzeti Alaptanterv*, a ráépülő kerettantervek és az iskolák által közvetített kötelező irodalom tartja életben. Alsó tagozaton a kötelező szerzők között szerepel többek között Móra Ferenc és Móricz Zsigmond, akik a 20. század első felében írtak (4). A *Kincskereső kisködmön* 1918-ban született, idestova száz éve. Arra, hogy miért nem képes egy száz évvel ezelőtt íródott irodalmi művel egy mai 9-10 éves gyerek diskurzusra lépni, egyszerű a válasz: idegen számára a mű világa. Idegen a nyelvezet, idegen a környezet, a felbukkanó tárgyak, idegenek a viszonyok, idegenek a problémák. G. Gödény Andrea a következőket írja: „A legnagyobb problémát a művilág idegensége és a nyelvi, megértési nehézségek jelentik. A klasszikusok szövegvilága és a gyermekolvasói életvilágok mérhetetlen távolságban vannak, holott az olvasásszociológiai kutatásokból tudható, hogy ilyen esetben aligha jöhet létre olvasmányélmény. Más kor, más gondolkodás, más értékrend szövegesül a művekben, más a felnőtt-gyerek viszony, mint napjainkban, más a kapcsolatok dinamikája, és főképp egészen más problémák izgatják a mai gyerekeket. A gyermekolvasó a <róla szóló mesét> keresve olvas, életproblémáira vár választ a szövegtől”(G. Gödény 2011: 32). Az iskoláskorú gyermek tehát az azonosulás lehetőségét keresi, és mivel gondolkodása az iskolába lépéskor

még erőteljesen egocentrikus gondolkodású, ez az azonosulás csak úgy tud megvalósulni, ha ismerős környezetet teremt számára a szöveg, amit leginkább a kortárs irodalmi művek tudnak biztosítani. A jó gyermekirodalom azt a társadalmat tükrözi, amelyben a gyermek él (Rét 2013). A szülő-gyermek viszony változását, a gyerekekre egyre inkább partnerként tekintés tendenciáját, korunk tárgyait és nyelvét csakis a kortárs irodalomban fedezhetik fel. A jelen nyelvi világának ismerősségén és a jelen megjelenítésének ráismerést adó örömen túl egyéb olyan sajátosságai is vannak a kortárs gyermekirodalomnak, amelyek tovább növelik „fogyaszthatóságukat”. Újfajta írói technikákkal találkozunk (pl. késleltetés, „folyt. köv.”-technika), és egyre inkább megjelenik a játék, a humor, az irónia, a groteszk (Boldizsár 2001).

Utóbbira jó példa, amikor népmesei elemek keverednek modern elemekkel (pl. Michael Ende: Álomfaló Csodamanó), vagy amikor mese és a valóság összefonódik (pl. Szabó Magda: Tündér Lala, J.K. Rowling: Harry Potter-sorozat). Ez azért nagyon fontos, mert ha valami humoros, vicces, az nagyban növeli a gyerekek motiváltságát, ami az olvasóvá nevelésben rendkívül fontos szerepet játszik (G. Gödény 2011).

A kortárs irodalom további igen fontos sajátossága a problémaorientáltság, ennél fogva olvasás (szöveghallgatás) közben a gyerek ráismerhet saját problémáira; tapasztalhatja, hogy más is küzd az övéhez hasonló problémákkal a korosztályában, problémakezelési mintákkal találkozhat a művek által – azaz, kérdéseire lehetséges releváns válaszokat kaphat. Problémaorientált irodalmi szövegeket ott írtak először, ahol gyermekközpontú volt a társadalom, ahol a gyermek- és ifjúsági problémák a társadalmi viták középpontjában álltak (Gordon Györi 2003). Nem véletlenül Svédországban született meg Harisnyás Pippi, az első vadóc kislány figurája. Ahogy a 20. század közepén sok svéd kislány Pippivel tudott a leginkább azonosulni, úgy tudnak a mai gyerekek a kortárs „hősökkel”.

A mai kortárs gyermekirodalom befogadóra összpontosító sajátosságai, mintázatai és működési mechanizmusai hozzásegítik a gyerekeket az olvasás örömteli élményéhez. Ez az élmény egyrészt feltétele az olvasás megszeretésének és az olvasóvá válásnak, másrészt nélküle nem valósulhat meg az a fajta érzelmi bevonódás, ami az érzékenyítéshez, és a toleráns személyiség kialakulásához vezethet. Mivel a személyiségfejlődés hosszú folyamatáról van szó, a két cél elválaszthatatlan egymástól. Elsődleges célunk az olvasás megszerettetése kell, hogy legyen (Lovász 2000), ehhez pedig, úgy tűnik, elsősorban a kortárs szövegeken keresztül vezet út.

A kortárs gyerekkönyvek további sajátossága a tabu témák eltörlése. A gyermekközpontú szemléletmód, s vele a gyermek egyenrangúvá emelése napjainkra elvezetett a tabu témák ledöntéséhez a gyermekirodalomban. Eddig elhallgatott témákkal kezdtek foglalkozni a szerzők, olyanokkal, amelyektől korábban a felnőttek távol tartották a gyerekeket (pl. születés, szexualitás, halál, emésztés, táplálkozás), és olyanokkal, amelyekkel régebben nem is találkozhattak (pl. válás). Csányi Dóra, a Csimota Gyerekkönyvkiadó alapítója azért hozta létre a kiadót 2003-ban, „...mert szétnézett Magyarországon, aztán a világban, és olyan mély szakadékot látott a kettő között, hogy azt gondolta, itt az ideje újítani, nyitni.” (Szekeres 2013)

Csányi szerint az természetes és elfogadott az irodalomban, hogy a felnőtteknek szánt könyvek reflektálnak az adott korszakra, de ez a gyerekkönyvekkel nem így van. Legalábbis Magyarországon nem, bár a folyamat már megindult (Szekeres 2013). A magyartanár Viczián Zsófia is foglalkozik a problémával, és számos példát hoz arra, hogy külföldi (elsősorban angolszász) szerzők mennyire odafigyelnek a társadalmi változásokra, legyen szó a multikulturalizmusról, a társadalmi szerepek megváltozásáról, vagy akár a sérült, kerekesszékes emberek egyenjogúságáról. A Naphegy Kiadó általa értékelt Böngésző-sorozatában találunk „tarka” családokat, házimunkát végző és egyéb klasszikus női szerepet vivő apukákat, fogyatékkal élőket, különböző bőrszínű embereket. Viczián csak a roma gyerekeket hiányolja, természetesen a magyar könyvek lapjairól. Felmerül benne a kérdés, van-e egyáltalán igény „a békés egymás mellett élés, az emancipáció avagy multikulturalizmus ilyen fokú hangsúlyozására a gyerekkönyvekben”. Merthogy – amint az angolszász országok meséi megkívánják a fekete bőrű gyerekek ábrázolását – a magyar mesékben (ha nem is minden mesében, és korántsem kötelező jelleggel) olykor egy-egy kínai gyerek is fel-feltűnhetne, „nem is beszélve a roma szereplőkről, akik a 10 év alatti korosztálynak már korántsem elhanyagolható hányadát alkotják” (Viczián 2011).

Csányi tehát szakadékról számolt be a 2003 előtti tapasztalatai alapján a magyar és az elsősorban francia gyermekirodalmi viszonyok között, de nem csak a Viczián által említett hiányosságokat vélte felfedezni, hanem a gyerekekhez való hozzáállásban is komoly eltéréseket tapasztalt. Akkor úgy látta, nálunk nagyon nagy a burokban tartás, a titkolózás, az elhallgatás (mintegy azt sugallva ezzel, hogy ha nem beszélünk valamiről, akkor az nem is létezik). Mindezekre válaszképpen született a Csimota Könyvkiadó, annak is egy sorozata, amely a Tolerancia-sorozat nevet viseli. A Tolerancia-sorozat első kötete 2008-ban látta meg a napvilágot, a legújabb, a tizenkettedik, 2014 nyarán. A könyvek között vannak mesék,

gyerektörténetek, ismeretterjesztő kiadványok. A történetek az emberiség sokszínűségéről, a másságról, és leginkább az elfogadásról szólnak a gyerekek nyelvén. Legtöbbjük magyar kortárs szöveg, de külföldi írók művei és egy Benedek Elek-mese is bekerült a sorozatba. A mesék és történetek általában óvodásoknak vagy kisiskolásoknak szólnak, témáik tabukat döntögetnek. Vannak köztük olyanok, amelyek mindennapos eseményekről szólnak, és vannak, amelyek nem mindennaposak, de valamilyen módon tagadhatatlanul részét képezik a gyerekek életének (ilyen a halál témája, vagy egy Down-szindrómás kislány története). A sorozatnak a toleranciával összefüggő témákon túl az illusztrációk igényessége, és a könyvek egyforma mérete, vagyis a vizuális kommunikáció egésze kölcsönöz egységességet.³ Kutatásom alapjául a sorozat két darabja szolgált. Választásomat az érzékenyítésre alkalmas téma, a kortárs irodalom sajátosságait tükröző és az alsós gyerekek korosztályához szóló szövegvilág, a történetek terjedelme, illetve a könyvek igényessége motiválta.

3.2.2.1. *Lenka és Palkó*

A *Lenka és Palkó* c. könyveket Szegedi Katalin írta és illusztrálta (Szegedi 2012; Szegedi 2013). A *Lenka* korábban született, a *Palkó* azonban nem a folytatása, hanem az ikerkönyve lett a *Lenkának*. Ugyanazt a napot követhetjük nyomon Palkó szemszögéből, amelyben korábban Lenkát kísérhettük el. Kiderül, milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a magányos és kiközösített gyerekeknek, mielőtt egymásra találhatnak, és már szívesen várják a holnapot. Műfajilag a *Lenka* és a *Palkó* gyerektörténetek, amelyek kifejezetten hétköznapi témákat dolgoznak fel hétköznapi környezetben. A történetek nem didaktikusak, nem bonyolultak, a maguk egyszerűségében jók, a szereplők kedvesek, ami megkönnyíti a velük való azonosulást. A helyszín teljesen hétköznapi: utca, park, iskola; a szereplők, tárgyaik és problémáik is valószerűek. A történetek szólnak bánatról, küzdelemről, félelemről, vágyakról. Szólnak a kiközösítőhöz és a kiközösítetthez. De szólnak a kívülállókhoz, a szülőkhöz, tanítókhöz is. Az idő visszapörgetése, és egy más szemszögből történő bemutatása arra is felhívja figyelmünket, hogy még a hétköznapi és mindennapos eseményeket is mennyire másként észleljük és értelmezzük – személyiségtől, típustól függően. Palkót láthatjuk elálló fülű, szemüveges, ügyetlen, elesett kisfiúnak, de láthatjuk hősnek, aki a felsőjén Szupermen jelét viseli, és aki igazi férfias erényekkel rendelkezik: hűséges, kitartó, megbocsátó, nagyvonalú. Nem csak a könyvek keletkezési dátuma okán tartom kortársnak Szegedi Katalin gyerektörténeteit. A mindennapi élet valódi problémáiról ír. *Lenka* nem nagyon más, mint a

³ A sorozat kötetei rövid tartalmi ismertetése a mellékletben megtalálhatóak.

többiek, mégis, az, hogy duci, már elég indok ahhoz, hogy kiközösítsék, kinevessék. A gyerekek számára érthető nyelven és környezetben mond el nagyon fontos dolgokat a történet. A *Palkóból* a humor sem hiányzik (pl. amikor Irma néni torna órán azt kiáltja: „*Két kör futás! Kovácsnak négy a gatyája miatt!*” – mert Kovács az egyetlen, akin fekete tornanadrág helyett Hawaii-mintás nadrág van). Az illusztrációk egészen egyediek és kreatívak (pl. buborékos fóliából készült habfürdő, muffin-papírból készült lámpabúra, egyedi oldalszámozás). A vegyes technikával készült oldalak játékra hívják az olvasót; rengeteg felfedeznivalót rejtenek magukban. Ez a fajta vizuális kommunikáció a szórakoztató funkción túl komoly szerepet tölthet be a szépérzék fejlesztésében, vagyis az esztétikai nevelésben (ld. képek a függelékben).

4. A kutatás

4.1. A kutatás célja

Kutatásom annak a kérdésnek megválaszolására irányul, hogy egy irodalmi szöveg feldolgozása képes-e pozitív attitűdöket erősíteni vagy kialakítani a gyerekekben a sokat bántott túlsúlyos gyerekekkel kapcsolatban. A felmérés során kapott eredmények jelzésértékűek lehetnek arra vonatkozólag is, hogy egy adott problémában történő elmélyülés hatással van-e a gyerekekben kialakuló általánosabb érzékenységre.

4.2. A kutatás módszere

A kutatás során klasszikus kísérlettel próbáltam hipotéziseimet igazolni. A klasszikus kísérlet ismérvei a függő és független változók megléte, az előzetes és utólagos tesztelés vagy mérés, valamint a kísérleti csoport(ok) mellett egy kontrollcsoport beiktatása. A kutatás során egy előzetes méréssel feltérképeztem az osztály attitűdjét a túlsúlyos gyerekek iránt, a kísérleti szakaszban különböző ingereknek (független változók) tettem ki őket (kivéve a kontrollcsoport tagjait), végül egy utólagos méréssel megvizsgáltam, hogy a kontrollcsoport által mutatott változásokhoz képest mennyit változtak a kísérleti csoportokban kapott eredmények (függő változó) (Babbie 2003).

A Herman Ottó Általános Iskolában egy évfolyamon három osztály működik. Ez a helyzet ideális terepet biztosított kutatásom lebonyolításához, amelyben két osztály kísérleti, egy osztály kontrollcsoportként kapott szerepet. Több okból is harmadikosokra (8-9 évesek) esett a választásom. 1. A fejlődéslélektannal foglalkozó szakemberek szerint az iskolás kor elején átalakulóban van az egocentrikus világképük és gondolkodásuk, vagyis a gyerekek ekkor

válnak képessé nézőpontváltásra (Cole – Cole 2003). 2. Az előző pontból következik, hogy az élménypedagógiai eszközökkel történő toleranciára nevelés 8 éves korban már biztos intellektuális és emocionális alapokra építhető.

Egy kutatás tudományos normája az általánosíthatóság, vagyis annak kérdése, hogy az általam tett megállapítások érvényesek-e a teljes népességre. A jelenlegi kutatásom eredményei valójában csupán a Herman Ottó Általános Iskola 3. osztályosaira érvényesek, de ez a fogyatékoság szinte minden kísérlet velejárója. Babbie azonban felhívja figyelmünket arra a tényre, hogy ez a fogyatékoság a magyarázó kutatásokban kevésbé jelentős, mint a leírókban (Babbie 2003). Mivel a lényeg a kísérleti és kontrollcsoportok összehasonlíthatóságában rejlik, fontosnak tartom megjegyezni, hogy a gyerekek elsős korukban véletlenszerűen kerültek a három osztály valamelyikébe, így a kutatás számára megfelelő volt a gyerekek véletlenszerű mintába kerülése (pontosan az összevethetőségük szempontjából). Természetesen a kutatás eredményei nem függetleníthetők a gyerekek szociokulturális háttérétől, a tanítók attitűdjéből, fakadó különbségektől. Ezek a különbségek mégsem torzítják az eredményeket, mivel egy-egy osztálynál mindig csak a saját magához képest mért változások mértékét vettem figyelembe.

A változók:

1. független változó: a csoport tagjai meghallgatják a *Lenka* és a *Palkó* c. gyerektörténetet (tanítói bemutatással)
2. független változó: a csoport tagjai egy 90 perces órán vesznek részt (szünettel), melyben közösen feldolgozzuk a *Lenka* és a *Palkó* c. történeteket.

A kutatásban résztvevő csoportok és a kísérlet modellje:

	1. független változó	2. független változó
3.c (kísérleti csoport)	+	+
3.a (kísérleti csoport)	+	-
3.b (kontrollcsoport)	-	-

Vagyis a 3.c osztály egy 90 perces szövegfeldolgozó óra keretében meghallgatja és feldolgozza a két történetet, a 3.a osztály tanítói bemutatással meghallgatja a történetet, a 3.b osztály semmilyen formában nem találkozik a könyvekkel, nem éri inger a tagjait.

4.3. A kutatás menete

4.3.1. Előzetes felmérés

Mielőtt belekezdtem volna a kutatásba, a szülőktől írásos nyilatkozatot kértem, amelyben hozzájárultak gyermekük részvételéhez. A három osztályba járó 87 tanuló szülőjétől mindössze négy nemleges válasz érkezett. Az érintett gyerekek vagy mással foglalták el magukat a felmérés idején, vagy részt vettek benne, de nem szedtem be tőlük a kitöltött feladatlapokat.

Első lépésben szükséges volt a gyerekek előzetes felmérése a túlsúlyos emberek iránt tanúsított attitűdjüket illetően. A felmérés két részből állt. Az első részben – vagyis a feladatlap egyik oldalán – egy tulajdonságlista szerepelt, pozitív és negatív tulajdonságok egyenlő számban. A lista mellett egy vékony, egy túlsúlyos és egy kerekesebb fiú volt látható. A figurákat egy Angliában készült kutatásból vettem át, ahol szintén a túlsúlyos gyerekekkel szembeni toleranciát vizsgálták (Macrae 2013). A fiúk arckifejezése tökéletesen megegyezett, ami nagyon fontos homogenizációs szempont, gondoljunk arra, mekkora jelentősége van az arckifejezésnek a szimpátia (vagy antipátia) kialakulásakor! Ennek a változónak a hatását mindenképpen kontrollálni kellett. A kerekesebb fiú mindig középen helyezkedett el, a másik két fiút fele-fele arányban helyeztem el az első és a harmadik helyen, ezzel biztosítva, hogy kiegyenlítődjön az esetlegesen befolyásoló tényező, hogy a túlsúlyos fiú mindig egyazon helyen jelenik meg. Mielőtt kiosztottam a lapokat, biztosítottam a gyerekeket, hogy egy olyan feladat vár rájuk, ahol csak jó válaszok léteznek, és megkértem őket, bátran válaszoljanak úgy, ahogy elsőre gondolják. Legelőször is arra kértem őket, olvassák el a tulajdonságlistát, és jelezzék, ha találnak olyan szót, amelynek jelentése nem teljesen egyértelmű. Egyedül a „kárörvendő” szóra vonatkozóan volt kérdés, illetve megbeszéltük, hogy a vesszővel elválasztott szavak jelen esetben ugyanazt jelentik, vagyis szinonimák. A gyerekek elsőként azt a feladatot kapták, hogy húzzák alá azt a listán szereplő három tulajdonságot, melyek szerintük a leginkább jellemző rájuk. A három tulajdonság lehetett kizárólag pozitív, kizárólag negatív, illetve vegyesen; ezt a gyerekekre bízam. Ezt követően megkértem őket, hogy a lapon szereplő három figurához is társítsák azt a három tulajdonságot, melyek szerintük a leginkább jellemző rájuk. Egy tulajdonságot több figurához is lehetett választani.

A felmérés második része egy Kanadában készült kutatás alapján készült (Su és Aurelia 2011). A kanadai kutatás során óvodában mérték fel kisgyerekek túlsúlyos gyerekekkel

kapcsolatos attitűdjét. Ennek célja csupán annyi volt, hogy megmutassák, a negatív sztereotípiák már 4-5 éves korban jelen vannak. A kutatás során az óvodások rövid történeteket hallottak, majd ki kellett választaniuk egy sovány és egy túlsúlyos figurát ábrázoló képről, hogy melyik volt az adott történet szereplője. A figurák arc nélküliek voltak, hogy a testalkaton kívül minden egyéb változó homogenitása biztosítva legyen. A fenti módszert átvéve az Interneten kerestem a célnak megfelelő képeket, és rövid történeteket, melyeket kicsit átalakítottam, illetve saját történeteket írtam (ld. melléklet). Végül három rövid történet négy szereplőjéről kellett eldönteni, hogy a képen látható figurák közül kik lehettek a történetek szereplői. Hogy a nemek által befolyásolt szimpátia ne torzíthassa az eredményeket, két lánnyal és két fiúval találkoztak a gyerekek, a neveket illetően igyekeztem hétköznapi neveket választani. Arra külön odafigyeltem, hogy tanítóik neve ne kerüljön a választott nevek közé. A képeknél elsődleges szempont a homogenizáció volt, a szövegeknél pedig a jó és rossz karakter egyértelmű különválása, és a testalkat szerinti semlegesség. A gyerekeknek lehetőséget adtam arra, hogy ne válasszanak a két figura közül. Erre külön fel is hívtam figyelmüket: ha nem tudnak választani, a kérdőjeles kis négyzetbe tegyék az x-et. Ennek alapvető jelentőséget tulajdonítok; a 90 perces órát is annak beláttatására igyekeztem építeni, hogy egy látható tulajdonságra alapozva óvatosan kell bánni a további, belső tulajdonságokra történő következtetéssel.

Mindhárom osztályban a tanítókkal előre megbeszélte órák első 10-15 percét kaptam meg. A gyerekek csak annyit tudtak, hogy egy rövid feladattal meg fogom látogatni őket. Természetesen a feladat céljáról nem számoltam be nekik, és a feladat elvégzése után is csak megköszöntem nekik a részvételüket.

4.3.2. Szövegfeldolgozás

A három osztály közül kettőbe az előzetes felmérést követő öt nap elteltével visszatértem Lenkával. A különbség lényeges volt: amíg a 3.a osztályban az osztály elé állva csupán felolvastam a történetet, addig a 3.c osztályban egy 90 perces feldolgozás következett. A harmadik osztályba (3.b) nem tértem vissza a kutatás ezen szakaszában, az ide járó gyerekek mint kontrollcsoport szerepeltek kutatásomban, így csak utófelmérésre került sor.

A könyvek feldolgozásához a befogadó szerepét biztosító és növelő technikákat alkalmaztam, melyek egy részét a korábban bemutatott Szekszárdi-féle módszertani gyűjteményből kölcsönöztem. Fontosnak tartottam, hogy az óra előkészítő részében ráhangoljam a gyerekeket a tulajdonságok témájára, valamint megismerkedjenek a tulajdonságtáblázattal

működésével, amelyet később csoportmunka során használtak. A táblázatban az első benyomások alapján kellett a gyerekeknek Lenka és Palkó belső tulajdonságait megállapítani és feltüntetni. A csoportokat úgy hoztam létre, hogy legyen két csoport, amelyikbe vagy csak lányok, vagy csak fiúk kerüljenek. Ennek azért volt jelentősége, mert a „kockázatos általánosítások” nevű feladat során szerettem volna, ha a fiúkról, illetve lányokról alkotott általános benyomásokat ellentétes nemű homogén csoportok állapítanak meg. A feladatot követő beszélgetés során mindenki lehetőséget kapott a benyomások árnyalására, illetve többen személyes tapasztalatokkal támasztották alá egyetértésüket vagy egyet nem értésüket. A történetek felolvasása párhuzamosan folyt, a fiúk Palkó történetét hallgatták meg osztálytanítójuk bemutatásában, én, a lányokkal félrevonulva, a *Lenka* c. szöveget olvastam fel. A szövegek globális feldolgozását egy kirakós játékkal biztosítottam. A gyerekek sorba rendezték a képeket a történetek menete szerint, majd felragasztották a képeket a táblára. Mindkét könyvből 15 képet kaptak, és egymás alá helyezve a két történet képeit, azt tapasztalhatták, hogy a nyitó- és záró kép lényegében ugyanaz. Egy-egy tanuló a képek alapján újrarendelte a történeteket, ezáltal a nem hallott történet is ismertté vált, valamint összekapcsolódott a két főszereplő. Ekkor jött el a pillanat, amikor a korábban a gyerekek által tulajdonított tulajdonságok újra előkerültek, és rádöbbenek korábbi előítéleteik egy nagyon fontos okára: nem ismerték Lenkát és Palkót. A „Tulajdonságváltás történetekkel” elnevezésű feladat kimaradt az órából, mert nem álltunk jól idővel, és attól tartottam, ha ez a feladat túl hosszúvá nyúlik, nem lesz idő a szintetizálásra. A szinonimagyűjtés csoportos munkaformában történt, mindenki a saját csoportja tulajdonságához gyűjtött szinonimákat, és közösen állították össze a szavak sorrendjét. Szerettem volna megmutatni a gyerekeknek, hogy az olykor idegenek keltette negatív érzéseinknek természetes gyökereik vannak, azért elhoztam Konrad Lorenz egy írását, amely arról szól, hogy egy verébre sapkát húznak, és emiatt társai kiközösítik (5.sz. melléklet). Céлом nem volt más, mint a tudatosság megértetése, azáltal, hogy rámutatok az állatok és emberek közti egyik legfőbb különbségre: az ösztönök és az értelem eltérő szerepére. A szintetizálás során mindenki meghallgatta a történeteket, csak ezúttal a gyerekek olvastak. Az óra végén kilépőkártyákat osztottam szét közöttük, és arra kértem őket, írják le, mit „visznek haza” az óráról.

4.3.3. Utófelmérés

Az utófelmérés kapcsán felmerült, hogy pontosan ugyanazokat a történeteket és figurákat vigyem az osztályokba, vagy változtassak rajtuk. A változtatás mellett szívtam, hogy mivel nem sok idő telik el a két felmérés között, az utófelmérés során sem válik unalmassá a feladat,

ezáltal le tudom kötni figyelmüket, emellett az elvárt válaszoknak való megfelelés jelensége is talán kevésbé érvényesül. A változatlanul hagyás mellett az szólt, hogy bármilyen apró módosítást is iktatok be a vizsgálatba, nem lehetséges megmondani, hogy a gyerekek válaszai alapján mért változások (vagy éppen változatlanságok) a gyerekek attitűdváltozásának, avagy a módosításoknak köszönhetőek-e. A kutatás előtt végeztem egy próbatesztelést, melynek során megkértem az egyik tanítót, mondja el a véleményét a kiválasztott túlsúlyos figurákról. Rá kellett jönnöm, nem elég csak a testalkatra koncentrálni, mások egészen más szempontból nézik a képeket. Nekem a testalkat volt a fontos, a megkérdezett tanító viszont úgy vélte, a lányok biztosan szimpatizálni fognak vele, mert masni van a hajában. Habár a kontrollcsoport képes lehet kiszűrni a mérőeszközök különbségéből fakadó eltéréseket (amennyiben a kontrollcsoport lányai is szimpatizálni fognak ezzel a figurával a masni miatt), a kis elemszám és a kontrollálatlan ingerek miatt a történetek és a karakterek változatlansága mellett döntöttem.

4.4. Hipotézisek

Hipotézisem szerint a három osztály elő- és utófelmérésben mutatkozó eredményei szignifikáns eltérést fog mutatni, mégpedig úgy, hogy a 3.b-hez (kontrollcsoport) képest szignifikánsan javuló eredményei lesznek a 3.a osztálynak, és hozzájuk képest még inkább javuló eredményei a 3.c osztálynak (1. hipotézis). Hipotézisemet (egyben célomat) akkor látom igazoltnak, ha az első feladatban csökken a túlsúlyos fiúhoz rendelt negatív tulajdonságok száma, illetve ha a második feladatban nő a kérdőjeles választások száma.

A javuló eredmény jelen esetben azt is jelenti, hogy sikerült a gyerekekben csökkenteni az előítéleteket, valamint árnyalni bizonyos sztereotípiákon nem csak a túlsúlyosakkal szemben, hanem általában elfogadóbbá tenni őket (2. hipotézis).

4.5. A kutatás eredményei

Az eredményeket a kutatási céloknak megfelelően két részben tárgyalom. Először a túlsúlyos gyerekekkel szembeni tolerancia változásához fűződő hipotézist vizsgálom, majd elemzem az általános érzékenyítésre vonatkozó hipotézisemet.

4.5.1. Az 1. hipotézis vizsgálata

Az első hipotézis megválaszolásához mindkét feladatot alapul kellett vennem. Az első feladatnál megvizsgáltam, hogy az elméletileg összesen adható rossz tulajdonság (3 x kitöltők

száma) közül ténylegesen mekkora arányban kapcsolnak a gyerekek rossz tulajdonságot az egyes figurákhoz. Ez a túlsúlyos fiúra vonatkoztatott arányszám az előzetes felmérésben gyakorlatilag egyforma magas volt a három osztályban (79-75-76%). Az utófelmérésben a két kísérleti csoport eredményei szignifikáns csökkenést mutatnak, szinte egyenlő mértékben (51-48%). A kontrollcsoport arányszáma szintén csökkent (71%), a változás azonban nem szignifikáns (1. ábra). A sovány figurákhoz kapcsolt rossz tulajdonságok arányai már az előzetes felmérésben sem egyeztek meg; a 3.c osztály többször rendelt negatív tulajdonságot hozzájuk (29%), azonban az utófelmérésben csökkent a negatív tulajdonságok száma (24%). A 3.a osztályban szintén csökkent ez a szám, a 3.b osztályban ellenben emelkedett. Ezek a változások azonban nem szignifikánsak, így csupán jelzésértékűek lehetnek.

A felmérés második része volt igazán érdekes számomra, azt itt kapott eredmények (2. ábra) már nem igazolják ilyen egyértelműen hipotézisemet. A hipotézisemben megfogalmazott várakozásom, miszerint megnő a sovány és a túlsúlyos figura között választani nem tudó gyerekek száma, egyáltalán nem igazolódott be. A 3.c osztályban 2%-kal, illetve 3%-kal több kérdőjeles válasz született a jó- és a rossz karakterek kapcsán. Ezek azonban messze nem szignifikáns különbségek. A 3.a osztályban a rossz karakter kiválasztásakor még csökkent is a dönteni nem tudók száma (7%-ról 2%-ra), de ez szintén nem szignifikáns különbség. A második feladat eredményei az utófelmérésben egyetlen ponton változtak szignifikánsan az előzetes felméréshez képest: a 3.a osztályban megkétszereződött azon gyerekek száma, akik a sovány figurát választották a negatív karakterhez. Ez egy nagyon fontos jelenségre világít rá, ami nem más, mint az elvártak vélt válaszokhoz való igazodás. Itt a kutatás egy kritikus pontjához érkeztünk. Az összes érintett tudományterület (pszichológia, szociálpszichológia, szociológia stb.) problémába ütközik, amikor attitűdjeinket, előítéleteinket, valamilyen belső értékünket igyekszik vizsgálni. Sokféle módszertan létezik a kérdőíves felméréstől kezdve a mélyinterjú át egészen a megfigyelésig, de mindegyikkel kapcsolatban vagy így, vagy úgy, de felmerül a kérdés, méréseink vajon mennyire közelítenek a valósághoz. A probléma gyökere leginkább két jelenségben keresendő: az egyik, hogy még egy névtelen kérdőíven sem szívesen valljuk be egy másik csoporttal szembeni előítéletességünket, a másik, hogy sokszor mást gondolunk magunkról, mint amit cselekedeteink tükröznének egy valós szituációban.

Van azonban egy, Magyarországon már ismert, de (még) el nem terjedt módszer, amely képes kiküszöbölni a fent leírt problémákat (Sik és Simonovits 2012). A diszkrimináció-tesztelés módszerével lehetőség nyílik a diszkrimináció objektív vizsgálatára, ezáltal kiküszöbölhetőek

a fent leírt problémák, pontosan azok, amelyekkel a jelen kutatásom során magam is szembesültem, és amelyeket az elemzés és következtetések levonása során figyelembe kell vennem. Tegyük fel, hogy az előzetes felmérés során még egyik tanulóban sem alakult ki megfelelési vágy, mert nem derülhetett ki számukra, hogy egy „kerek” kislány kirekesztettségének történetével fogom őket legközelebb meglátogatni. Azonban mind a 3.a, mind a 3.c tanulói kaptak egy olyan inputot, amellyel tudat alatt vagy tudatosan, de világossá vált a céloom. Innentől kezdve valószínűleg sokan az elvártak megfelelően választottak (akár el is hitték, hogy valóban így gondolják, akár nem). A 3.a osztály eredményei arra engednek következtetni, hogy a történet felolvasása nem volt elég, hogy segítsen a gondolatok, érzések megfogalmazásában, az érzékenység és empátiakészség fejlesztéséhez, a történet tágabb értelmezéséhez. A 3.a osztály tanulói találkoztak egy kislánnyal, akit a társai kiközösítettek, de mi, olvasók, akik a történet révén mélyebben megismerhettük Lenkát, tudjuk, hogy valójában egy nagyon értékes lányról van szó. Ezt az élményt a gyerekek az utófelmérés során átfordították a kis történetekbe, de a túlsúlyos figurák pozitív szereplőkkel való megfeleltetése érdekes módon azzal járt együtt, hogy közben a sovány figurák negatív szereplőkké váltak (pedig ilyen elvárás nem volt). A 3.c osztályban is mutatkozik hasonló tendencia, de ott nem ennyire kirívóak a különbségek. Nyilván az ő esetükben is működött az elvárásnak megfelelni vágyó választás kényszere, a két osztály közti különbség azonban nem részletkérdés, magyarázatként a 3.c osztályban a tanórán megvalósult szövegfeldolgozás állhat. Az osztály eredményeit vizsgálva azt kell látnom, hogy hipotézisem nem állja meg teljes mértékben a helyét. Azt vártam, hogy a kérdőjeles válaszok fognak emelkedni, ezzel szemben azok szinte változatlan arányban jelennek meg a végső eredményben, és bár a túlsúlyos negatív karakterek aránya tíz százalékkal csökkent (73%-ról 63%-ra), ez a változás nem szignifikáns (2. ábra).

Összességében elmondható, hogy szignifikáns változást nem mutatott ki a vizsgálat második része. Az eredmények kétféleképpen értelmezhetők. Az első a kis minta, de nem kívánok e mögé az érv mögé bújni, hiszen leendő tanítóként több éven keresztül pontosan ezért a csoportnagyságért leszek felelős, ennél a közel harminc főnél kell biztosítanom az egészséges individuális és szociális fejlődést. A másik okot a feldolgozásra szánt idő rövidségében és az ilyen jellegű feldolgozások gyakoriságában jelölöm meg. Sajnos nem volt lehetőségem hosszabb időn keresztül foglalkozni és elmélyülni a gyerekekkel a személyészlelés, az önismeret, az elfogadás, a tolerancia és az empátia témakörében. Mivel egy olyan problémával állunk szemben, melynek gyökerei természetes úton alakultak ki bennünk a

kognitív fejlődésünk során, és melynek mechanizmusa szükségszerű jelenlévője mindennapi életünknek (kategorizálás, csoportdinamikai tényezők stb.), érzékenyítéssel és toleranciára neveléssel több oldalról is megközelítve, folyamatosan foglalkoznunk kell. Az irodalmon keresztüli nevelés nem szorítkozhat 90 percre. Sokkal inkább javasolható egy legalább egy-, de inkább kéthetes projektmunka, de célszerűnek gondolom a ciklikusan (pl. kéthetente vagy havonta egyszer) előforduló feldolgozásokat is a témában – négy éven keresztül.

4.5.2. A 2. hipotézis vizsgálata

A második hipotézist a felmérések első részénél mért eredmények összehasonlításával lehetséges igazolni vagy elvetni, ahol a sovány és túlsúlyos fiú alakja mellett egy mozgássérült, kerekesebb székben ülő fiú is megjelenik. Ebben a feladatban nem kellett választani, rangsort állítani a karakterek között, előfordulhatott volna, hogy mind a három fiú 100%-ban pozitív tulajdonságot kap. A fent említett angol kutatásban a kutatók azt kérdezték a gyerekektől, kinek lennének szívesen a barátai (Macrae 2013). Az eredmények azt mutatták, hogy legszívesebben sovány testalkatú gyerekekkel, legkevésbé szívesen túlsúlyos gyerekekkel barátkoznának a megkérdezett óvodások. Kutatásom előzetes felmérésének eredményei összhangban vannak az angol kutatás eredményeivel (3. ábra). A három osztályból kettőben (3.a és 3.c) gyakorlatilag megegyezik a sovány és a mozgássérült fiúnak tulajdonított rossz tulajdonságok száma. A 3.b osztályban a mozgássérült figurát inkább jellemezték rossz tulajdonságokkal, mint a soványt. Ez önmagában érdekes és elgondolkodtató eredmény, én azonban arra voltam kíváncsi, változott-e a mozgássérült fiú megítélése azok után, hogy a gyerekek megismerték (és feldolgozták) a túlsúlyos Lenka és a nyüzüge Palkó történetét. Amíg a kontrollcsoport 3.b osztályban és a kísérleti 3.a osztályban elenyésző a változás, addig azt tapasztaltam, hogy a 3.c-ben jelentősebb arányú a rossz tulajdonságok csökkenése, de hozzá kell tenni, hogy ez a csökkenés nem szignifikáns, ami azt jelenti, jelzésértékű információként kezelhetjük, de semmiképpen sem szabad messzemenő következtetést levonni belőle, ezért aztán ezt a hipotézisemet sem látom beigazolódottnak. Természetesen a korábbi problémafelvetésemet erre a kérdéskörre is kiterjesztem: vajon kapnánk-e szignifikánsan csökkenő eredményeket egy kéthetes projektmunka után, vagy egy júniusi felvétel során egy olyan tanév végén, ahol rendszeresen előkerültek az érzékenyítést és toleranciára nevelést célzó irodalmi szövegek.

4.6. A kutatási eredmények összegzése

Hipotéziseimet tehát csak részben látom beigazolódottnak. Bár a hipotéziseimet alátámasztó tendenciák kiolvashatóak az eredményekből, tudományos szemmel nézve, a szignifikáns eltérések hiányában, nem tekinthetők megalapozottnak. Ez alól kivételt képez a túlsúlyos figurákhoz rendelt negatív tulajdonságok csökkenése a kísérleti osztályokban, az adatokkal azonban itt is óvatosan kell bánni a korábban vázolt probléma miatt, miszerint a gyerekek számára a második felmérés során egyértelmű volt, melyek a „helyes”, elvárt választások. Mindazonáltal az eredményekből kiolvasható tendenciák jelzésértékük miatt nem elhanyagolhatóak, és bár további kutatásokra, ismételt felmérésekre van szükség a hipotéziseim tudományosan elfogadható alátámasztásához, semmiképpen sem vetném el azokat.

Összegzés

Az a tény, hogy hipotéziseim nem igazolódtak be maradéktalanul, csak megerősít abban, hogy olyan pedagógiai módszerekre van szükség, amelyek hosszabb távú munkát igényelnek. Egy környezetismeret órán 45 perc alatt könnyedén megtaníthatom a redős, gumós és tarajos örlőfog közti különbségeket. Szemléltetésük egyszerű, és kizárólag kognitív folyamatokat kell mozgósítanom. Az empátia és a tolerancia nagyrészt emocionális alapú jelenségek, az érzékenyítő nevelés nagyfokú tudatosságot és hosszú időt igényel. Még az említett amerikai kutatás vezetője is hosszabb távú folyamatot tart célszerűnek, pedig ők hetekig foglalkoztak célirányos irodalom-feldolgozással. Írtam arról is, milyen nehéz valójában mérni a tolerancia mértékét, a gyerekek direkt válaszai ugyanis mindig félrevezetők lehetnek. A kérdés az, hogy mi történik a valóságban. A kilépőkártyák közül idézek néhányat, hátha lesz olyan gondolat, amit egy életre magukkal visznek: *„Nem röhögjük ki egymást.” „Hogy ne ítéljük meg az embert anélkül, hogy ismernénk.” „Türelnet tanultam.” „A látszat nem minden.” „Azt tanultam, hogy nem számít a kinézet, mert a belsőség sokkal fontosabb.” „Számomra az a tanulság, hogy az embereket ne a látszat alapján ítéljük, hanem inkább ismerjük meg.” „Azt tanultuk, hogy a beteg gyerekek is lehetnek boldogok, meg hogy senkit sem szabad kicsúfolni, mert nem tudhatod, hogy ő tehet róla, pl. ha duci vagy beteg.” „Attól még, hogy valaki például vékony vagy dagi, nem biztos, hogy ügyetlen, és nem kell őket kicsúfolni!” „A külső tulajdonságukról nem tudjuk, milyen a belső tulajdonságuk.” „Nem elég egy emberre ránézni, meg kell ismerni, hogy meg tudjuk állapítani, hogy milyen!”*

Nem gondolom, hogy 90 perc gyökeres változásokat hozhat egy gyerek életébe, célom nem is lehetett az, hogy másfél óra elteltével toleráns, empátikus, a másságra nyitott gyerekek lépjenek ki a teremből. Az eredményben megmutatkozó tendenciák és apró változások azonban optimizmussal töltenek el, igenis van pozitív hatása a bemutatott módszerek. Mindazonáltal, a kortárs irodalmat feldolgozó órákra egy projektmunka aprócska részeként tekintek, mert a hosszú távú eredményekhez hosszú út vezet: négy évben kell gondolkodnom.

Dolgozatommal egyik fő célom volt a pedagógusokban (óvodapedagógusokban, tanítóknak, tanároknak egyaránt) felébreszteni az igényt a könyvpiac kínálta lehetőségek megismerésére, tájékozódásra a kortárs könyvek birodalmában, hogy tudjanak személyre szóló szövegeket ajánlani, és egyre többször vegyék őket elő az iskolai foglalkozások keretében akár egy konkrét probléma megoldására, akár általános személyiségfejlesztés céljából. Az iskolai foglalkozások nem nélkülözhetik a korszerű módszertani eljárásokat sem, különösen, ha olyan érzékeny területen járunk, mint a toleranciára nevelés.

Irodalomjegyzék

- Allport, Gordon W. 1999: *Az előítélet*, Osiris Kiadó, Budapest
- Aronson, Elliot 2002: *A társas lény*, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest
- Babbie, Earl 2003: *A társadalomtudományi kutatás módszertana*, Balassi Kiadó, Budapest
- Bárdos József – Galuska László Pál 2013: *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó
- Békei Gabriella 2014: Ötletek, feladatok a motiváláshoz és a feldolgozáshoz a kötelező olvasmányok kapcsán In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Magyar Olvasástársaság (HunRa), Budapest
- Bernát Anikó 2002: *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban* <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf> (2014-11-15)
- Boldizsár Ildikó 2001: Harry Potter. In: Borbély Sándor és Komáromi Gabriella (szerk.) *Kortárs gyerekkönyvek*, Ciceró Könyvkiadó, Budapest
- Boldizsár Ildikó 2004: *Mesepoétika*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Buda Mariann 2008: Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. In: Szávai Ilona (szerk.) *Fordulópont 41. – Válságos helyzetben?* Pont Kiadó
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. 2003: *Fejlesztélektan*, Osiris Kiadó, Budapest
- Cziglán Karolina 2014: *Ahol gyerekek vannak, kiközösítés is lesz* http://divany.hu/poronty/2014/03/04/ahol_gyerekek_vannak_kikozosites_is_lesz (2014-11-15)
- Czike Bernadett 1999: Az IS hatalma a VAGY felett: a toleranciára nevelés lehetőségei az alternatív iskolákban. In: *Új Pedagógiai Szemle* 1999 június 88-94. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00028/1999-06-mu-Czike-Is.html> (2014-11-15)
- Daróczi Gabriella 2014: Az óvodai meseélmény, In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Magyar Olvasástársaság (HunRa), Budapest
- Fenyő D. György 2001: A közösségi nevelésről – a 21. század elején. In: Szekszárdi Júlia (szerk.) *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*, OKI Kiadó és Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- G. Gődény Andrea 2011: A ma gyermekirodalma – az olvasóvá nevelés folyamata, *Csodaceruza* 10. évf. 50. szám 32-34.o.

- G. Gődény Andrea – Kolláth Erzsébet 2015: Meseország-csodaország – Olvasásprojekt alsó tagozaton, *Könyv és Nevelés* 2015/1 (várható megjelenés) – a cikk kéziratát a szerzők bocsátották rendelkezésemre
- Gordon Győri János 2003: Irodalomtanítás. In: Gordon Győri János (szerk.) *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*, PONT Kiadó
- Kádár Annamária 2012: *Mesepszichológia*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Kagan, Spencer Dr. 2001: *Kooperatív tanulás*, Önkonet Kft., Budapest
- Ligeti György 2001: A tolerancia tréningje. In: Szekszárdi Júlia (szerk.) *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*, OKI Kiadó és Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Lovász Andrea 2000: Gyermek – irodalom, *Forrás*, 2000.12.
<http://www.forrasfolyoirat.hu/0012/lovasz.html> (2014-11-15)
- Loránd Ferenc 2001: Osztály – közösség? In: Szekszárdi Júlia (szerk.) *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*, OKI Kiadó és Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Macrae, Fiona 2013: How we start being 'fattist' at four: Study finds children would not think of overweight person as a potential friend.
<http://www.dailymail.co.uk/health/article-2324652/How-start-fattist-Study-finds-children-think-overweight-person-potential-friend.html> (2014-11-15)
- Makkai Kinga 2010: Gondolatok az olvasóvá nevelésről, a gyermekirodalom oktatásáról. In.: Barabás László (szerk.) *Iskola a magasban, iskola a mélyben*, Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 148-156. o.
- Pompor Zoltán 2014: Közös szenvedélyünk az olvasás, In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Magyar Olvasástársaság (HunRa), Budapest
- Schmidt, Anna 2010: *Reading to right: teaching tolerance through English literature*, University of Wisconsin Oshkosh May 2010
<http://www.uwosh.edu/coehs/departments/curriculum-instruction-department/documents/electronic-journals/Anna%20Schmidt%20Final%20paper.pdf> (2014-11-15)
- Sik Endre – Simonovits Bori 2012: *A diszkrimináció mérése*, ELTE TáTK, elektronikus kiadvány, Budapest. http://www.tarki.hu/hu/about/staff/sb/Diszkriminacio_merese.pdf (2014-11-15)

- Síklaki István 2010: *Előítélet és tolerancia*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Simonovits Bori 2012: Személyes tesztelés Magyarországon: Diszkrimináció a plázában. In: Sik Endre és Simonovits Bori (szerk.) *A diszkrimináció mérése*, ELTE TáTK, elektronikus kiadvány, Budapest.
http://www.tarki.hu/hu/about/staff/sb/Diszkriminacio_merese.pdf (2014-11-15)
- Szegedi Katalin 2012: *Lenka*, Csimota Könyvkiadó, Budapest
- Szegedi Katalin 2013: *Palkó*, Csimota Könyvkiadó, Budapest
- Szekeres Niki 2013: “...benne volt minden újtó szándékunk” – interjú Csányi Dórával
<http://csimota.hu/sajtovisszhang/> (2014-11-15)
- Szekszárdi Júlia 2008: *Új utak és módok*, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Tóth László, Dr. 2008: *Pszichológia a tanításban*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- V. Lukács Ilona 2014: ...”de a könyvben nem ugrál a kiskacsa...” In: Gombos Péter (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Magyar Olvasástársaság (HunRa), Budapest
- Váriné Szilágyi Ibolya 1995: Máság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése. In: Vastagh Zoltán (szerk.) *Értéktadási Folyamatok és Konfliktusok a Pedagógiában*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs
- Viczián Zsófia 2011: *Miért nincs roma kissrác a magyar gyerekönyvekben?*
<http://www.komment.hu/tartalom/20110607-velemeney-a-magyar-gyerekkonyvek-kerulik-a-tarsadalmi-problemakat.html> (2014-11-15)
- W. Su és D. S. Aurelia 2011) Preschool children's perceptions of overweight peers. *Journal of Early Childhood Research*. <http://ecr.sagepub.com/content/10/1/19> (2014-11-15)
- (1): sz.n. 2013: *Bullying and Suicide*. <http://www.bullyingstatistics.org/content/bullying-and-suicide.html> (2014-11-16)
- (2): sz.n. *Élménypedagógia*
<http://www.pressleyridge.hu/szolgaltatasok/elmenypedagogia/> (2014-11-15)
- (3): sz.n. 2010: *OSZK_olvasaskutatasi_eredmenyek_2010*
<https://www.scribd.com/doc/44530532/OSZK-olvasaskutatasi-eredmenyek-2010> (2014-11-15)
- (4): Nemzeti Alaptanterv:
http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2014-11-16)

Kutatási eredmények

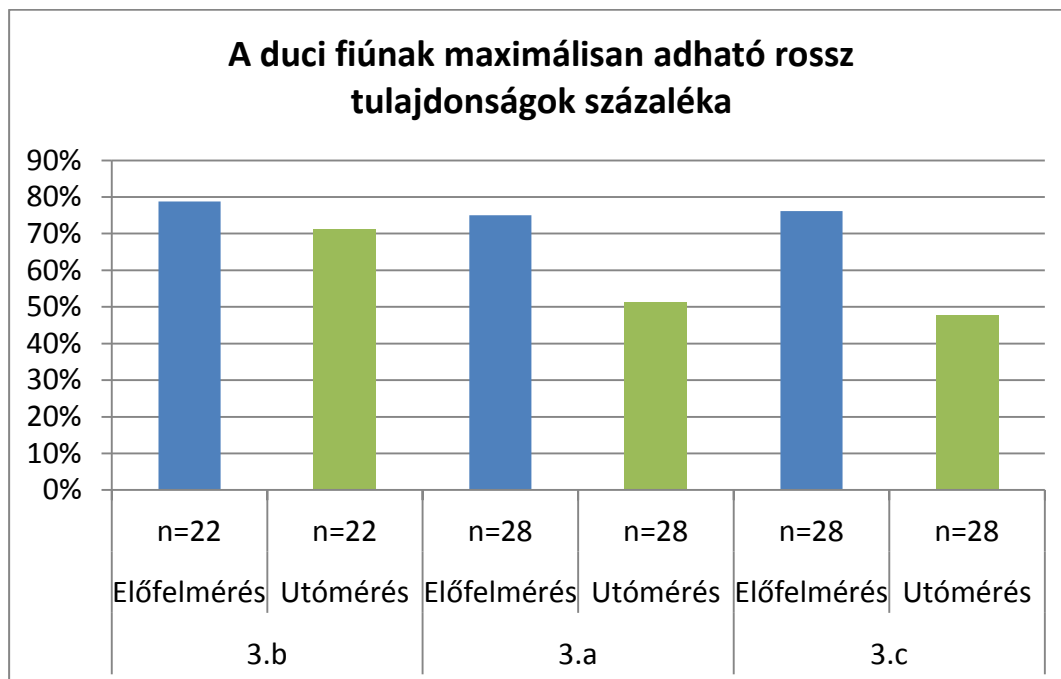
TÖRTÉNETEK SZEREPLŐI

	3.b		3.a		3.c	
Felmérés:	Elő n=22	Utó n=22	Elő n=28	Utó n=28	Elő n=28	Utó n=28
<i>Jó karakter</i>						
sovány	75%	64%	84%	86%	73%	75%
túlsúlyos	11%	23%	13%	11%	20%	16%
"kérdőjel"	14%	14%	4%	4%	7%	9%
<i>Rossz karakter</i>						
sovány	23%	27%	20%	39%	16%	23%
túlsúlyos	68%	66%	73%	59%	73%	63%
"kérdőjel"	9%	7%	7%	2%	11%	14%

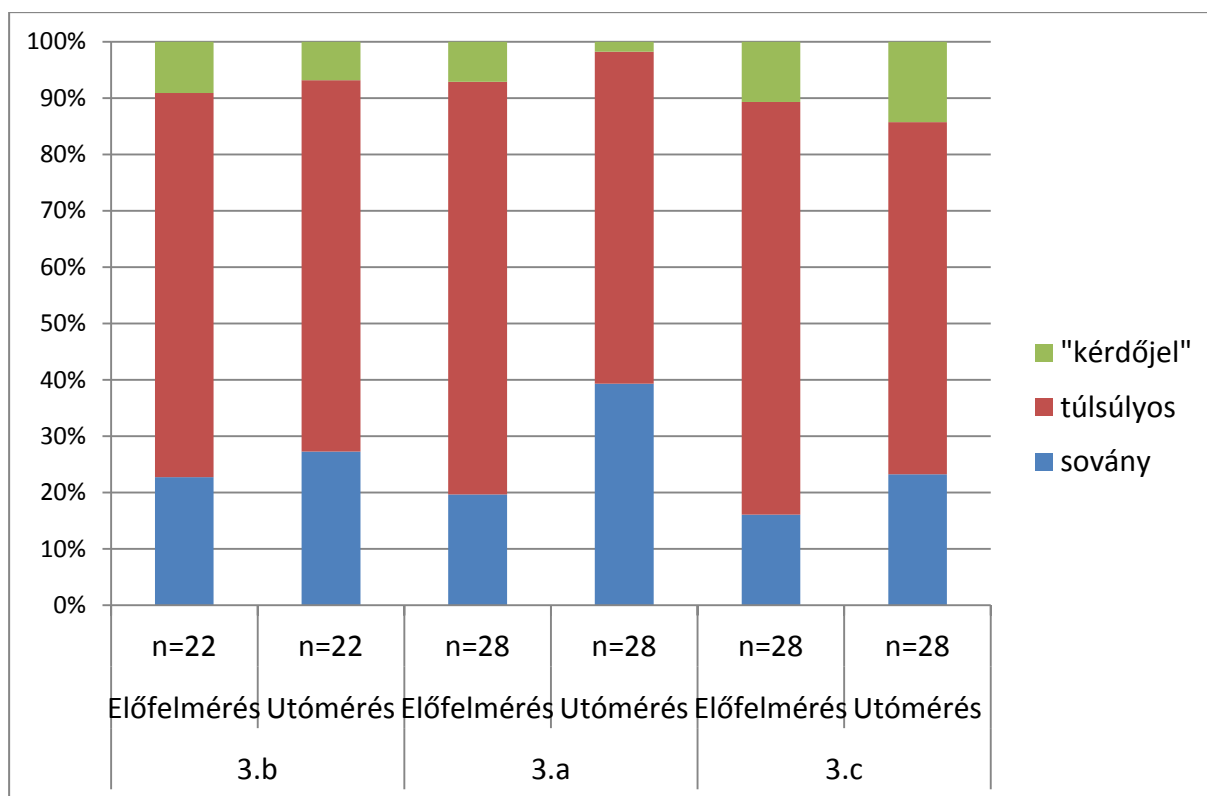
TULAJDONSÁGVÁLASZTÁS

ROSSZ TUL.	3.b		3.a		3.c	
Felmérés:	Elő n=22	Utó n=22	Elő n=28	Utó n=28	Elő n=28	Utó n=28
sovány	15%	20%	19%	14%	29%	24%
kövér	79%	71%	75%	51%	76%	48%
sérült	29%	32%	18%	15%	32%	25%

1. ábra



2. ábra: A negatív karakter testalkathoz való társítása



3. ábra

