EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA

KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA PROGRAM

Doktori Iskola vezetője: Dr. Urbán Róbert

Kognitív Pszichológia Program vezetője: Dr. Király Ildikó

Pető Réka

A közös kulturális tudás szerepének bemutatása kisgyermekek tárgyakról való tanulása tükrében

Témavezető:

Dr. Király Ildikó

Bíráló bizottság:

Dr. Kalmár Magda, elnök

Dr. Ragó Anett, belső bíráló

Dr. Lábadi Beatrix, külső bíráló

Dr. Nagy Márton, titkár

Dr. Koronczai Beatrix, tag

Dr. Berán Eszter, tag

Dr. Simor Péter, tag

Budapest, 2021

Tartalomjegyzék

I. Elméleti bevezető ... 6

1. Társas kategorizáció fejlődéspszichológiai megközelítése ... 6

1. 1. Kategorizáció és Pszichológiai esszencializmus ... 6

1. 2. Naiv szociológia ... 11

1. 3. Alapvető társas kategóriák ... 13

1. 3. 1. Nem ... 14

1. 3. 2. Kor ... 15

1. 3. 3. Rassz ... 16

1. 3. 4. Nyelv ... 17

1. 3. 5. A társas kategóriák egymáshoz való viszonya ... 18

2. Szelektíven működő társas tanulás ... 20

2. 1. Társas tanulás ... 20

2. 2. Szelektív társas tanulás ... 22

II. **Közösen osztott kulturális tudás elmélet** ... 25

III. **Hipotézisek** ... 27

IV. **Vizsgálatok** ... 28

1.Nyelv, mint eszköz a kulturális tudás határainak felismerésére ... 28

2. Tárgy-funkció, mint szelektív kulturális tanulás mérésének eszköze ... 30

3. Vizsgálat I. / 1 ... 31

3. 1. Elméleti háttér ... 31

3. 2. Módszer ... 33

3. 2. 3. Résztvevők ... 33

3. 2. 4. Eszközök ... 33

3. 2. 5. Eljárás menete ... 35

3. 2. 6. Kódolás ... 37

3. 3. Eredmények és értelmezések ... 37

4. Vizsgálat I. / 2 ... 39

4. 1. Módszer ... 40

4. 1. 1. Résztvevők ... 40

4. 1. 2. Eljárás menete ... 40

4. 1. 3. Kódolás ... 41

4. 2. Eredmények és értelmezéseik ... 42

4.3. Vizsgálat I. / 1 és Vizsgálat I. / 2 összefoglalása ... 42

5. Vizsgálat II. ... 45

5. 1. Elméleti bevezető 45
5. 2. Módszer 46
5. 2. 1. Résztvevők 46
5. 2. 2. Eszközök 46
5. 2. 3. Ingeranyag 46
5. 2. 4. Eljárás menete 48
5. 2. 5. Adatelemzés 48
5. 3. Eredmények és értelmezések 49
6. Vizsgálat III. 52
6. 1. Módszer 52
6. 1. 1. Résztvevők 52
6. 1. 2. Eszközök, Ingeranyag, Eljárás menete 52
6. 2. Eredmények és értelmezések 52
6. 3. Vizsgálat II. és Vizsgálat III. Összefoglalása 56
7. Vizsgálatok összegfoglalása 57
V. **Elméletek gyakorlati alkalmazhatósága** 58
1. Társas kategorizáció negatív vetületei 59
2. Sztereotípia, előítélet, diszkrimináció kialakulása 60
3. Az érzelmek bekapcsolódása a társas kategorizáció folyamatába 62
4. Értékítélettől mentes sztereotípia kialakulása 65
5. Saját csoport preferencia nem egyenlő a másik csoport leértékelésével 66
6. Intervenciós lépések fontossága - a multikulturális társadalmak létrejötte 69
7. Intervenciós lépésekre irányuló kutatások laboratóriumi keretek között 70
8. Intervenciós lépésekre irányuló nem laboratóriumi vizsgálatok 72
9. Multikulturális oktatás fejlődése 74
10. Multikulturális nevelés Magyarországon 76
11. Multikulturális nevelés a magyar óvodákban 77
VI. **Intervenciós lehetőségek a „közösen osztott kulturális tudás" elmélet keretei között** 78
1. Másik, mint szakértő megjelenése intézményes kereteken belül 79
2. Másik, mint szakértő megjelenése intézményes kereteken kívül 80
3. Másik, mint társ, akivel együtt lehet építeni a közös tudáscsomag tartalmát 80
4. Szülők és pedagógusok, mint követendő példák 82
VII. **Összefoglalás és kitekintés** 83
VIII. **Köszönetnyilvánítás** 86
IX. **Hivatkozások** 87

Előszó

A társas közegben való élet megkönnyíti az egyedek mindennapjait, a túlélés, a szaporodás és nem utolsó sorban a pszichés jóllét szempontjából is. Így nem meglepő az sem, hogy nem az emberi faj sajátossága, hogy szociális kapcsolatrendszereken alapuló csoportokat hozzon létre. Ugyanakkor, az emberi faj kiemelkedik abban, hogy képes a puszta csoportokon túl, kultúrákat is létrehozni és ezeket generációkon át fenntartani és továbbadni. A kultúra megteremti annak lehetőségét, hogy saját eszközök, intézményrendszerek, szokások és nyelv alakuljon ki. Mindezek generációkon átívelő fennmaradását pedig elősegítik bizonyos adaptív tanulási stratégiák, amelyek lehetővé teszik, hogy a látott eseményeket a lehető legpontosabban megőrizzük és lemásoljuk, valamint a puszta fizikai tulajdonságokon túl mélyebb ismeretekre is szert tegyünk (Boyd, Richerson és Henrich, 2011). Azaz, a kulturális evolúció egy sarkalatos, humán specifikus eleme, hogy az ember, nem pusztán egy társtól, hanem annak szemüvegén keresztül a világ egészéről szerez ismereteket (Tomasello, Kruger és Ratner, 1993). Ez rendkívül fontos, ha figyelembe vesszük a kultúra önkényes természetét. Egy adott közösség létrehozhat egy cél elérése szempontjából tökéletes tárgyat (pl.: villa az evéshez), míg ezzel párhuzamosan egy másik csoport elkészíthet egy ugyanolyan hatékony, ám teljesen eltérően kinéző tárgyat ugyanezen célra (pl.: evőpálca). A kultúra és az általa meghatározott, önkényesen létrehozott szabályok és szokások azonban megkövetelik, hogy a tagok kivétel nélkül elfogadják és elsajátítsák az adott közösség létét és összetartozását jelentő alapismereteket.

Jelen disszertációban bemutatni kívánt *„közösen osztott kulturális tudás elmélet”* épp eme bonyolult folyamat elősegítésében látja a társas kategorizáció szerepét, mely ezáltal hozzájárul az oly szerteágazó kultúra specifikus információkban való könnyebb eligazodáshoz.

A disszertáció elméleti bevezető része összefoglalja eddigi ismereteinket a társas kategorizáció fejlődéspszichológiai vonatkozású kutatásairól, melyek elvezetnek az új elmélet kialakulásához és annak bemutatásához. Az új elmélet igazolására a disszertációban két empirikus kutatás részletes bemutatása szolgál. A disszertáció harmadik részében pedig az elmélet gyakorlati alkalmazhatóságának lehetőségei kerülnek a középpontba, melyek empirikus megvizsgálása a jövőben kiemelkedő fontosságú lehet majd.

I. Elméleti bevezető

1. Társas kategorizáció fejlődéspszichológiai megközelítése

A társas kategorizáció a humán kogníció egyik alapvető képessége, mely segítségével képesek vagyunk embertársainkat bizonyos tényezők, tulajdonságok mentén csoportokba sorolni (Fiske, 2000). Az eddigi kutatási eredmények alapján úgy tűnik, hogy a folyamat automatikusan, explicit cél és szándék nélkül megy végbe (Bodenhausen és Macrae, 1998; Taylor, Fiske, Etcoff és Ruderman, 1978). A mechanizmus jelentőségét és erejét az is mutatja, hogy az információ feldolgozás rendkívül korai szakaszában jelenik meg (Ito és Urland, 2003, 2005). Mindezek fényében úgy tűnik, hogy a társas kategorizáció egy általános és automatikusan kialakuló aspektusa az emberi észlelésnek, mely következtében elvárható, hogy jelentős pozitív haszonnal is bírjon az emberiség számára.

A kategóriákban való gondolkodási képesség (általánosságban véve és társainkról is) egyik legnagyobb hozománya, hogy az információ áradatot leegyszerűsíti és rendszerezi, ezzel lehetővé teszi, hogy könnyűszerrel eligazodjunk az amúgy rendkívül inger gazdag és szerteágazó (társas) világunkban. Ugyanakkor, ahhoz, hogy megértsük a társas kategorizáció működését és fényt derítsünk annak további evolúciós szempontból fontos szerepére fontos megvizsgálni, hogy mely aspektusok érhetőek tetten csecsemő illetve kisgyermekkorban is. A csecsemőkkel és kisebb gyermekekkel való kutatások lehetővé teszik a társas kategorizáció feltételezhetően velünk született aspektusainak feltárását és ez által a folyamat minél jobb megismerését és megértését teszik lehetővé.

A fejlődéspszichológia az 1980-90-es években kezdett el aktívan foglalkozni a kérdéskörrel, és napjainkig is tartó folyamatos érdeklődés övezi a területet, mely következtében egyre pontosabb ismereteink vannak a társas kategorizáció gyermekkorban tetten érhető vetületeiről és azok fejlődéséről, évek alatti változásairól. A disszertáció soron következő alfejezetei ezen eredmények összefoglalásába nyújtanak betekintést.

1. 1. Kategorizáció és Pszichológiai esszencializmus

Általánosságban véve a kategóriákban való gondolkodásmód egyik alappillére, hogy az egy csoportba tartozó eseményekről, tárgyakról, egyedekről úgy gondolkodunk, mint amik

valamilyen alapvető, akár szemmel nem is látható tulajdonság(ok)ban osztoznak egymással. Azaz, a csoportosítás egyik kulcsszerepe abban rejlik, hogy képesek vagyunk magából a csoporttagságból az új, vagy nem annyira ismert csoporttagokra vonatkozóan is helyes következtetéseket levonni. Ehhez rendelkeznünk kell magával a következtetés képességével, ami egyáltalán lehetővé teszi azt, hogy megértsük, hogy ha „A” –nak van egy tulajdonsága és „A” és „B” ugyanahhoz a csoporthoz tartoznak, akkor „B”-nek is rendelkeznie kell ugyanazzal a tulajdonsággal, mint „A”. Ennek megértése felnőttek számára nem okoz gondot, ugyanakkor érdekes kérdés, hogy mikor válhatnak képessé erre a gyerekek. Baldwin és munkatársai kutatásukban bemutatták, hogy mindössze 9 hónapos babák rendelkeznek már ezzel a tudással és elvárják, hogy egy kategória két egyede osztozzon egymással fontos, de szemmel nem látható tulajdonságokban (pl.: ha egy kanna tud sípolni, akkor a kicsit másképp kinéző kannának is tudnia kell) (Baldwin, Markman és Melartin, 1993). Mandler és McDonough eredményei pedig arról tanúskodtak, hogy az alig több mint egy évesek az egyes kategóriákhoz tartozó tulajdonságokat nem véletlenszerűen, és nem is a puszta felszíni jegyek alapján, hanem konceptuális elvárások mentén csoportosították (Mandler és McDonough, 1996, 1998). A 14 hónaposak úgy gondolták, hogy a külsőleg eltérően kinéző, de az állatok csoportjához tartozó egyedeknek (pl.: kutya, madár) van szükségük innivalóra, míg a szintén perceptuálisan teljesen különböző járműveket (pl.: autó, repülő) próbálták „beindítani” egy kulccsal. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy a gyerekek egy éves koruk körül már képesek terület specifikus tudásukra támaszkodva hosszú távon érvényes következtetéseket és általánosításokat levonni. A következtetések levonásának és az ezek mentén kialakított általánosításoknak a képessége a valódi kategorizáció fontos alappillére, mely ezen képességek révén túlmutat a dolgok puszta egymástól való megkülönböztetésén.

Ahhoz azonban, hogy az egyes csoportok tagjaira nézve helyes következtetéseket vonjunk le, a következtetési képesség mellet az is fontos, hogy megfelelően történjen maga a kategória kialakítása is. A legkézenfekvőbb az lenne, ha a dolgokat azok puszta felszíni tulajdonságai alapján csoportosítanánk, ami lehetővé tenné, hogy az egymáshoz hasonló egyedeket minden további háttér információ nélkül könnyen kiválasszuk. A felszíni jegyek alapján történő csoportosítást hangsúlyozzák azon elméletek, melyek szerint a gyerekek kategorizációs gondolkodását kezdetben valóban a puszta perceptuális sajátosságok határozzák meg (Quinn és Johnson, 2000; Younger és Fearing, 2000). Ezen elméletek azt sugallják, hogy a pici gyerekek a felszíni és a környezeti tapasztalatok révén alakítják ki és formálják a kategóriákat és a csoporthoz tartozás szabályait. A kutya kategóriája eleinte még tág, magában foglalja a

kutyához hasonló méretű, alkatú állatokat is, mint például a rókát és a cicát. A gyerekek, ahogy egyre több kutyát (és ezzel párhuzamosan más állatfajokat is) látnak, egyre jobban körvonalazódik számukra a kutya kategóriájának „képe”, míg végül tényleg csak a helyes egyedeket sorolják közéjük. Ez az elmélet összhangban áll azon klasszikus elgondolásokkal is, melyek azt feltételezték, hogy a kisebb gyerekek viselkedését még erőteljesen a felszíni jellemzők határozzák meg (Inhelder és Piaget, 1964; Tversky, 1985). Ugyanakkor, a puszta felszíni hasonlóságon alapuló kategorizáció nem feltétlenül tud minden kategorizációs sémát megfelelően megmagyarázni. A hajkefe és a fogkefe külső megjelenését tekintve sokkal inkább hasonlít egymásra, mint a hajkefe és a fésű, mégis utóbbi kettő tartozik egy kategóriába. Hasonlóan az állatoknál is, bár a bálna külső tulajdonságait nézve inkább tartozik a halak osztályához, mégis a tőle eltérően kinéző emlősök osztályába soroljuk. Ahhoz, hogy valóban megbízható következtetések levonására alkalmas csoportokban gondolkozzunk, szükség van a felszíni jegyeken túlmutató, valamilyen strukturális hasonlóságokat is magában rejtő kategóriákat képeznünk. A kutatók egy része a perceptuális elméletekkel szemben (vagy azokat kiegészítve) amellett érvel, hogy a kategóriák kialakulása már egészen a kezdetektől fogva valami mélyebb, szemmel nem látható, konceptuális tényezők mentén történik (Carey, 2000; Mandler, 1998). Ez nem feltétlen jelenti azt is, hogy a kisgyermekek előre tudják, hogy mik lehetnek az adott kategóriához tartozó szükségszerű belső tulajdonságok, de az elvárás megvan, hogy ilyen tulajdonságoknak létezniük kell (Bloom, 2000).

Kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a gyermekek már óvodás koruk előtt is hajlamosak a puszta felszíni jegyek alapján történő csoportosítás helyett olyan kategóriákat létrehozni, melynek tagjai létezésük szempontjából lényeges dolgokban osztoznak egymással és a nyelv kiemelkedő jelentőséggel bír ezen folyamat során. Waxman és Markow (1995) kutatásából kiderült, hogy a 13 hónapos babák gyorsabban hozták meg a nyelvi címkével ellátott kategorizációs döntéseiket és könnyebben felismerték az adott kategóriához tartozó új tagokat, mint társaik, akik ugyanazt a bemutatást látták, de nyelvi címke nélkül. Azaz a dolgok megnevezése serkentette a kisgyermekek kategóriákra való faló figyelmét (Waxman és Markow, 1995). Graham és munkatársai (2004) szintén mindössze tizenhárom hónapos - a nyelv- és szótanulás még csak kezdeti státuszában járó - babákkal bemutatták, hogy a verbális címkék fontosabbak lehetnek, mint a formai jellegzetességek. Kutatásukban azt vizsgálták, hogy a gyerekek miképp vonnak le következtetéseket az egyes tárgyakról. Vizsgálatukban a kisbabák úgy gondolták, hogy egy ismeretlen tulajdonságban inkább osztozik két ugyanolyan

címkével ellátott tárgy, mint két ugyanúgy kinéző, ám eltérően megnevezett (Graham, Kilbreath és Welder, 2004). Ez alapján úgy tűnik, hogy a verbális címkék már egészen kis kortól fogva kiemelkedő szerepet játszanak a kategóriaalkotásban, sőt a felszíni tulajdonságokat is képesek felülírni. Hasonlóan a verbális címkék fontosságát emelte ki idősebb gyerekek megvizsgálása során Gelman és Markman is (Gelman és Markman, 1987). Kutatásukban a három és négy évesek úgy gondolták, hogy a közös „bogár" címkével ellátott kategóriatagság okán a bogárnak és a levélbogárnak több közös tulajdonságban kell osztozniuk egymással, annak ellenére, hogy teljesen eltérően néznek ki, mint a külsőleg szinte teljesen egyforma levélnek és levélbogárnak. További kutatási eredmények fényében az is kiderül, hogy négy évesek következtetéseik levonásakor a címkézés mellett figyelembe veszik már azt is, hogy egy adott tulajdonság mennyire tekinthető stabilnak vagy véletlennek, és inkább csak előbbi esetében vonnak le esszencialista következtetéseket az egyes kategória tagokra vonatkozóan (Gelman, 2003).

Gelman és Bloom 2000-es tanulmányukban a nyelvi címke mellett a nyelv által közvetített információ szerepét is megvizsgálták. Kutatásukban a tárgyak funkciói és formai jellegzetességei mellett a tárgy elkészítőjének szándékát is bemutatták rövid történetek segítségével. Amikor az óvodások úgy tudták, hogy az adott eszközt valaki szándékosan egy bizonyos célra hozta létre, akkor funkcionális tulajdonság mentén kategorizálták, szemben, amikor úgy tudták, hogy az adott tárgy véletlenül jött létre, akkor inkább formai sajátosságait vették figyelembe. Azaz, egy tárgy „lényegi ereje" és kategóriatagságát meghatározó tulajdonsága a készítő szándékában rejlett (amennyiben ez az információ elérhető volt a gyermekek számára) a felszíni sajátosságai helyett (Gelman és Bloom, 2000).

A nyelv, kommunikációs hasznán túl, a fogalmi reprezentációk révén (pl.: címkézés) képes lehorgonyozni az információt és így az általa megnevezett csoportok önmagukban is már esszenciális erővel bíró következtetések levonására ösztönözhetnek. Mivel a fogalmak maguk is feltételezhetően konceptuális módon szerveződnek és nem véletlenszerűen vagy hasonlósági alapon, az általuk meghatározott dolgokat is úgy kezeljük, mint amik fontos belső, strukturális tulajdonságokban osztoznak egymással (Bloom, 2000). Bár létezhet kategorizáció és így valamilyen fogalmi tudás nyelv nélkül, feltételezhetően szükség van a nyelvre egy valódi komplex kategorizációs rendszer kialakításához és így fontos szerepe van a dolgok absztrakt, konceptuális szinten történő megkülönböztetése során is.

A perceptuális és konceptuális elméletek képviselői között máig tartó vita folyik, de van olyan nézőpont is, mely szerint alapvetően ezek nem egymásnak ellentmondó, inkább egymást kiegészítő nézetek, melyeket a kategorizáció folyamatát más absztrakciós szinten vizsgáló kutatások vezérelnek (Harnad, 2003). Jelen disszertáció témakörén túlmutat az egyes elméletek közötti kapcsolatrendszer feltárása, ugyanakkor rendkívül fontos annak kiemelése, hogy a gyerekek első életévükben már képessé válnak szabad szemmel nem látható, belső struktúra alapján kategorizálni, és ezek alapján megbízható következtetéseket és általánosításokat tudnak levonni más, ismeretlen dolgokra vonatkozólag is.

A belső, lényegi tulajdonságok szerepét hangsúlyozza a pszichológiai esszencializmus elmélete is, mely szerint az emberek általánosságban véve hajlamosak olyan csoportokban gondolkodni, melyek megbízható, hosszútávon stabil következtetések levonására alkalmasak (Medin és Ortony, 1989). Ez a gondolkodásmód teszi lehetővé többek között azt, hogy az új, ismeretlen kategória tagokkal kapcsolatban is legyenek megbízható elvárásaink, legyen némi tudásunk rájuk vonatkozóan, hiszen ha az ismeretlen egyed is tagja egy bizonyos – esszenciális erővel bíró - kategóriának, feltételezhetően rendelkezik azon alapvető tulajdonságokkal, melyek őt a csoport tagjává teszik.

Az esszencializmus további sarkalatos ismérve, hogy bizonyos tulajdonságok esetében úgy gondolkodunk, mint amik biológiailag kódolt jellemvonások, melyek örökletesek és környezeti hatásokkal nem változtathatóak meg. Óvodáskorúak például elvárják a kenguruktól, hogy nagyokat tudjanak ugrani és erszényük legyen, akkor is, ha nem kenguruk között nevelkednek (Gelman és Wellman, 1991). Tehát a kenguruk biológiailag meghatározott, stabil, időben nem változó jellemzőiként kezelik ezen tulajdonságokat, hiszen a „kenguruk ettől lesznek kenguruk” és annak ellenére, hogy más környezetben nevelkednek, továbbra is a kenguruk csoportjába kell tartozniuk, és meg kell őrizniük azon jellemzőiket, melyek őket „kengurukká teszik”.

Mindezen kutatások tükrében elmondható, hogy bár kategóriaalkotásra számtalan tényező lehetőséget teremt (perceptuális és konceptuális szinten is), kiemelkedhetnek azok, melyek lehetőséget adnak esszenciális erővel bíró, hosszú távon érvényes, stabil következtetések levonására. Az esszenciális elvárásokra való hajlam az egyedfejlődés nagyon korai szakaszában kialakul. Jóval iskolai éveik előtt a gyerekek (a felnőttekhez hasonlóan) úgy gondolják, hogy vannak olyan esszenciális erővel bíró kategóriák, melyek tagjai alapvető, hosszú távon érvényes, biológiailag meghatározott, környezeti hatásoknak ellenálló

tulajdonságokban osztoznak egymással. Ezek az elvárások, intuitív teóriák, lehetőséget teremtenek arra, hogy akár az ismeretlen, új csoporttagok irányába, valamint az egyedek nem látható tulajdonságaira vonatkozóan is képesek legyünk megbízható következtetéseket levonni, s így az aktív tanulás révén hatékonyabb információszerzésre nyújt lehetőséget (Rhodes, Gelman és Karuza, 2014).

A pszichológiai esszencializmus tehát elősegíti a tanulási folyamatokat az általánosítások és következtetések levonása révén. Ha megtanuljuk, hogy mi jellemzi az emlősállatokat, tudásunkat az összes emlősök közé sorolható állatfajra kiterjeszthetjük. Az általánosításoknak és csoport hovatartozáson nyugvó esszenciális erővel bíró elvárásoknak tehát rendkívül fontos szerepe van a megismerésben és hozzájárul a tudás bővítéséhez. Ugyanakkor érdekes kérdés, hogy mindez hogyan működik a szociális csoportok esetében, miképp érvényesül a pszichológiai esszencializmus társas kategóriák esetében.

Rothbart és Taylor voltak az elsők, akik felvetették, hogy az emberek bizonyos szociális kategóriákat valóban esszenciális erővel bíró, homogén, megváltoztathatatlan határvonalakként kezelnek, amik az egyének irányába hosszú távon érvényes és stabil következtetések levonására adnak lehetőséget (Rothbart és Taylor, 1992). Három éves gyerekek például biológiailag meghatározottnak tekintik a rasszt és elvárják, hogy egy gyermek bőrszíne megegyezzen szülei bőrszínével, akkor is, ha eltérő bőrszínű nevelőszülők között nőtt fel (Hirschfeld, 1995). Ugyanakkor a kutatás során az is kiderült, hogy ez a korosztály a testalkatot nem tekinti öröklött vagy stabil tulajdonságnak. Hirschfeld ezt az eredményt azzal magyarázta, hogy az esszenciális erővel bíró kategóriák kijelölését és ezekre való szenzitivitást nem a puszta vizuális kulcsok vezérlik, hanem egy születésünktől fogva meglévő, külön erre specializálódott modul. Ennek révén innát módon érzékenyek vagyunk, és esszenciális következtetéseket tudunk levonni egyes társas kategóriák alapján (pl.: rassz), míg más, szintén vizuális inputon alapuló kategóriákat (pl.: testalkat) nem gondolunk esszenciális erővel bíróknak. Ezt az elméletet nevezi Hirschfeld nyomán (1995) a szakirodalom „*Naiv szociológiának*”, mely elengedhetetlen segítséget nyújt a társas világban való eligazodáshoz.

1. 2. Naiv szociológia

A ma legszélesebb körben elfogadott elmélet szerint az emberi megismerő rendszer különböző terület specifikus modulokból épül fel (Fodor, 1985), melyek egy-egy specifikus feladatra, egy-egy terület észlelésére adaptálódtak. Ezek a velünk született terület specifikus modulok az ingerekre való specializálódásuk révén rendkívül hatékony információ felvételt és feldolgozást tesznek lehetővé. Újabb kutatási eredmények tükrében úgy tűnik, hogy az eredeti elképzelésekkel szemben azonban ez a moduláris rendszer sokkal rugalmasabban működik és a modulok kizárólag az evolúciós szempontból is fontos, már az ősemberek életében is jelentős szerepet betöltő területek észlelésére adaptálódtak (Cosmides és Tooby, 1987; Spelke, 2000).

Az ember ősidőktől fogva csoportokban, társakkal körülvéve él, így a társak megismerésére specializálódott külön modul megléte alapvető fontosságúnak tűnik. Kutatások több ízben bemutatták, hogy valóban léteznek az ember, mint individuum megismerését elősegítő specifikus modulok. Velünk született, különálló modullal rendelkezünk az emberi arcok észlelésére (Kanwisher, McDermott és Chun, 1997), külön a nyelvi feldolgozásra (Pinker, 1994) és külön a tudatelméleti képességre (Wellman, Cross and Watson, 2001) is. Ezek mind olyan tényezők, amelyek jelentős szerepet játszanak társaink megismerése és a velük való interakciók kiépítése során. A csoportokban való együttélés egy másik fontos aspektusa mindezeken túl az, hogy képesek legyünk társainkat nem csak, mint egyének, hanem mint csoporttagok is észlelni, s megbízhatóan el tudjuk különíteni a saját csoportunk tagjait a másik csoport tagjaitól. Erre ad lehetőséget a naiv szociológia, melyet Hirschfeld említ először 1995-ös tanulmányában (Hirschfeld, 1995). Az elmélet, ami azóta széles körben elfogadottá vált, azt hangsúlyozza, hogy létezik egy velünk született különálló kognitív modul, ami a társas világ jobb és hatékonyabb megismerésére specializálódott. Ennek segítségével vagyunk képesek embertársainkat különböző csoportokba sorolni és elkülöníteni az esszenciális erővel bíró és az azzal nem bíró társas kategóriákat egymástól. Azaz, velünk született módon érzékenyek vagyunk arra, hogy egyes, alapvető társas kategóriák (pl.: nem, kor) tükrében hosszú távon érvényes, biológiailag meghatározott tulajdonságokra következtessünk, míg más szociális különbséget fémjelző kulcsok (pl.: hajszín) tekintetében nem állítunk fel ehhez hasonló elvárásokat. Ez a fajta gondolkodásmód nagymértékben elősegíti a rendkívül komplex társas világban való eligazodást, hiszen az emberek egyszerre több csoportnak is a tagjai, sőt a legtöbb csoporttagság rugalmasan és gyorsan változtatható (pl.: hajszín). Ez magában hordozza annak lehetőségét, hogy tévesen olyan csoport hovatartozásokról is stabil következtetéseket vonjunk le, melyek korántsem

olyan megbízhatóak. Az esszenciális erővel bíró kategóriákra való érzékenység azonban ezt képes lehet mérsékelni, megakadályozni. Az eddigi kutatási eredmény is azt igazolják, hogy az emberi elme valóban fel van készülve arra, hogy nem minden társas kategória alkalmas megbízható, stabil következtetések levonására (Rhodes és Brickman, 2010).

Ugyanakkor, úgy tűnik, hogy a velünk született modul mellett a tanulásnak és a környezetnek is jelentős hatása van mindezen folyamatokra. Hirschfeld korábban már említett kutatásának (Hirschfeld, 1995) további érdekes eredménye volt, hogy a három éves gyerekek a foglalkozást is esszenciális erővel bíró kategóriaként kezelték és elvárták, hogy ha valaki kiskorában egy adott foglalkozást szimbolizáló öltözékben volt (pl.: tűzoltóruha), akkor annak felnőttként is ugyanaz legyen a hivatása. Hirschfeld és Gelman 1997-es tanulmánya során pedig az ötévesek úgy gondolták, hogy a születésük után azonnal örökbeadott csecsemők később a biológiai szülők anyanyelvén fognak beszélni és nem a nevelő szüleikén, azaz a nyelv, mint öröklött tulajdonság jelent meg náluk (Hirschfeld és Gelman, 1997). Ezen eredmények jól tükrözik, hogy az esszencialista elvárások az évek során a tapasztalatok és környezeti hatások révén jelentősen változhatnak. A kisgyermekek játékai során például a foglalkozások kiemelt szerepet kapnak, ami következtében ez egy alapvetően fontos tulajdonságként jelenhet meg számukra, ez azonban a későbbi tapasztalatok révén finomodhat. A tanulás szerepére hívta fel a figyelmet Rhodes is, aki munkatársaival (2012) bemutatta, hogy a generikus nyelvhasználat komoly facilitáló erővel bír, mind a gyermekek, mind a felnőttek esszenciális elvárásai tekintetében (Rhodes, Leslie és Tworek, 2012). Egy további kutatás pedig a kultúra és a környezet szerepét hangsúlyozta, melyek jelentős mértékben befolyásolták az iskoláskorú gyerekek esszenciális elvárásait a rassz és etnikum esetében, míg a nem továbbra is univerzálisnak mutatkozott (Diesendruck, Goldfein-Elbaz, Rhodes, Gelman és Neumark, 2013).

Bár a tanulás jelentősége kiemelkedő, egyes társas kategóriák mégis másképp működhetnek és a rájuk való érzékenység univerzálisan, tanulástól és környezettől függetlenül megjelenhet. A disszertáció soron következő fejezete ezen, úgynevezett „*alapvető társas kategóriák”* működésébe nyújt betekintést.

1. 3. Alapvető társas kategóriák

A kutatások egyöntetűen négy alapvetően fontos társas kategóriát emelnek ki (nem, kor, rassz, nyelv), melyekre már születésünktől fogva érzékenyek vagyunk, s melyek szerepe az évek során, bár némiképp módosul, mégis jelentős marad még felnőtt korban is (Fiske, 2000). A következőekben ezen négy alapvető társas kategória részletes bemutatása kerül górcső alá.

1. 3. 1. Nem

A nemi sztereotípiák kialakulása az emberi közösségek velejárója. Valamennyi emberi társas csoport rendelkezik nemen alapuló szerepelvárásokkal, melyek hozzátartoznak az adott közösség normarendszeréhez. A hétköznapi megfigyelések és a tudományos kutatások is alátámasztják, hogy igen korai időszakban is már kialakulnak bizonyos elvárások (tudás) arra vonatkozóan, hogy a nem függvényében kinek mit „kellene preferálnia", kinek mit „kellene csinálnia", és ezek hangsúlyos szerepet kapnak a két-három éves gyerekek játékaiban, beszédében is ((Martin, Ruble és Szkrybalo, 2002).

Csecsemőkkel való vizsgálatok arra is fényt derítettek, hogy a nemi megkülönböztetés már kora csecsemőkorban is tetten érhető. Miller hat hónapos babákkal végzett egy kutatást, melyben bemutatta, hogy a fél éves gyerekek már érzékenyek a női- és férfihangok közötti különbségekre (Miller, 1983). Leinbach és Fagot (1993) hasonló eredményeket kaptak vizuális ingerek alkalmazásának segítségével kilenc és tizenkét hónapos babák esetében. Egy későbbi kutatás arra is fényt derített, hogy ebben a korban a csecsemők vizuális és vokális ingerek együttes bemutatásakor képesek az egy nemhez tartozóakat is párosítani. A kutatók férfi vagy női hangokat játszottak le a babáknak, akik eközben egy képernyőn mindkét nemhez tartozó arcokat láttak. A kilenc hónaposak egyértelműen tovább nézték a női arcot, amikor a női hangot hallották, míg a férfihang és férfi arc párosítása inkább csak a tizenkét hónaposakra volt jellemző (Poulin-Dubois, Serbin, Kenyon és Derbyshire, 1994). Érdekes eredmény, hogy egy nagyon hasonló paradigmát alkalmazva, Walker-Andrews és munkatársai (1991) a hang és vizuális ingerek nem szerinti összekötésének képességét már hat hónaposakkal is ki tudták mutatni, az előbb említett kutatási eljárást annyiban módosítva, hogy mozgó videókat vetítettek a gyerekeknek álló képek helyett (Walker-Andrews, Bahrick, Raglioni és Diaz, 1991). Ezen eredmények egyöntetűen bemutatták a nemre való szenzitivitást egy éves kor előtt.

A tanulmányok egy része továbbá azt sugallta, hogy a férfi arcok közötti differenciálási képesség az egyedfejlődés során előbb jelenik meg (Leinbach és Fagot, 1993), míg más kutatások nézési időbeli eltéréseit egy korai, általánosan jelenlévő női arc preferenciával is lehetne magyarázni (Poulin-Dubois és mtsai, 1994). Quinn és munkatársai 2002-es kutatássorozatukkal kívánták ezen kérdéseket tisztázni. Tanulmányukban vizuális ingerekkel való habituálást alkalmaztak három és négy hónapos csecsemőkkel. Eredményeik azt mutatták, hogy már ebben a korban is rendelkeznek a pici babák a nem szerinti differenciálási képességgel, az arcészlelésükre pedig kizárólag elsőszámú gondozójuk neme bír hatással és nem beszélhetünk egyik vagy másik nem általánosságban vett preferenciájáról. A kutatók továbbá azt is bebizonyították, hogy a férfi és női arcok észlelésbeli különbségeket nem puszta felszíni tulajdonságok (pl.: haj, kozmetikumok használata) okozzák, hanem, már ilyen fiatal korban is ennél valami belsőbb struktúra képezi az arcok nem szerinti megkülönböztetésének alapját, mely feltételezhetően egy velünk született képesség (Quinn, Yahr, Kuhn, Slater és Pascalis, 2002).

1. 3. 2. Kor

A kor, mint társas kategória, a nemhez hasonlóan, egy vizuálisan kiugró tényező, mely az ősidőktől fogva jelentős szerepet kaphatott a társakról való gondolkodás és az irányukba való elvárások kialakítása során.

A kor, mint megkülönböztetési kategóriára való érzékenység csecsemőkori megjelenését nézési idős vizsgálatokkal igyekeztek felderíteni. Bahrick és munkatársai (1998) hangok és képek párosításán alapuló tanulmányt végeztek el pár hónapos csecsemőkkel. Eredményeik azt mutatták, hogy a mindössze négy hónapos csecsemők gyermeki hangok lejátszása közben egyértelműen a gyerekeket ábrázoló képeket, míg felnőttektől származó beszéd esetében a felnőttek arcképeit nézték hosszabb ideig (Bahrick, Netto és Hernandez-Reif, 1998). Bahrick kutatása megmutatta, hogy a csecsemők képesek kor alapján csoportosítani. Idősebb gyerekeknél már nem kérdés a kor alapú kategorizáció képessége, ugyanakkor náluk érdekes megvizsgálni azt, hogy a puszta megkülönböztetés tetten érhető e figyelmi, utánzási vagy tanulási aspektusokban. Más szóval, a kor alapú társas kategorizáció vajon érezteti e hatását a puszta megkülönböztetésen túl, vagy sem. Az eddigi kutatási eredmények tükrében a válasz egyértelműen igen, azonban máig tartó vita folyik arról, hogy pontosan hogyan is hat ez a tényező például a tanulásra. Az egyik elméleti

irányzat szerint a gyerekek szívesebben utánoznak és tanulnak meg új ismereteket felnőtt személyektől, akik nyilvánvalóan korukból kifolyólag megbízhatóbbak és kompetensebbek új tudás elsajátítása esetében (Rakoczy, Hamann, Warneken és Tomasello, 2010; Elekes és Király, 2012). Ugyanakkor a kutatási eredmények korántsem ennyire egyértelműek e kérdés tekintetében. Ryalls és munkatársai 2000-ben megjelent munkájukban például arról számolnak be, hogy totyogós korú babák a felnőtt modellel szemben inkább utánoztak egy olyan gyereket, aki kicsit idősebb volt náluk (Ryalls, Gul és Ryalls, 2000). Úgy tűnik, hogy ez a preferencia a későbbi évek során is megmarad késleltetett utánzás esetén, míg azonnali utánzáskor két évesek nem tettek különbséget felnőtt és gyerek modell között (Seehagen és Herbert, 2011). Más tanulmányok pedig éppen arra hívták fel a figyelmet, hogy az utánzásban és tanulásban mutatott különbségek kontextus függőek. Vannak helyzetek, amikor a gyerekek számára valóban a felnőtt jelenti a megbízható információforrást (pl.: új információ elsajátításakor), ugyanakkor a gyerekek nagyon ügyesen figyelembe veszik azt is, hogy játékokról szóló ismeretek esetén egy másik korosztálybeli társ tudása relevánsabb lehet (VanderBorght és Jaswal, 2009; Zmyj, Daum, Prinz, Nielsen és Ascherleben, 2011; Zmyj, Aschersleben, Prinz és Daum, 2012).

Az olykor egymásnak ellentmondó eredmények ellenére is elmondható, hogy a kor, a nemhez hasonlóan, egy alapvető társas kategória, melyre születésünktől fogva érzékenyek vagyunk és a társakkal történő interakciók során fontos részét képezi a mindennapi megismerésnek.

1. 3. 3. Rassz

A rassz, mint emberek közötti csoportosítási tényező talán az egyik legkutatottabb társas kategória. Ennek oka, hogy a rassz alapú előítélet, sztereotípia és diszkrimináció, jelentős társadalmi problémákat vet fel a világ szinte minden táján. A rassz társas kategorizációban betöltött kiemelkedő szerepére számos fejlődéspszichológiai kutatás is rávilágított. Kelly és munkatársai (2005) bemutatták, hogy a korhoz és nemhez hasonlóan a csecsemők már három hónapos korukban érzékenyek a bőrszínre, és tovább nézik azokat az arcképeket, melyek saját rasszukhoz tartozó embereket mutatnak be (Kelly, Quinn, Slater, Lee, Gibson és Smith, 2005). Hirschfeld pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy óvodás kor környékén a gyerekek a rasszt egy örökletes és stabil belső tulajdonságnak gondolják,

valamint van már egy kezdeti elvárásuk arra vonatkozóan, hogy azok, akik egy rasszhoz tartoznak, osztozzanak egymással más, alapvetően fontos belső tulajdonságokban is (Hirschfeld, 1995). Ugyanakkor, a kutatások egy másik része azt találta, hogy bár a rassz valóban fontos társas kategória, a környezetnek és a tanulásnak kiemelkedő szerepe van a rassz alapú kategorizációs folyamatok során. Bar-Haim és munkatársai (2006) például arra hívták fel a figyelmet, hogy a három hónapos kaukázusi csecsemők kaukázusi arc preferenciája eltűnik akkor, amikor olyan csecsemőket vizsgálnak, akik diverz környezetben nevelkednek (Bar-Haim, Ziv, Lamy és Hodes, 2006). Kelly munkatársaival 2007-es kutatássorozatukban pedig arról számolt be, hogy a három hónapos kaukázusi babák ügyesen megkülönböztetik egymástól az azonos rasszhoz tartozó arcokat, kaukázusi, afroamerikai és ázsiai arcpárok esetében is. Hat hónapos korukban azonban erre már csak a kaukázusi és ázsiai arcoknál képesek, míg kilenc hónaposan már csak a saját rasszukhoz tartozó arcpárokat képesek megbízhatóan differenciálni (Kelly, Quinn, Slater, Lee és Pascalis, 2007). Weisman és munkatársai (2015) is a környezet szerepét hangsúlyozták, amikor kutatásukban arról számoltak, hogy a rassz alapú automatikus kategorizáció fiatalabb korban jelent meg azon gyerekek esetében, akiknek szülei arról számoltak be, hogy gyakran találkoznak más bőrszínű személyekkel (Weisman, Johnson és Shutts, 2015). Későbbi kutatásokban arra hívták fel a figyelmet, hogy négy éves kor alatt a gyerekek viselkedését nem befolyásolja (játékok odaadása/elfogadása; cselekvés leutánzása) a modellálló személy bőrszíne (Kinzler és Spelke, 2011; Krieger, Möller, Zmyj és Aschersleben, 2016). Mindezen eredmények azt sugallják, hogy bár a rassz valóban fontos társas kategória, mégis mintha másképp működne, mint a korábban már részletezett nem és kor. .

Összességében elmondható, hogy a rassz is egy alapvető társas kategória, melyre születésünktől fogva érzékenyek vagyunk, ugyanakkor a tanulás és a környezet hangsúlyos szerepet tölt be a rassz alapú társas kategorizáció folyamata során.

1. 3. 4. Nyelv

Az előzőekben említett társas kategóriák mind vizuális ingeren alapszanak. Egy további kiemelkedő társas kategóriát azonban a vokális megkülönböztetés tesz lehetővé.

Számos csecsemő és kisgyermekkori kutatás alátámasztja a nyelv, mint alapvető társas kategória jelentőségét. Mehler már az 1980-as évek végén demonstrálta, hogy az anyanyelv másik nyelvtől való megkülönböztetésének képessége mindössze négy napos babáknál tetten érhető (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini és Amiel, 1988). A gyerekek egy éves koruk körül pedig bizonyos elvárásokat is kialakítanak már magukban a nyelvhasználat tekintetében. Liberman és munkatársai például arra lettek figyelmesek, hogy kilenc hónaposan a csecsemők elvárják, hogy inkább az egy nyelven beszélők barátkozzanak egymással (Liberman, Woodward és Kinzler, 2016). Tizennégy hónaposan azt is elvárják a totyogók, hogy az ételek preferenciájában is osztozzanak egymással azok, akik ugyanazt a nyelvet beszélik (Liberman, Woodward, Sullivan és Kinzler, 2016). További tanulmányok arra hívták fel a figyelmet, hogy a modellálló személyek nyelvhasználata a gyerekek direkt viselkedéseire is hatással lehet (Kinzler, Dupoux és Spelke, 2007). Egy kísérletsorozatban hat hónapos babák többet nézték a korábban az anyanyelvükön beszélő személyt, tíz hónaposak pedig szívesebben választották azt a tárgyat, amit korábban szintén egy az anyanyelvükön beszélő modell kezében láttak, szemben azzal a játékkal, amit egy idegen nyelven beszélő fogott. Az eredmények alapján az is kiderül, hogy ez a fajta preferencia öt éves korra olyan explicit viselkedésben is megnyilvánul, mint a barátválasztás (Kinzler, Shutts, DeJesus és Spelke, 2009). További eredmények azt is bemutatták, hogy a pici gyerekek, mintha jobban is bíznának azon személyek ismereteiben, aki az anyanyelvükön beszélnek. Inkább választják az általuk preferált ételt (Shutts, Kinzler, McKee és Spelke, 2009), hajlandóak furcsa, szokatlan viselkedésüket leutánozni (Buttelmann, Zmyj, Daum és Carpenter, 2013), illetve hajlamosak a tárgyak funkcióit csak tőlük elsajátítani (Oláh, Elekes, Pető, Peres és Király, 2016). Fontos kiemelni azt is, hogy az akcentusos anyanyelv használatot a gyerekek hasonló módon kezelik, mint az idegen nyelvet, annak ellenére, hogy ugyanolyan érthető számukra, mint az akcentus nélküli beszéd (Kinzler és munkatársai, 2009; Kinzler, Corriveau és Harris, 2011). A nyelv, mint alapvető társas kategória szerepét igazolja továbbá az is, hogy hatása univerzálisan, kultúrától függetlenül tetten érhető a gyerekek viselkedéseiben (Kinzler, Shutts és Spelke, 2012).

1. 3. 5. A társas kategóriák egymáshoz való viszonya

Az eddig áttekintett szakirodalmi háttér tükrében látható, hogy általában négy alapvető társas kategóriát szoktunk kiemelni, ugyanakkor ezek megjelenése és viselkedése között is fellelhetőek különbségek.

Az egyedfejlődés során a nyelvre való érzékenység jelenik meg legelőször (Mehler és mtsai, 1988), ami magyarázható a perinatális korban ért tapasztalatokkal, hiszen a pici babák a nyelvet már édesanyjuk hasában is folyamatosan hallják, míg a többi emberi tulajdonsággal (pl.: kor, nem, rassz) csak születésük után találkoznak.

A kategóriák egymás közötti direkt viszonyának feltárására tett kísérletet Kinzler és bemutatta, hogy ötéves korosztály körében a rassznál fontosabb kategorizációs tényező lehet például a beszélt nyelv. 2009-es tanulmányában arról számolt be, hogy az öt éves gyerekek szívesebben választanak maguknak olyan barátot, aki saját anyanyelvükön beszél, de más rasszhoz tartozik, szemben azzal, aki a saját rasszukhoz tartozik, de az anyanyelvüket, bár érthetően, mégis némi akcentussal beszéli (Kinzler és munkatársai, 2009). Kinzler és Spelke 2011-es kutatásában arra is felhívta a figyelmet, hogy a rassz alapú társas preferencia csak öt éves korban érhető tetten (Kinzler és Spelke, 2011). Ezzel szemben a nyelv alapú (Kinzler és munkatársai, 2007) és a nem alapú (Frazier, Gelman, Kaciroti, Russell és Lumeng, 2012) preferencia már sokkal fiatalabb korban megmutatkozik, ha a gyerekeknek el kell dönteniük, hogy kitől fogadják el szívesebben a számukra felkínált játékot. Weisman és munkatársai egy emlékezeti paradigma segítségével hasonlították össze a rassz és a nem alapú kategorizáció automatikus megjelenését. Vizsgálatukban óvodás korúak vettek részt, és az eredmények azt mutatták, hogy a gyerekek a nem alapú kategorizációs feltételben sokkal több olyan hibát vétettek, amikor az egy nemhez tartozó személyek által mondott információt keverték össze, és kevesebbszer hibáztak a két különböző nemhez tartozó személytől érkező információ esetében. Ezzel szemben a rassz alapú kategorizációs feltételben nem mutatkozott meg különbség a hibák számát tekintve. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy óvodás korban, bár a gyerekek meg tudják különböztetni rassz alapján az embereket, és sokszor preferenciát is mutatnak már ennyi idősen, a nemmel szemben a rasszt mégsem feltétlenül kódolják automatikusan.

A rassz alapú társas kategória jelentősége evolúciós szempontból is megkérdőjelezhető. Az ősemberek, távoli utazások hiányában feltételezhetően nem találkoztak eltérő fajhoz tartozó társakkal, s így a rassz, mint társas kategória nagy valószínűséggel nem is létezett számukra,

míg a kor, nem és a nyelv már akkor is jelentős szerepet kaphatott mindennapjaikban (Cosmides, Tooby és Kurzban, 2003; Kinzler és munkatársai, 2009).

Az eddig áttekintett szakirodalom alapján jól látható, hogy három alapvető társas ketgória van (nem, kor, nyelv), melyekre születésünktől fogva érzékenyek vagyunk és melyek alapján a körülöttünk levő embereket automatikusan csoportokba soroljuk. Ezen három társas kategóriának mindemellett a viselkedést befolyásoló hatása is jelentős, mely megmutatkozik a kisgyermekek utánzási és tanulási mechanizmusaiban. A rassz, bár szintén születésünktől fogva meghatározó társas kategória, mégis, mintha egy kicsit másképp működne. Ennek egy lehetséges magyarázatára a disszertáció egy későbbi fejezetében kerül szó, de előtte, a *társas tanulás* disszertáció témájának szempontjából fontos aspektusai kerülnek összefoglalásra.

2. Szelektíven működő társas tanulás

2. 1. Társas tanulás

Társas tanulás alatt értjük a tanulásnak azt a formáját, melyet a szociális környezetből származó ingerek révén sajátítunk el (Bandura, 1986). A tanulás ezen formája állatoknál és embereknél egyaránt megjelenhet, a társ explicit szerepe pedig szituációtól és fajtól függően változhat (Tomasello és munkatársai, 1993). Szociális tanulásnak nevezzük azt is, amikor a szülő leül gyermekével a szőnyegre, kivesz egy játékot és várja, hogy a gyermek egyedül térképezze fel azt és jöjjön rá a megoldásra. De szociális tanulás az is, amikor a szülő elővesz egy kirakóst és bár nem mutatja be, hogyan kell azt kirakni, mégis mikor gyermeke elakad, rámutat egy-egy kirakódarabra, melyek aktuálisan felhasználhatóak lehetnek. Ugyanakkor, ezen tanulási formák mindegyike inkább egyéni, hiszen a másik viselkedéséből a gyermek nem tanulja meg a konkrét cselekvés kivitelezését (Tomasello, 1990), arra (némi vezérfonal segítségével) magának kell rájönnie.

A társas tanulás egy másik formája az utánzás, mely során a társ valódi tanítóvá válik az által, hogy expliciten bemutatja a megtanulandó eseményt, mely bemutatás megfigyelése révén sajátítja el az egyed az információt. Bár egyes állatfajoknál is tetten érhető a másik viselkedésének megfigyelése és leutánzása (Goodall, 1986; Topál, Byrne, Miklósi és Csányi, 2006), az eddig ismeretes szakirodalom alapján az emberekre jellemző imitáció és állatoknál

megjelenő emuláció között mérvadó különbség van. Az utánzás ezen két fajtája, bár látszólag hasonló eredményhez vezetnek, mégis a tanulás tárgya (és így annak valódi eredménye) nagymértékben különbözik. A két folyamat megértését prezentálta Call munkatársaival (Call, Carpenter és Tomasello, 2005) egy olyan kutatásban, ahol csimpánzoknak és totyogós korú gyermekeknek ugyanaz volt a feladatuk: szét kellett törniük egy műanyag csövet ahhoz, hogy a csőben rejlő jutalmat (étel vagy játék) elnyerjék. A cső széttörésének módját egy modell személy interpretálta, majd ezt követően a résztvevők saját kezükbe kapták a csövet. Az eredmények azt mutatták, hogy a csimpánzok a bemutatás során inkább csak a célelérést, az affordanciát tanulták meg (van egy széttörhető cső, amiben étel van), az embergyerekek viszont hűen leutánozták a modell lépéseit. Bár mindkét stratégia célravezetőnek bizonyult a cél elérésének szempontjából, úgy tűnik, mintha a gyerekek a cél elérésén túl valami mélyebb, lényegi információt is elsajátítanának azon keresztül, hogy társaik viselkedését a lehető legpontosabban megfigyelik és leutánozzák. Tomasello szavaival élve, az ember (a többi állattal szemben) nem egy társtól, hanem annak szemüvegén keresztül, annak perspektíváját felvéve tanul a világ dolgairól és magukról a társakról is (Tomasello és munkatársai, 1993). Ezt támasztja alá az említett kutatás egy további érdekes eredménye is. A gyerekek akkor is leutánozták a modell cselekvését, ha a kívánt eredmény a végén nem jelent meg, szemben a csimpánzokkal, akik ebben az esetben nem csináltak semmit a csővel. Azaz, az imitáció kiváltásához elegendő volt a társ puszta szándékának (céljának) felismerése, míg az emulációhoz a csimpánzoknak a végeredmény (a jutalom) explicit megjelenésére is szükségük volt.

Az emberre jellemző hű utánzási hajlam meglétét Meltzoff (1988) széles körben híressé vált kísérlete is jól szemlélteti. Tizennégy hónapos babák egy lámpa fejjel való felkapcsolásának bemutatását követően, hajlamosak voltak a lámpát ők maguk is fejjel felkapcsolni, annak ellenére, hogy ismerték a cél elérésének könnyebb útját is (kezük használata) (Meltzoff, 1988).

Mindezek fényében elmondható, hogy a cselekvések valódi és megbízható leutánzása humán specifikus képesség, mely nem csak azt teszi lehetővé az ember számára, hogy bizonyos tényeket, cél-eszköz kapcsolatokat elsajátítson (pl.: lámpát fel kell kapcsolni, hogy égjen), hanem azt is, hogy a cselekvések mögött meghúzódó szándékot, tudást, társas normákat is megismerje és internalizálja. A tanulásnak ez a módja elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyén képes legyen önkényesen létrehozott, nem racionális, kultúra specifikus ismereteket is elsajátítani.

2. 2. Szelektív társas tanulás

Az előzőekben áttekintett rövid összefoglaló arra engedhetne következtetni, hogy a gyerekek tanulása vak utánzáson alapszik. Hajlamosak egy társ bemutatását lemásolni akkor is, ha tudják, hogy a cél elérhető egyszerűbb módon is (Meltzoff, 1988) és akkor is, ha a cselekvés nem vezet látható eredményhez (Call és munkatársai, 2005). Újabb kutatások jelentős része ezzel szemben azt tükrözi, hogy a gyerekek utánzása nagyon is ésszerű, racionális keretek között, szelektíven működik, s a vak utánzási forma is ezen tényezők mentén jelenik csak meg.

Meltzoff (1988) korábban említett kísérletének módosításával Gergely és munkatársai (2002) bemutatták, hogy a tizennégy hónaposak csak abban az esetben utánozzák le „vakon" a modellt, ha annak cselekvése racionális keretek között értelmezhető. Azaz, amikor a modell kezei be voltak takarva és így le voltak foglalva, a lámpa fejjel való felkapcsolása a modellre nézve bár racionálisnak tűnt, de magára a cselekvésre nézve nem, és a gyerekek is inkább kézzel kapcsolták fel ezen bemutatást követően a lámpát. Szemben azzal, amikor a modell kezei üresek voltak mégis a fejét használta a cél elérésére, a gyerekek nagy része is fejjel kapcsolta fel a lámpát, feltételezhetően azért, mert ebben az esetben a fej használatát a cselekvés maga racionalizálta (valamiért ez a cselekvés így a hatékony) (Gergely, Bekkering és Király, 2002).

A racionalitás alapelvén túl, a gyermekek számos más tényezőt is figyelembe vesznek tanulásuk során. Carpenter és munkatársai például bemutatták, hogy alig egy éves gyerekek csak akkor utánoznak le egy adott cselekvést, ha azt a modell korábban szándékosan hajtotta végre, és nem követik viselkedését, ha a puszta véletlennek tulajdonítják azt (Carpenter, Akhtar és Tomasello, 1988). Csibra és Gergely *Természetes Pedagógia elmélete* pedig a tanítási szándék felismerésének fontosságára hívja fel a figyelmet, melyre velünk született módon érzékenyek vagyunk (Csibra és Gergely, 2006, 2009). Több kutatási eredménnyel is alátámasztva úgy tűnik, hogy a gyerekek egészen kicsi koruktól fogva érzékenyek azon osztenzív kommunikációs jelekre (pl.: szemkontaktus felvétel, dajka beszéd, kommunikációs szándék), melyek jelzésként szolgálnak arra vonatkozóan, hogy valaki valamit tanítani szeretne nekik (Senju és Csibra, 2008; Futó, Téglás, Csibra és Gergely, 2010). Az így létrejött triádikus kapcsolatokban (gyerek, tanító, esemény/információ) a gyerekek fel vannak

készülve arra, hogy számukra fontos információ következik, melyet el kell sajátítaniuk. Ez a fajta adaptív tanulási mechanizmus lehetővé teszi azt is, hogy a látszólag gyakran homályos, nem feltétlenül racionális ismereteket is megtanulják a gyerekek, melyek igen nagy részét képezik kulturális tudásunknak. Könnyű elmagyarázni és megtapasztalni, hogy a szilárd anyagokon nem lehet keresztül nyúlni, míg a folyékony halmazállapotúakon igen. Ugyanakkor, bajban vagyunk, amikor arra kérdésre kell válaszolnunk, hogy miért kell köszönni, ha belépünk egy boltba, vagy miért kell megköszönni, ha valaki ad nekünk valamit. Ezek mind olyan elvárások a gyerekek felé, amik társadalmi, kulturális normákhoz, elvárásokhoz kötődnek és nem egy kézzel megfogható fizikai szabályhoz. A közösen osztott kulturális tudás ezen részeit a természetes pedagógia elmélete alapján éppen az osztenzív kommunikációs jelzések révén tudjuk lehorgonyozni és értelemmel felruházni: „Azért kell köszönni, ha belépünk egy boltba, mert ez a mi kultúránkra jellemző szokás, nálunk ezt így illik csinálni.” Az osztenzív kommunikációs jelzések episztemikus bizalmat váltanak ki, mely révén a gyerekek megkérdőjelezés nélkül elfogadják akár az új, furcsa, homályos információkat is (Király, Csibra és Gergely, 2013) és beépítik azt saját tudástárukba.

Az osztenzív kommunikációs jelzések másik fontos aspektusa, hogy az ilyen keretek között észlelt információkat a gyerekek úgy kezelik, mint amik időben és térben generalizálhatóak (Csibra és Gergely, 2006). Egyed munkatársaival 2013-as kutatásában bemutatta, hogy egy tárggyal kapcsolatos érzelmet a tizennyolc hónaposak az egyén szubjektív hozzáállásaként értelmezik, ha a bemutatást nem kíséri semmilyen osztenzív-referenciális jelzés és a tárgyra vonatkozóan általános érvényűnek, ha a bemutatás kommunikatív helyzetben történik (Egyed, Király, Gergely, 2013). Az információ generalizálhatóságára vonatkozó stratégia nagymértékben leegyszerűsíti a tanulás folyamatát. Elég egyszer kifejeznünk, hogy nem tetszik nekünk az ágyon való ugrálás, a gyerekek pontosan tudni fogják, hogy az a viselkedés helyszíntől, időtől, ágytól és aktuálisan jelen lévő személytől függetlenül nem elfogadott.

Az eddig részletezett kutatások inkább az információ megszűrésére és annak általánosíthatóságára fókuszáltak. A releváns tudás elsajátításának rögös útján azonban nem csak az információk közötti szelekció segíthet, hanem az is, ha a tanítók közül választjuk ki azokat, akiktől érdemes tanulni. Ehhez segítségre lehet, ha fel tudjuk mérni az emberek tudását és így ki tudjuk válogatni azokat, akik megbízható tudással rendelkeznek, és így megfelelő tanítók lehetnek. A fejlődéspszichológiai kutatások fényében a kisgyerekek valóban érzékenyek azon tényezőkre, melyek alapján képesek lehetnek bejósolni a körülöttük lévők tudását és hajlamosak csak attól tanulni, aki megbízhatónak tekinthetőek.

Három éves gyerekek például inkább tanulnak meg egy új szót olyantól, aki korábban megfelelően nevezett meg egy már számukra ismert tárgyat, szemben olyasvalakivel, aki korábban „egyszer már hibázott”. (Birch, Vauthier és Bloom, 2008). Corriveau és Harris (2009) tanulmánya nyomán az is ismeretes, hogy ez a fajta szelekció késleltetett utánzás során is fennmarad. Birch és munkatársai pedig arra hívták fel a figyelmet, hogy non-verbális jelzések is elegendőek ahhoz, hogy egy adott személy megbízhatóságát demonstrálják. Vizsgálatukban kétévesek szívesebben tanultak olyantól, aki láthatóan magabiztosan használta az adott tárgyat, szemben azzal, aki bizonytalanságot sugallt viselkedése során (Birch, Akmal és Frampton, 2010). További fontos eredmény, hogy a tanító feltételezett tudásában való bizalom tizennégy hónapos korban is tetten érhető már (Zmyj, Buttelmann, Carpenter és Daum, 2010).

Mindezen eredmények fényében kijelenthető, hogy bár a gyerekek születésüktől fogva készen állnak arra, hogy a körülöttük lévő személyektől tanuljanak, a megbízható tudás elsajátítása érdekében képesek szelektálni egyes információk és információforrások között. Az információ hatékony megszűrése akkor lehet a legsikeresebb, ha a “kitől mit érdemes megtanulni” elvet követi, ahogy ez például a mindennapokban is történik. A matek órát a matematikában legjártasabb pedagógus tanítja, a történelmet a történelem szakos tanár. Kushnir és munkatársai (2013) tanulmányából kiderül, hogy a gyerekek már óvodás korukban is nagy figyelmet fordítanak arra, hogy kitől mit érdemes megtanulniuk és “szakterület” specifikusan fordulnak az informátorok irányába (Kushnir, Vredenburgh és Schneider, 2013). A tárgy nevét olyantól kérdezik meg, aki korábban jártasnak tűnt e téren, míg a tárgy megszerelésekor felmerülő problémákkal olyanhoz fordulnak, aki korábban össze tudott szerelni egy tárgyat. A szelektív tanulás során a megbízható tanító nem általánosságban véve “jó”, szaktudása területenként eltérő lehet (Koenig és Jaswal, 2011).

Ez az adaptív tanulási mechanizmus a hatékony szelekció mellett a kulturális tanulás egyik fontos aspektusa is. A kultúra és az általa létrehozott szabályok, normák, szokások számtalan önkényesen létrehozott információegységet tartalmaznak, melyek a racionalitás és az ok-okozati összefüggések hiányában nehezen kikövetkeztethetőek. A tárgyak például fontos részét képezik minden kultúrának, azonban funkciójukban, kinézetükben, felhasználási módjukban különbözhetnek. Két különböző kultúra létrehozhat egy ugyanúgy kinéző tárgyat, azonban a tárgy fizikai tulajdonságainak (affordanciájának) köszönhetően, több cél elérésére is alkalmas lehet, és a kultúra az, mely meghatározza, hogy az adott közösséghez tartozó embereknek „mire kell” használniuk. Azaz, egy tárgy funkcióját tekintve több cél elérésére

is alkalmas lehet, ezek közül a kultúra az, mely a lehetőségek közül önkényesen kiválaszt egyet. Ezt az egy önkényesen kiválasztott funkciót azonban az adott kultúra minden tagjának el kell fogadnia és meg kell tanulnia ahhoz, hogy a saját csoportjának jó tagja lehessen. A tanulás során pedig kiváltképp fontos lesz a „kitől mit" alapelv, hiszen egy kultúra specifikus ismeretet csak olyan személytől lehet biztonsággal megtanulni, aki jártas az adott kulturális ismeretekben. Ugyanilyen önkényesen létrehozott szabályok mentén alakulnak ki a normák, szokások is. A legtöbb kultúrában a fej fel-le mozgatása beleegyezést, míg oldalra fordítása ellenkezést jelent, azonban vannak közösségek, ahol ezen viselkedések épp fordítva értelmezendőek. A legtöbb országban jobb oldalon haladnak a kocsik, mégis vannak helyek ahol a baloldalon. Ezek mind olyan szabályrendszerek, melyeket az adott kultúra minden tagjának meg kell tanulnia és el kell fogadnia, s melyek megtanulásakor csak egy olyan információforrás segíthet, akinek tudása ezen a területen minden kétséget kizáróan megbízható és így akár vakon utánozható. Ezen kultúra specifikus elemek nem vagy hibás ismerete nem feltétlenül rossz megoldáshoz vezet (pl.: egy tárggyal sikeresen elérhetünk több célt is), ugyanakkor azt hordozza magában, hogy a környezet az adott személyt nem saját csoporttagként észleli.

A megfelelő tudás elsajátításához tehát szükségszerű, hogy képesek legyünk felismerni azt, hogy ki lehet az egyes információk megbízható forrása. E tekintetben a társak egymástól való megkülönböztetése és az általuk birtokolt tudás felmérésének lehetősége kiváltképp fontos.

II. Közösen osztott kulturális tudás elmélet

A társas kategorizáció nyújtotta csoportosítási lehetőségek segíthetnek az egyes tudáscsomagok behatárolásában. Konyhai és főzési tanácsok tekintetében például szívesebben fordulunk nőkhöz, míg, ha szerelési útmutatásra van szükségünk, jobban megbízunk a férfiak ismeretében. Olykor pedig az a stratégia lehet célra vezető, ha olyan személyt követünk, aki hozzánk valamilyen tekintetben hasonló (pl.: kismamák, biciklisek), hiszen a közös vonások közös élethelyzeteket is implikálnak, melyek során ugyanazon viselkedések lehetnek adekvátak (Wood, Kendal és Flynn, 2013). Ezzel összhangban egyre több olyan kutatás lát napvilágot, melyek azt hangsúlyozzák, hogy a társas kategorizáció segít felismerni, nem csak a személyek közötti különbségeket, de a tudásuk közötti határvonalakat

is (Oláh, Elekes, Bródy és Király, 2014; Soley és Spelke, 2016). A tudáscsomagok közti határ felismerése különösen fontos lehet a kulturális tudás elsajátításának folyamatában. Amikor kulturális tudásról beszélünk, nem feltétlen a tanító személy ismeretének pontossága vagy hiányossága az érdekes kérdés, hanem az, hogy az általa birtokolt tudás érvényes e a saját kulturális tudáscsomag keretein belül. Ehhez nem elegendő megfigyelni, hogy valaki helyesen megnevezzen egy tárgyat, vagy elérje az adott eszközzel a kívánt célt. A tudás lehet pontos, ugyanakkor más kultúrában nem releváns, hibás. A kulturális tudás ilyeténképpen való feltérképezésére olyan tényezők ismeretére van szükség, mely az adott személy kulturális hovatartozásáról ad megbízható információt.

Ahhoz, hogy saját kulturális csoportunk jó tagjai lehessünk, meg kell tanulnunk a kultúránk által meghatározott normákat, szokásokat. Ezek többsége önkényes, racionális keretek között gyakran megmagyarázhatatlan szabályokon nyugszik, s így elsajátításuk során elengedhetetlen egy a kultúrát jól ismerő tanító, aki megmutatja, elmondja, mit hogy kell csinálni. A nyelv alapú társas kategorizáció, mivel a nyelv a kultúra egyik alappillére, jó bejóslója lehet egy személy kulturális hovatartozásának és így kulturális tudásának is.

A közösen osztott kulturális tudás elmélete tehát azt állítja, hogy a társas kategorizáció lényege nem pusztán a társak megkülönböztetésében rejlik, hanem a tudásbeli eltérések felismerésében. A társas kategorizáció jelentősége tehát episztemikus funkciójában rejlik, mely révén kiemelkedő szerepet kap az adaptív tanulásban a “szakterületek” megbízható információforrásainak kijelölése révén. A társak nyelv szerinti megkülönböztetése lehetőséget teremt arra, hogy a kulturális tudásbázis bővítése során kiválasszuk azon személyeket, akiktől érdemes, sőt kell is tanulni (Kinzler és munkatársai, 2012), akkor is, ha furcsa, szokatlan dolgokat tesznek (Buttelmann és munkatársai, 2013).

Bár, a közösen osztott kulturális tudás elmélet a kultúra (és így a nyelv, mint szociális kategória) szerepét emeli ki, az elmélet keretei között a nem és a kor, mint kiemelkedő társas kategória is megmagyarázható, hiszen mindkét szociális kulcs bizonyos viselkedést meghatározó tudást reprezentál. Ugyanakkor, a rassz, mint társas kategória szerepének háttérbe kerülése (lásd I.1.3.3 és I.1.3.5. fejezet) is értelmet nyer, hiszen a bőrszín önmagában véve semmiféle tudást nem prediktál.

III. Hipotézisek

Amennyiben a társas kategorizáció valóban episztemikus funkciót tölt be és a tudáscsomagok határai közötti felismerésben játszik fontos szerepet, elvárható, hogy a társak egymástól való megkülönböztetése szerepet játsszon az egyes tudáscsomagok kijelölésében és elsajátításában is. Azaz, a gyerekek új ismeret csak olyantól tanuljanak meg, aki megbízható forrása lehet az adott ismeretanyagnak. Például a kulturális tudás esetében elvárható, hogy a gyerekek számukra új kultúra-specifikus ismeretet csak saját kultúrájukhoz tartozó személytől tanuljanak meg, hiszen csak ő tekinthető megbízható forrásnak ezen a területen.

1. A gyerekek kultúra-specifikus (pl.: tárgy funkciója) ismeretet csak saját kultúrájukhoz tartozó személytől tanulnak meg, aki ilyeténképpen megbízható forrása lehet a kulturális ismereteknek (pl.: anyanyelven beszélő személy).

Az első hipotézis igazolása (korábbi kutatási eredményekkel karöltve) alátámasztaná a feltételezést, miszerint a társas kategorizáció a megbízható információforrások kijelölése révén segíti a gyerekek adaptív tanulási mechanizmusát az által, hogy kijelöli kitől mit szükséges megtanulniuk. Ezen eredmények azt is sugallnák, hogy a gyerekek – egyéb információ hiányában – minden a saját kultúrájukhoz tartozó személyt megbízható információforrásként kezelnek a kultúra-specifikus tudás elsajátításakor. Következésképpen a gyerekek elvárják, hogy a saját kulturális csoportjuk tagjai osztozzanak egymással a kultúra specifikus ismeretekben. Azaz, feltételezhetően a gyerekek elvárják, hogy a saját kulturális csoportjukhoz tartozó személyek közös kulturális tudáscsomaggal rendelkezzen.

2. A gyerekek elvárják, hogy a saját anyanyelvükön beszélő személyek osztozzanak egymással az anyanyelven túl, más kultúra specifikus tudás egységben (pl.: tárgyak funkciója) is.

Ugyanakkor továbbra is megválaszolatlan marad az a kérdés, hogy mit gondolnak a gyerekek egy másik, számukra teljesen ismeretlen kultúráról. A többi társas kategória által behatárolt csoportokkal szemben (pl.: nem, kor) a gyermekeknek a sajátjuktól eltérő kulturális csoportokról kevés információjuk van, hiszen többségük nem (vagy elvétve) találkozik másik kultúrához tartozó társakkal. Ebből kifolyólag elképzelhető, hogy egy számukra idegen kultúra esetében más elvárásokat állítanak, vagy épp, az egyéb ismeretek hiányában semmiféle elvárást nem alakítanak ki rájuk és az általuk osztott közös tudásra vonatkozóan.

3. A gyerekek nem alakítanak ki előzetes elvárásokat idegen nyelven beszélő személyek közös kulturális tudását (pl.: tárgyhasználat) illetően.

A közösen osztott kulturális tudás elmélet keretei között a társas kategorizáció a tudásbeli különbözőségek feltárást szolgálja kisgyermekkorban. Azaz, a társak egymástól való megkülönböztetése kis korban még érzelem- és ítéletalkotástól mentes folyamatként működhet. Az egyik ember nem feltétlenül lesz jobb vagy rosszabb attól függően, hogy egyik vagy másik csoportba tartozik, pusztán a tudása lesz más. A társas kategorizáció negatív vetületeinek (pl.: előítélet, diszkrimináció) elsődleges okozói azon érzelmi és motivációs tényezők, melyek az évek előrehaladásával a társas kategorizáció egyre fontosabb aspektusai lesznek a környezeti hatások és tanulás révén. Ezen negatív vetületek azonban megfelelő időben és módon történő prevenciós lépésekkel megelőzhetőek lehetnek.

4. A közös tudás kiépítése és a „másik", mint megbízható információforrás megjelenése segíthet a társas különbségek okozta negatív következmények megelőzésében kisgyermekkorban.

IV. Vizsgálatok

A disszertáció részét képező kutatások a kulturális tudás határát a beszélt nyelvvel, míg a kultúra specifikus tudást a tárgy-funkcióval reprezentálják. Ennek okai alább olvashatók.

1.Nyelv, mint eszköz a kulturális tudás határainak felismerésére

A nyelv, mint társas kategorizáció domináns szerepéről a disszertáció korábbi fejezetében már volt szó. Egy rövid összefoglalás, hogy kutatásainkban miért épp a nyelvet választottuk a kulturális határok megkülönböztetésének fémjelzésére.

A nyelv, feltételezhetően már az ősemberek számára is az egyik kulcstényező volt saját kulturális csoportjuk felismerésében (Cosmides és munkatársai, 2003; Kinzler és munkatársai, 2009). A társas csoportokban való együttélés az ősemberekre is jellemző volt, akiknek ez által szükségük volt arra a képességre, hogy társaikat egymástól, illetve saját csoportjukat a másik csoporttól meg tudják különböztetni. Feltételezhetően a kor és a nem

már számukra is alapvető tulajdonság volt a saját csoporttagok elkülönítése során, hiszen mindkettő megbízható előrejelzője a csoporton belüli társas szerepek, szokások, normák tekintetében. A csoportok egymástól való megkülönböztetésére inkább a rassz és a nyelv szolgálhatna. Ugyanakkor rassz szerinti kategorizáció ekkor még feltételezhetően nem létezett, hiszen az egymás mellett élő és így egymással találkozó csoportok tagjai nagy valószínűséggel egy rasszhoz tartoztak. A csoportok közötti határt sokkal inkább a nyelvjárás határozhatta meg, hiszen az egyes csoportok nyilvánvalóan kialakítottak egy számukra érthető nyelvet, ami viszont nagy valószínűséggel eltért a többi csoporttól.

Mindemellett a nyelv alapú megkülönböztetés egészen kisgyermekkortól megfigyelhető. Az anyanyelvre való érzékenység csecsemőkorban kimutatható (Mehler és munkatársai, 1988), tíz hónaposan a beszélt nyelv viselkedést befolyásoló hatása is megmutatkozik már (Kinzler és munkatársai, 2007). Óvodások pedig a beszélt nyelv alapján az egyénre vonatkoztató következtetések is képesek levonni (Hirschfeld és Gelman, 1997).

Továbbá a nyelv az, ami kommunikációs funkcióján túl, képes lehorgonyozni a tudást, és – ahogy a disszertáció korábbi fejezetéből is kitűnt (lásd 1.1. fejezet) – ennek révén a puszta perceptuális hasonlóságok mellett (vagy azokat felülírva) kiemeli azon csoportokat, melyek lehetőséget teremtenek megbízható következtetések levonására. A gyerekek elvárják, hogy egy nyelvi címkével megnevezett kategória két tagja osztozzon egymással alapvető belső tulajdonságokban, míg ugyanezt hasonlósági alapon kialakított kategória két tagjára vonatkozóan nem feltétlenül várják el (Gelman és Markman, 1986). A nyelv, nem csak az egyes csoportok kiemelésében lehet fontos, de az egyes csoportokhoz rendelt tudástartalmakban is az általa megvalósult szimbolikus reprezentáció révén. Mivel a nyelv szimbolikus jeleket használ, az általa közvetített információ csak azon személy számára érthető, aki ismeri az adott nyelv szimbólumrendszerét. Így a beszélt nyelv a másik tudására nézve biztonságot (anyanyelvünkön beszélők) vagy bizonytalanságot (idegen nyelven beszélők) jelenthet. Elképzelhető, hogy egy általam ismeretlen nyelvet beszélő személy más nyelven, de ugyanazt tudja, mint én, ugyanakkor az is lehet, hogy az illető valóban mást tud, mint én, hiszen az ő beszélt nyelve által meghatározott szimbólumok és azok tartalmai eltérhetnek az enyémektől. Mindezek fényében elmondható, hogy a nyelv különösen fontos társas kategória a tanulás során, hiszen a személyek által birtokolt tudásról (vagy annak hiányáról) adhat információt.

Mindezek tükrében a nyelv egy megbízható szociális kulcs lehet a kulturális tudás határának bemutatására kutatásaink középpontjában szereplő kisgyermekek számára.

2. Tárgy-funkció, mint szelektív kulturális tanulás mérésének eszköze

A tárgyak fontos részét képezik mindennapjainknak, szinte alig akad olyan tevékenység, melyhez ne alkalmaznánk legalább egyet. A kisgyermekek is, születésüktől fogva körül vannak véve ezen eszközökkel. Egy tárgy számtalan szituációban lehet hatékony eszköz fizikai tulajdonságainak köszönhetően, azonban szinte kivétel nélkül igaz, hogy a tárgyak rendelkeznek egy bizonyos, a társadalom által meghatározott és elfogadott funkcióval, amire létrehozták őket (Kelemen és Carey, 2007). A tárgyak ezen alapvető tulajdonságára már a kisgyerekek is érzékenyek. Landau és munkatársai bemutatták, hogy óvodások két tárgyat abban az esetben illettek egy címkével, ha azok azonos funkciót szolgáltak és nem akkor, ha hasonlóan néztek ki (Landau, Smith és Jones, 1998). Továbbá kétévesen a funkciót egy hosszútávon érvényes tulajdonságként kezelik és elvárják, hogy a tárgy új helyzetekben is betöltse a neki szánt célt (Casler és Kelemen, 2005, 2007). Ezt nevezi a szakirodalom a Teleo-funkcionális elmélet generalizációs komponensének. A Teleo-funkcionális elmélet másik fontos aspektusa a disszociációs komponens, mely inkább csak négy éves kortól jelenik meg. Ennek során az emberek (négy éves koruktól kezdve) hajlamosak úgy gondolkodni, hogy egy tárgynak egy kizárólagos funkciója van, azaz új célok elérésére inkább új tárgyat használnak a már korábbról ismert tárgy helyet. A teleo-funkcionális gondolkodásmód ez által megkönnyíti a gyerekek tárgyakról való tanulásának folyamatát, hiszen képesek a funkciót a tárgy egy belső tulajdonságaként kezelni.

Tárgyak funkcióinak tanulása során, az affordancia (tárgy hatékonysága) mellett figyelembe kell venni az adott kulturális ismeretek (lehetséges) tárházát is. Ennél fogva a tárgyak funkciói a kulturális tudás részét képezik, mely ismeret egy adott kultúrán belül fontos, sőt elengedhetetlen megszerezni, ugyanakkor érvényességét a kulturális határok átlépésével elveszítheti. Elképzelhető, hogy ugyanazon tárgyat két különböző kultúra eltérő funkcióval ruház fel, vagy éppen azonos cél elérésére két különböző eszközt használ (pl.: villa és evőpálcika). Így a tárgyakról szóló tanulás során kiemelt szerepet kap a kulturális tudás határainak felismerése.

Mindezek alapján, a gyerekek tárgyakról való tanulása során a funkció kiemelkedő szerepet kap. Mivel a tárgyaknak tulajdonított kizárólagos funkciót a kultúra (amely az adott tárgyat létrehozta) határozza meg, a szelektív kulturális tanulás vizsgálatakor a funkció-tanulás hatékony vizsgálati eszközként szolgál(hat).

3. Vizsgálat I. / 1.

Az alábbi cikk alapján:

Pető R., Elekes F., Oláh K. és Király I. (2018). Learning how to use a tool: Mutually exclusive tool-function mappings are selectively acquired from linguistic in-group models. Journal of Experimental Child Psychology, 171, 99-112.

3. 1. Elméleti háttér

Ahogy a disszertáció elméleti bevezető részéből is kitűnt, a gyerekek tanulásuk során érzékenyek arra, hogy kitől tanulnak. Poulin-Dubois és munkatársai (2011) például bemutatták, hogy mindössze tizennégy hónapos babák nem utánoznak le egy új cselekvésmintát olyan modell esetében, aki tudásában egyszer már csalódtak (Poulin-Dubois, Brooker és Polonia, 2011). A tanítóban való bizalom nem általánosságban véve jelenik meg, hanem terület specifikusan. Azaz, a gyerekek a "kitől" mellett azt is figyelembe veszik, hogy "mit". Három éves gyerekek szívesebben tanultak meg új tárgyak neveit és funkcióit olyan személytől, akinek tudása az adott területen korábban már megbízható volt (Birch és munkatársai, 2008; Brooker és Poulin-Dubois, 2013). Adott területen való szakértőség fontosságát Kushnir és munkatársai is bemutatták. Négyévesek, amikor tárgy megnevezéséről volt szó, akkor attól a személytől kérdeztek, aki korábban láthatóan jól ismerte a tárgyak neveit, míg a tárgyak funkcióinak megismerése során azon személy tudására támaszkodtak, akinek ismerete korábban ezen területen volt megbízható (Kushnir és munkatársai, 2013).

A gyerekek tehát tanulásuk során figyelembe veszik a körülöttük lévők (lehetséges) tudását és felismerik annak határait is. A megbízhatóság személyenkénti és szakterületenkénti

felmérése azonban rendkívül hosszadalmas és energia igényes lenne a társas kategorizáció nélkül. A társak csoportokba osztása lehetőséget teremt az egyének tudásának felmérésére.

A disszertáció korábbi fejezeteiben már szó volt a beszélt nyelv kiemelkedő szerepéről, mely a kulturális tudás egyik alappilléreként épp a közösen osztott kulturális tudáscsomagok határainak felismerésében játszhat fontos szerepet (Wood és munkatársai, 2013; Oláh és munkatársai, 2014). Buttelmann és munktatársai (2013) kutatásában a tizennégy hónapos babák szívesebben utánoztak egy szokatlan viselkedésmintát akkor, ha azt egy anyanyelvükön beszélő személytől látták, míg inkább korábbi tudásukra támaszkodtak, ha a furcsa cselekvést egy idegen nyelvű személy mutatta be (Buttelmann és munkatársai, 2013). Azaz, a gyerekek igen fiatalon érzékenyek arra, hogy a kultúra specifikus ismereteket (pl.: egy szokás) csak olyantól tanulják meg, aki jártas lehet, abban a kulturális tudásban, melyet nekik is el kell sajátítaniuk.

Ugyanakkor, Buttelmann és munkatársai előbb említett kutatása utánzási paradigmán alapult, mely interpretálható úgy is, hogy a gyerekek nem csak a közösen osztott kulturális tudás határainak felismerése okán követték az anyanyelvű modellt, hanem azért, mert ő hasonló volt hozzájuk. Továbbá az említett kutatásból hiányzik a funkciótanulás, hiszen az eljárás során egy lámpát fejjel vagy kézzel kellett felkapcsolni, miután a lámpa minden esetben működésbe lépett.

Összefoglalva eddigi ismereteinket, a gyerekek a nyelv alapú társas kategorizáció során felismerik a kulturális tudásbeli különbségek határait és úgy tűnik, hogy szívesebben utánozzák, azaz szívesebben tanulnak azon személyektől, akik saját anyanyelvükön beszélnek. Ugyanakkor az utánzás mögött mindig fennállhat a preferencia hatása is. Így, egy olyan kutatást terveztünk, melyben lehetőség nyílt a gyerekek kulturálisan szelektív tanulását utánzás-mentes környezetben is megvizsgálni. A kultúra specifikus ismeretek bemutatására tárgy-funkció kapcsolatokat alkalmaztunk. A disszertáció korábbi fejezete összefoglalta, hogy a tárgyak miért lehetnek jelentősek a kulturális tudás vizsgálatában.

Az eddigi elméleti keretek tükrében kutatásunkban azt feltételeztük, hogy a gyerekek a kultúra specifikus tárgy-funkció kapcsolatokat csak a saját anyanyelvükön beszélő, azaz a saját kultúrájuk tudásbázisát feltételezhetően ismerő modelltől tanulják meg. A funkciótanulás méréséhez a disszertáció korábbi fejezetében szemléltetett Teleo-funkcionális elmélet disszociációs komponense szolgált. Amennyiben a gyerekek egy tárgyhoz hozzárendelnek egy funkciót, úgy egy új cél elérésére egy új eszközt fognak preferálni.

3. 2. Módszer

3. 2. 3. Résztvevők

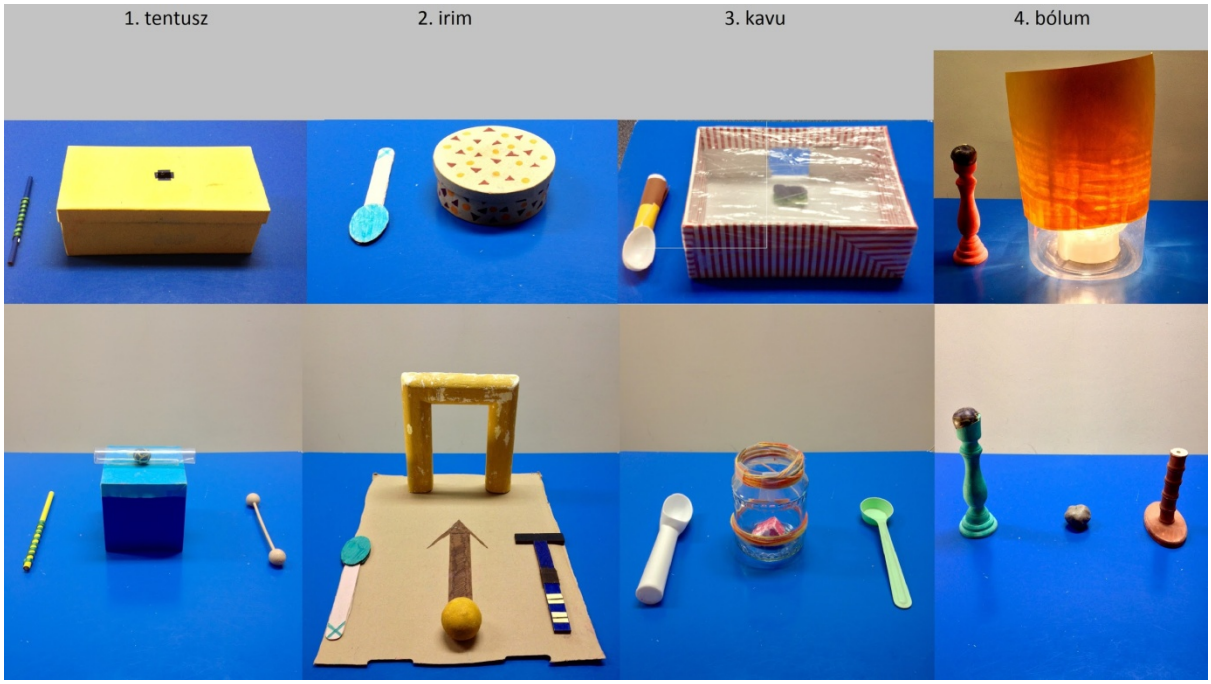
A vizsgálatban összesen 39 4 éves (44-52 hónapos korig) egynyelvű magyar gyermek vett részt. Az eljárás az ELTE Babalaborjában, illetve a környező óvodákban valósult meg, akik véletlenszerűen kerültek egyik vagy másik feltételbe. A magyar nyelvű feltételben összesen 20-an (átlag kor = 49.1 hónap; szórás = 2.32 hónap), míg az idegen nyelvű feltételben összesen 19-en kerültek (átlag kor = 48.2 hónap; szórás = 2.49 hónap). További egy gyermek adata került rögzítésre, azonban passzivitás miatt eredménye nem került bele a végső mintába. Csak azon gyermekek vehettek részt a kutatásban, akiknek valamely szülője aláírta az írásos beleegyező nyilatkozatot a vizsgálat megkezdése előtt.

Azért négy évesek kerültek a vizsgálatunk középpontjába, mert a szakirodalom alapján ez a legkorábbi időszak, amikor a gyerekek már megbízhatóan alkalmazzák a Teleo-funkcionális elmélet disszociációs komponensét (Casler és Kelemen, 2005).

3. 2. 4. Eszközök

A vizsgálatban felhasználtak tárgyak saját készítésűek voltak annak érdekében, hogy elkerüljük a gyerekek korábbról származó ismereteinek zavaró hatását. Minden „eszköz csoport” két céltárgyat és három hozzátartozó eszközt (egy demonstrációs eszköz, annak egy színvariánsa, és egy alternatív eszköz) tartalmazott. A két céltárgy minden esetben más célt szolgált, míg az eszközök kialakítása során figyelembe vettük, hogy fizikai tulajdonságaikat tekintve mindkét cél elérésére ugyanolyan hatékonyak legyenek. Összesen négy „eszköz csoportot” hoztunk létre, melyeket az 1. kép szemléltet. A tárgyakat a demonstrációs részben egy-egy álszóval illettünk, mely megnevezések szintén az első képen olvashatóak.

A bemutatás során a modell személy mindig egy céltárgyat vett elő és a hozzátartozó demonstrációs eszközt (1. kép felső sora). Az adott „eszköz csoporthoz” tartozó másik céltárgy csak a teszt fázisban került elő, a demonstrációs eszköz színvariánsával és az alternatív eszközzel karöltve (1. kép alsó sora).



1. kép: Felhasznált eszközök.

A tárgyak további részletes leírása a 2. táblázatban látható. A tárgyak létrehozásakor fontos szempont volt, hogy a gyerekek által könnyedén értelmezhetőek és használhatóak legyenek.

		Felhasznált eszközök			
		1	**2**	**3**	**4**
Demonstrációs szakasz	**Álszó**	"tentusz"	"irim"	"kavu"	"bólum"
	Céltárgy	sárga doboz, tetején egy lyuk, a dobozban egy hangot adó játék	kerek doboz, oldalán lyuk, belsejében csengők	csíkos doboz, oldalán egy lyuk, teteje átlátszó fóliával lefedve	papírba csomagolt műanyag doboz, belsejében lámpa

	Demonstrá-ciós eszköz	fém szállal körbetekert tompa ceruza	keménypapírbó l készült "ütő", tojás alakú véggel	műanyag kanál	műanyag tetővel fedett gyertyatartó
	Cél	megnyomni a hangot kiadó játékot	megzörgetni a csengőket	kivenni egy játékot a dobozból	felkapcsolni a lámpát
Teszt rész	**Céltárgy**	kék doboz tetején átlátszó csőben egy golyó	kartonhoz erősített hungarocell kapu és egy labda	üvegben egy hungarocell tárgy	gyurma
	Színvariáns eszköz	sárga	zöld	fehér	zöld
	Alternatív eszköz	fa pálca, szélein fagolyók	T-alakú keménypapír	műanyag kanál	fa bot, alján ovális falap
	Cél	golyót kivenni a csőből	labdát átütni a kapun	tárgyat kivenni az üvegből	gyurmát összenyomn i

2. táblázat: felhasznált eszközök és célok részletes leírása.

3. 2. 5. Eljárás menete

A kutatás lebonyolítása egy vizsgálatvezető és egy kétnyelvű (magyar és román) modell személy segítségével történt. A vizsgálatvezető minden esetben magyarul beszélt, míg a modellálló személy feltételtől függően magyarul vagy románul.

A vizsgálat megkezdése előtt a gyerekek egy rövid ideig szabadon játszottak vagy az ELTE Babalaborban, vagy az adott óvoda erre kijelölt szobájában. Előbbi helyszín esetében ez idő alatt a gyermekkel érkező felnőtt kitöltötte és aláírta az írásbeli beleegyező nyilatkozatot, utóbbi esetében ezt a szülők már korábban megtették, és az óvodai csoportokból csak azon gyermekek vehettek részt a kutatásban, akik az adott napra visszahozták az írásbeli beleegyező nyilatkozat aláírt példányát.

A rövid játékot követően a vizsgálatvezető átkísérte a gyermeket és a vele jelenlévő felnőttet a kutatásra kialakított szobába, leültette őket a számukra kijelölt székekre, melyek egy asztal előtt helyezkedtek el. A vizsgálatvezető ez után bocsánatot kért, hogy egy pár percre el kell hagynia a szobát, de biztosította a jelenlévőket, hogy hamarosan vissza fog jönni. A modell személy ezt követően bejött a szobába és az asztal másik oldalára ült le, a gyermekkel és kísérőjével szemben. Mielőtt elkezdte a bemutatást három rövid mondatot mondott el, feltételtől függő nyelven: „Jaj, hova is tettem a dolgaim? Pedig itt kell lenniük valahol. Oh, megvannak!”. A mondatok semmiféle információt nem tartalmaztak a tárgyakra, vagy azok használatára vonatkozóan, így a magyar feltételbe került gyerekek semmiféle előnnyel nem indultak a román feltételbe került társaikkal szemben. A mondatok pusztán a kulturális hovatartozás bemutatását szolgálták. Továbbá fontos megjegyezni azt is, hogy a bemutatás során a modell személy már nem beszélt, így a bemutatás megfigyelésének folyamatát a beszéd maga (illetve a beszédbeli különbség) nem zavarhatta.

A mondatok elhangzását követően a modell személy egyesével elővette a tárgyakat. A céltárgyat mindig az asztal közepére helyezte, megfogta a hozzátartozó demonstrációs eszközt, ránézett a gyermekre, megnevezte az adott eszközt az adott álszóval, majd egyetlen egyszer elérte a kívánt célt. Ez után eltette a már bemutatott tárgyakat és a soron következő eszközöket hasonló módon bemutatta.

Miután végzett mind a négy eszköz és célapparátus bemutatásával, feltételnek megfelelő nyelven elköszönt és kiment a szobából. Ekkor tért vissza a korábbról már ismert vizsgálatvezető, aki újra köszöntötte a gyermeket, majd leült vele szemben, a modell helyére. Minden esetben magyarul elmondta a következő mondatokat: „Visszajöttem. Van kedved játszani? Nézd, mik vannak nálam!”. Elővette a demonstrációban látott sorrendben a

demonstráció során bemutatott tárgyakhoz tartozó eszközöket. Az új céltárgyat az asztal közepére tette, egyik oldalára a demonstrációs eszköz színvariánsát, másik oldalára pedig a hozzátartozó, még nem látott alternatív eszközt helyezte. A két eszköz jobb és baloldalon való megjelenése ki volt egyenlítve a kutatás során. Mivel új céltárgy volt látható, melyet a gyermek addig nem ismert, a vizsgálatvezető minden céltárgy esetében megnevezte az aktuálisan elérendő célt, például: „Vedd ki a golyót a csőből, valamelyik tárgy segítségével!”. A gyermek bármeddig játszhatott az előtte lévő tárgyakkal. Miután láthatóan megunta, a vizsgálatvezető eltette és elővette a soron következő újabb eszközöket.

3. 2. 6. Kódolás

A gyerekek első választását kódoltuk, azaz azt, hogy melyik tárgyat fogta meg először az alternatív és a színvariáns közül. Az eszköz megfogása abban az esetben minősült választásnak, ha azt valóban a cél elérésére fel is használta, vagy legalább próbálkozást tett vele a cél kivitelezésére. Nem vettük figyelembe, hogy a célt valóban sikerült e elérnie, a megpróbálás is elegendő volt. Minden gyermek összesen 4 próbában vett részt, mivel mindenki megkapta mind a négy tárgy-eszköz apparátust.

Azon próbák, melyek során a gyermek egy percen keresztül nem választott (egy gyermek az idegen nyelvi feltételben, mely összesen 4 próbát jelent), vagy mindkét eszközt megfogta, de egyikkel sem próbálta elérni a célt (1 próba az anyanyelvi és 1 próba az idegen nyelvi feltételben) nem kerültek bele a végső számításba. Így összesen 79 értékelhető próba lett az anyanyelvi feltételben és 75 az idegen nyelvi feltételben.

A kódolást egy a vizsgálatot nem ismerő személy is elvégezte. A két kódoló közötti megbízhatóság erősnek bizonyult (Cohen’s kappa = .96).

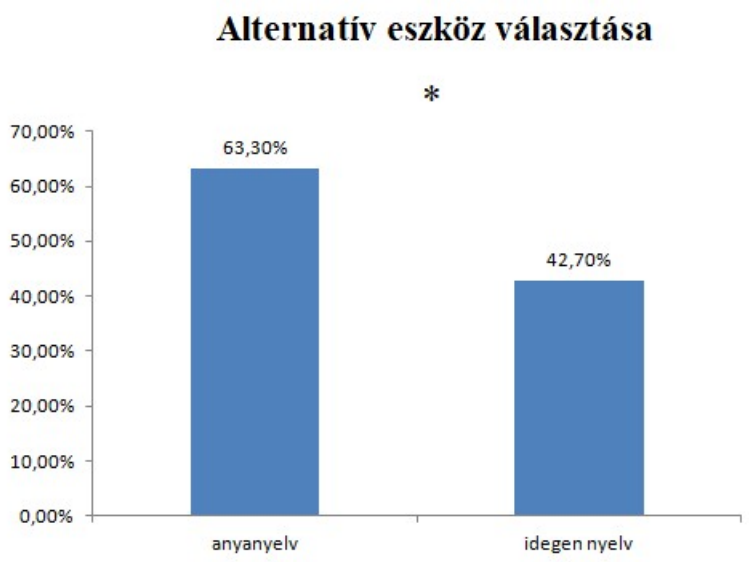
A videók visszanézése során azt is megvizsgáltuk, hogy a gyermekek mennyire figyelték a bemutatást. A kódolást ebben az esetben is elvégezte egy másod kódoló. A két kiértékelés között 99,45%-os egyetértés volt.

3. 3. Eredmények és értelmezések

Az elméleti keret tükrében azt vártuk, hogy a gyermekek csak akkor létesítenek kölcsönösen kizárólagos (egy tárgy egy célra jó, új tárgyra új eszközt kell választani) tárgy-funkció kapcsolatokat, ha a tárgyakról szóló ismeret egy saját anyanyelvükön beszélő modelltől érkezik. Azaz, elvárásaink szerint, az alternatív eszközt azon gyermekek fogják választani, akik az anyanyelvi feltételben vettek részt, hiszen ők megtanulták a bemutatás során, hogy a demonstrációs eszköznek már „van egy másik funkciója". Ezzel szemben az idegen nyelvi modell bemutatása során a gyerekek nem érzik magukra nézve releváns tudásnak a látottakat és nem tanulják meg a tárgy kizárólagos kultúra specifikus funkcióját, így véletlenszerűen fognak választani az alternatív és a demonstrációs eszköz színvariánsa között.

A statisztikai számításokat az SPSS 20 Software segítségével végeztük el. Az általános lineáris kevert modellt alkalmaztuk (GLMM) bináris regresszióval, hogy megvizsgáljuk, van e számottevő különbség a két csoportban történt választások között. A feltétel, a nem, a kor és ezek kétirányú interakcióját, mint állandó együtthatók kezeltük, míg a résztvevők választásai jelentették a független változót.

Az így kapott eredmények szignifikáns különbséget mutattak, $F(6, 131) = 2.951$, $p = 0.01$. Mindemellett, az előzetes elvárásoknak megfelelően, a feltételnek szignifikáns hatása volt a választásokra, $F(1, 131) = 5.398$, $p = 0.022$, $R^2 = 0.432$. Az anyanyelvi feltételben résztvevő gyerekek hajlamosabbak voltak az alternatív tárgyat választani az új cél elérésére (63,3%), az idegen nyelvi feltételben szereplő társaikkal szemben (42,7%) (3. ábra).



3. ábra: alternatív eszköz választás aránya a feltételek függvényében.

Továbbá fontos eredmény az is, hogy előbbi választási arány szignifikánsan eltér a véletlenszerűen elvárttól ($t = 2.435$, $p = 0.017$), míg utóbbi nem ($t = -1.275$, $p = 0.20$).

Sem a nemnek, sem a kornak nem volt jelentős mértékű hatása a választásokra, ugyanakkor szignifikáns interakciót találtunk a kor és a feltétel között, $F(1,131) = 5.892$, $p = 0.017$. A feltétek szerinti hatás ez által erősebbnek bizonyult az idősebb gyerekek esetében, akik az idegen nyelvi feltételben a többiekhez képest kevésbé voltak hajlamosak az alternatív eszközt választani.

A bemutatás nézési idejét vizsgálva nem volt különbség a feltételek között, az anyanyelvi csoportban a gyerekek átlagosan 97,1% -ban, az idegen nyelvi feltételben pedig 99,43%-ban követték az eseményeket, $t(10) = -0.797$, $p = 0.444$.

Mindezen eredmények alátámasztják előzetes elvárásainkat, miszerint a gyerekek csak saját anyanyelvükön beszélő modell bemutatása során alakítanak ki kölcsönösen kizáró funkció-eszköz kapcsolatokat. Ez egy jó indikátora lehet annak, hogy a gyerekek csak saját kultúrájukban jártas személytől tanulnak meg egy olyan kultúra specifikus ismeretet, mint egy tárgy funkciója.

Az idegen nyelvi feltételben szereplő gyerekek véletlenszerű mintázatot mutató választása betudható annak, hogy nem tanulták meg a bemutatás során a tárgy funkcióját és így az új cél elérésére pusztán a tárgyak affordanciája (ami jelen esetben egyenlő volt) alapján hozták meg döntéseiket. Ugyanakkor jelen vizsgálattal nem zárhatjuk ki teljes mértékben annak lehetőségét sem, hogy az idegen nyelvi modell esetében a gyerekek bár (eredményeink szerint) ugyanannyira nézték a bemutatást, lehet, hogy mégsem figyeltek annyira. Azaz, nem kizárható, hogy a véletlenszerű választásaik hátterében az állt, hogy valójában nem figyelték az idegen nyelvű modellt és ezért nem is képesek emlékeikből előhívni azt sem, hogy melyik tárgyat mire használta. Ezen lehetőség kiküszöbölésére alakítottuk ki második (kontroll) vizsgálatunkat.

4. Vizsgálat I. / 2.

Ezen vizsgálat segítségével az első vizsgálatokban kapott eredmények érvényességét kívántuk igazolni. Egy másik idegen nyelv használatával oly módon ismételtük meg az első vizsgálatot, melyben lehetőségünk lett az idegen nyelvi modell esetében látszó "nem tanulás" mögött meghúzódó okot feltárni. Célunk az volt, hogy kiderítsük a gyerekek az idegen nyelvű modelltől valóban nem tanulták meg a tárgy-funkció kapcsolatokat, vagy az általa közvetített információ feldolgozásának hiánya okozta véletlenszerű választásaikat.

4. 1. Módszer

4. 1. 1. Résztvevők

Összesen 28 egynyelvű magyar 4 éves gyermek vett részt ebben a kutatásban. A replikációs feltételben 14-en (átlag életkor = 48.1 hónap, szórás = 1.17 hónap), az emlékezeti feltételben szintén 14-en (átlag életkor = 47.13 hónap, szórás = 2.00 hónap) szerepeltek. További egy gyermek adata került rögzítésre az emlékezeti feltételben, azonban passzivitás miatt a végső elemzésbe nem került bele az ő adata. Minden gyermek az ELTE Babalaborjába érkezett, valamelyik szülője kíséretében. Valamennyi résztvevők egyik szülője a vizsgálat megkezdése előtt aláírta az írásos beleegyező nyilatkozatot.

A replikációs és emlékezeti feltételt külön mintát végeztük el, annak érdekében, hogy elkerüljük az esetleges befolyásoló hatásokat, melyeket az egyes feltételek okozhatnak. Ha a gyermek előbb vett volna részt a kölcsönös kizárólagos tesztelésen majd utána az emlékezeti feladatban, akkor az emlék előhívásakor már nem pusztán a demonstrációban látott események, hanem saját cselekvései is befolyásolták volna emlékeinek előhívását. Ha fordítva történt volna a tesztelés, akkor pedig a gyermek, miután válaszolt az emlékezeti kérdésre, okkal gondolhatta volna azt a kölcsönös kizárólagosság teszt során, hogy a demonstrációban látott események különös jelentőséggel bírtak a vizsgálatban, hiszen a vizsgálatvezető egyszer már rá is kérdezett, hogy mi történt a bemutató során. Ezen zavaró hatások elkerülése véget döntöttünk úgy, hogy a vizsgálatban szereplő feltételeket eltérő mintán valósítjuk meg.

4. 1. 2. Eljárás menete

Az első vizsgálatban használt eszközöket alkalmaztuk ezen vizsgálatban is.

A vizsgálat során a gyerekek két vizsgálatvezetővel (felváltva) és egy két nyelven (magyar és orosz) beszélő modell személlyel találkoztak.

A replikációs feltétel szinte teljes mértékben megegyezett az első vizsgálatban leírtakkal, annyi különbséggel, hogy a modell személy oroszul mondta el a fentebb említett három mondatot a bemutatást megelőzően.

Az emlékezeti feltétel bemutató része ugyanúgy történt, mint a replikációs feltétel során, a teszt rész azonban változott. Amikor a kísérletvezető visszatért a szobába (a modell bemutatását és távozását követően) az alábbiakat mondta a gyermek anyanyelvén: "Emlékszel, most volt itt Olga? Játszott játékokkal, ugye? Bemutatod nekem mit csinált pontosan?". A vizsgálatvezető ezt követően kitette az egy "tárgy csoporthoz" tartozó két céltárgyat az asztal két szélére, közéjük pedig egy átlátszó üvegbe az adott "eszköz csoporthoz" tartozó demonstrációs eszköz színvariánsát és az alternatív eszközt. Amennyiben a gyermek nem kezdett el egyből manipulálni a tárgyakkal, a vizsgálatvezető emlékeztette arra, hogy mutassa be neki, mit csinált Olga, hiszen ő akkor pont nem volt a szobában és ezért nem látta. A tárgyak elővételének sorrendje a bemutatás sorrendjében történt.

4. 1. 3. Kódolás

A replikációs feltétel videóinak kódolása teljese mértékben megegyezett az első vizsgálatban leírtakéval.

Az emlékezeti feltétel esetében a gyerekek négy féle választ adhattak. A céltárgyat és a hozzátartozó eszközt is előhívhatták helyesen is és helytelenül is. Így 25% volt annak az esélye, hogy a gyermekek teljesen helyes választ adnak (helyes cél, helyes tárgy) véletlenszerű választás esetén. Választásnak fogadtuk el azt is, ha a gyermek bemutatta magát a cselekvést és azt is, ha csak megpróbálta elérni a célt. Azon eseményeket, amikor a gyermek azt mondta, hogy nem emlékszik egyik vagy másik tárgyra, rossz válaszként kódoltuk. A kódolást egy a vizsgálatot nem ismerő személy is elvégezte. A két kódoló közötti egyetértés erősnek bizonyult mindkét feltétel esetében (replikációs feltétel: Cohen's kappa = 0.929, $p < 0.0001$; emlékezeti feltétel: Cohen's kappa = 0.800, $p < 0.0001$).

4. 2. Eredmények és értelmezéseik

A replikációs feltételben a gyerekek a próbák 46.4%-ában választották az alternatív eszközt, ami nem különbözik a véletlenszerű választástól, $t(13) = -0.806$, $p = 0.435$. Ez az eredmény megegyezik az első vizsgálatban látott eredményekkel. Azaz sikerült replikálnunk az adatokat egy másik idegen nyelv esetében is. A gyermekek az orosz nyelvű modell esetében sem alakítottak ki kölcsönösen kizáró tárgy-funkció kapcsolatokat.

Az emlékezeti feltétel során a gyerekek 79.63%-ban (szórás = 20.31) hívták elő tökéletesen a bemutatás során látottakat. Ez az eredménye szignifikánsan több mint, ami a véletlen választás alapján feltételezhető, $t(13) = 9.282$, $p = < 0.0001$. Az előhívási teljesítmény tárgyanként: 69.2%, 71.4%, 92.3% és 85.7% volt a “tentusz”, “irim”, “kavu” és “bólum” álszóval illetett tárgy apparátusokra. Ezen eredmények ismeretében elmondható, hogy az idegen nyelvi modell bemutatását követően a gyermekek nem azért választottak a teszt résznél a színvariáns és az alternatív tárgy között véletlenszerűen, mert az idegen nyelvi modelltől származó információt nem kódolták. Az eredmények sokkal inkább azt sugallják, hogy a gyerekek kódolták a látott tárgyak használatát (hiszen emlékeztek rá), ugyanakkor magukra nézve azt az információt (tárgy-funkció kapcsolatot) mégsem érezték relevánsnak, s így saját tudásbázisukba nem építették be, saját viselkedésük során nem alkalmazták azt az ismeretet.

4.3. Vizsgálat I. / 1 és Vizsgálat I. / 2 összefoglalása

Jelen kutatásokkal óvodáskorú gyermekek funkció tanulását vizsgáltuk meg olyan helyzetben, ahol a kultúra specifikus információ egy számukra kulturálisan hasonló vagy egy eltérő kultúrából származó személytől érkezett. Eredményeik alátámasztják elvárásainkat, miszerint a gyerekek figyelembe veszik a kulturális tudások határait, és így egy tárgy funkcióját csak saját kultúrájukban jártas személytől tanulják meg.

A funkciótanulás egy fontos aspektusát, az egy tárgy- egy funkció elvét alkalmaztuk a bemutatott vizsgálatokban. A funkciótanulás egyik fontos alappillére ez a fajta kölcsönös

kizárólagos elve, melyet már négyévesek is alkalmaznak, mely segíti őket abban, hogy megtanulják az adott eszközök társadalmilag kijelölt funkcióit.

A fentebb részletezett eredmények alátámasztják a hipotéziseket, hiszen a gyerekek csak az anyanyelvi modell esetében alakítottak ki a tárgyhasználat bemutatása során kizárólagos eszköz-funkció kapcsolatokat. Az idegen nyelvi modell esetében, bár emlékezetükből elő tudták hívni, hogy mit csinált a modell személy korábban, saját viselkedésükbe az új funkcionális ismeretet azonban nem építették be, azaz úgy tűnik, nem tanulták meg.

Az eredmények továbbá azt is kimutatták, hogy a kölcsönös kizárólagosság elvének alkalmazásához nem feltétlenül szükséges részletes kontextuális információ. Korábbi kutatásokkal ellentétben (Casler és Kelemen, 2005), jelen vizsgálatban (az idegen nyelvi modell okán) a gyerekek a puszta funkció bemutatáson kívül semmiféle további információt nem kaptak a cselekvésekre vonatkozóan. A modell minden esetben (a tárgy megnevezésén kívül) csendben volt a bemutatás egész ideje alatt.

A tárgyhasználat sok mindenről adhat információt. Jelentheti egy személy saját preferenciáját (én ezt használom, mert nekem ez tetszik), mutathatja egy tárgy affordanciáját (ezt használom, mert ezzel el tudom érni a célom), és tükrözheti a tárgy kultúra specifikus funkcióját (ezt használom, mert ezt kell használnom). Az, hogy aktuálisan mi lehet a mérvadó, kontextustól függhet. Jelen vizsgálat azt mutatta be, hogy a gyerekek négyévesen érzékenyek arra, hogy, ha funkciótanulásról van szó, azaz meg kell tanulniuk egy tárgy kultúra specifikus tulajdonságát, akkor azt csak olyan személytől fogadják el, aki jártas lehet abban a kulturális tudásbázisban, melyben ők is szakértővé kívánnak válni.

Több magyarázat is szolgálhat arra, hogy a gyermekek miért nem alkalmazták a kölcsönösen kizárólagosság elvét idegen nyelvi modell bemutatása során. Mivel a másik kultúráról semmilyen információval nem rendelkeznek a gyerekek, elképzelhető, hogy úgy gondolják, vannak kultúrák, melyekre nem igaz a Teleo-funkcionális elmélet alapelve és olyan tárgyakat hoznak létre, melyek egynél több funkcióval bírnak.

Egy másik magyarázat szerint a gyerekek a tárgyat a másik csoporthoz asszociálták, azaz, úgy gondolták, hogy azt az eszközt a másik kultúra hozta létre arra a bizonyos célra. Ez az elképzelés akár igaz is lehetne, hiszen a gyerekek már fiatalon is találkozhatnak olyan eseményekkel, melyben az eszközhasználatot nem az affordancia, hanem a kulturális különbség ténye határozza meg (pl.: villa és evőpálcika). Ugyanakkor ezt a feltevést a

fentebbi eredmények nem támasztják alá, hiszen ennek tükrében a gyerekeknek teljes mértékben el kellett volna határolódni a másik csoport által használt eszköz használatától. Az eredmények azonban a gyerekek véletlenszerű választását mutatták.

Annak megválaszolása, hogy valójában mit gondolnak, mit várnak el a gyerekek a kulturálisan másik csoport tagjainak tudását tekintve, túlmutat a jelen vizsgálaton. Kutatásunk során ennek megválaszolása nem volt célunk, ehhez további vizsgálatok szükségesek. Eredményeink alapján azonban az egyértelműen látszik, hogy a gyerekek a kultúra specifikus ismeretek tekintetében (pl.. funkció) figyelembe veszik azt, hogy a tanító feltételezhetően osztozik e velük a kulturális tudás más aspektusaiban vagy sem, s új ismeretet megtanulni inkább csak előbbi esetében fognak.

Mindemellett fontos kiemelni azt is, hogy eredményeink semmiképp sem magyarázhatóak a puszta saját csoport preferenciával. Amennyiben a gyerekek az anyanyelvi modell és így az általa használt tárgyat preferálták volna, úgy a választások során is inkább a demonstrációban használt eszköz színvariánsát kellett volna használniuk az új cél elérésére. Azonban a vizsgálatban a gyerekek a demonstrációban látott eszközt kevesebbszer választották, mint az alternatív eszközt.

Jelen kutatás továbbá a kölcsönös kizárólagosság elvének alkalmazása révén valódi funkciótanulás feltételezésére teremt lehetőséget. Egy tárgyhasználat bemutatása és annak leutánzása esetében nehéz elkülöníteni egymástól a valódi funkciótanulást és az affordancia tanulást. Az általunk bemutatott vizsgálatban azonban a gyerekek alternatív eszköz választásai mögött a korábban megtanult kulturális norma által meghatározott funkció megtanulása áll. A puszta affordancia esetében a gyerekeknek véletlenszerűen kellett volna választaniuk a két tárgy között, ahogy ezt az idegen nyelvi modell esetében tették.

Jelen vizsgálatok segítségével bemutattuk, hogy egy tárgy kulturálisan meghatározott funkcióját a négyéves gyerekek csak olyan személytől tanulják meg, aki ismeri a közösen osztott kulturális tudás más aspektusát (pl.: beszélt nyelv) és így feltételezhetően megbízható forrása lehet a kultúra specifikus (pl.: funkció) ismereteknek. Kutatásunkban a gyerekek a nyelv alapú társas kategorizációt felhasználták annak érdekében, hogy hatékonyan megszűrjék az őket érő információáradatot és kiválasszák azon tanítókat, akiktől érdemes, sőt kell is tanulniuk azért, hogy a kulturális közösségük jó tagjai lehessenek.

5. Vizsgálat II.

Az alábbi cikk alapján:

Pető, R., Oláh, K. és Király, I. (2021). Two-year-old children expect native, but not foreign speakers to use the same tool for the same purpose. Frontiers in Psychology.

5. 1. Elméleti bevezető

Az első két vizsgálat és a korábbi szakirodalmi áttekintés bemutatta, hogy a gyerekek kultúra specifikus ismeretet csak egy a saját anyanyelvükön beszélő modelltől tanulnak meg. Amennyiben ez valóban így van, úgy feltételezhető az is, hogy a gyerekeknek van valamilyen előzetes elvárásuk arra vonatkozóan, hogy az anyanyelven beszélő személyeknek osztozniuk kell egymással, a nyelvi ismereteken túl, más közös kulturális tudásban is. Soley és Aldan kutatásából kitűnik, hogy a gyerekek és a felnőttek egyaránt elvárják, hogy az egy nyelven beszélők ugyanazon dalokat ismerjék (Soley és Aldan, 2020). Liberman munkássága nyomán továbbá úgy tűnik, hogy az alig egy évesek elvárják, hogy az egy nyelven beszélő személyek ugyanazt az ételt preferálják (Liberman, Woodward, Sullivan és Kinzler, 2016), valamint inkább egymással alakítsanak ki kapcsolatot, mintsem egy idegen nyelven beszélővel (Liberman, Woodward and Kinzler, 2016).

Ezen eredmények azt sugallják, hogy a gyermekek egész fiatal koruktól fogva úgy gondolják, hogy az egy nyelven beszélő személyek, más fontos aspektusokban is hasonlítanak egymásra. Az említett kutatások közül azonban valódi kulturális tudásnak inkább csak a zenék ismerete (Soley és Aldan, 2020) és a tárgyhasználat mondható (Oláh és munkatársai, 2014). Egy társhoz való közeledés (Liberman és mtsai, 2016) nem tudás specifikus tényező, az ételek választása (Liberman és mtsai, 2016) pedig inkább egy preferencia, melyet a személyek puszta hasonlóságának észlelése (egy nyelven beszélnek) is indukálhat. Előbbi két kutatás viszont összhangban áll azzal az elmélettel, miszerint a beszélt nyelv nem csupán, a társak megkülönböztetésében és csoportokba osztásában fontos szociális kulcs, hanem abban is, hogy lehetővé teszi a különböző kulturális tudásbázisok határainak felismerését és így az egyes szereplők tudásának felmérését. Ugyanakkor, bár Oláh és munkatársai (2014) kutatásában is a tárgyhasználat volt a vizsgálat középpontjában, a kutatás elsősorban a már ismert tárgyak konvencionális és nem konvencionális használatára fókuszált. Így mindezidáig

egy fontos kérdés továbbra is megválaszolatlan maradt: Elvárják a gyerekek, hogy az anyanyelven beszélő személyek osztozzanak egymással új, ismeretlen tárgyak funkcióinak ismeretében?

A kérdés megválaszolásához szemmozgást követő módszert és az elvárás megszegési paradigmát alkalmaztuk, amellyel két éves gyerekek tárgyak funkcióinak ismeretére vonatkozó előzetes elvárásait vizsgáltuk.

5. 2. Módszer

5. 2. 1. Résztvevők

Összesen harminc egynyelvű két éves (átlag életkor = 23.69 hónap, szórás = 1.186 hónap) magyar gyermek vett részt a vizsgálatban. Közülük 15-en a kongruens feltételben (átlag életkor = 23.8 hónap, szórás = 0.33 hónap) és 15-en az inkongruens feltételben (átlag életkor = 23.55 hónap, szórás = 0.28 hónap) szerepeltek. A feltételekbe való besorolás véletlenszerűen történt. Valamennyi gyermek az ELTE Babalaborba érkezett egyik szülőjével. A kutatásba csak az a gyermek vehetett részt, akinek valamelyik szülője aláírta a vizsgálat megkezdése előtt az írásos beleegyező nyilatkozatot.

5. 2. 2. Eszközök

A vizsgálat lebonyolításához a Tobii T60XL szemmozgást követő rendszert (Tobii Studio 3.2 software) alkalmaztuk. A gyermekek a videókat egy 52*32 cm-es és 1900*1200 pixeles képernyőn nézték.

5. 2. 3. Ingeranyag

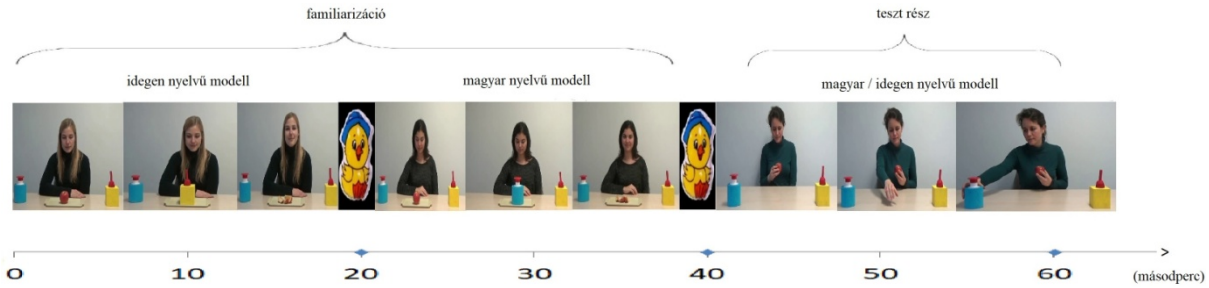
A vizsgálatban két saját készítésű tárgyat használtunk, hogy kizárjuk a gyerekek előzetes tudásaiból származó befolyásoló tényezők hatásait. A két eszköz (4. ábra), bár kinézetében különbözött egymástól, funkciójukban és használati módjukban azonosak voltak. Mindkét eszköz tetején volt egy-egy piros “gomb”, melyet, ha megnyomott valaki, az eszköz hangot adott ki és pár másodperc alatt felszeletelt egy almát.

4. ábra: felhasznált eszközök.

Az eszközökkel való manipulációt a gyermekek egy körülbelül egy perces videón keresztül látták (5. ábra). A videó egy 38 másodperces familiarizációs résszel kezdődött, melyben egy szereplő egy asztal mögött ülve jelent meg. Az asztal közepén egy alma volt látható, két szélén pedig az előbb említett két eszköz, egyenlő távolságra az almától és a modell személytől. A modell 2 másodpercig nézte az almát, majd egy másodpercre belenézett a kamerába (és így a gyermekre), majd ismét az almára és az alábbi mondatot mondta a gyermek anyanyelvén (magyarul) vagy egy idegen nyelven (oroszul): „Oh, milyen szép alma". Ezt követően (anélkül, hogy a gyermekre nézett volna) magabiztosan (hezitálás nélkül) megfogta az egyik tárgyat és ráhelyezte a középen lévő almára és „megnyomta" az eszköz tetején a piros „gombot". Ekkor 4 másodpercen keresztül hallható volt egy hang, ami a tárgy működését szimbolizálta. A hang befejeztével a modell levette a tárgyat az almáról, mely már kis szeletekben jelent meg, majd a modell mosolyogva, elégedetten belenézett a kamerába. Ezt követően egy új szereplő jelent meg a képernyőn, az első modell személy megjelenésével megegyező módon (az asztal közepén egy alma, két szélén a két eszköz, ugyanúgy). Minden az előzőekben leírtak szerint történt, annyi különbséggel, hogy az új szereplő az előzőekben hallottaktól eltérő nyelven beszélt (ha az első modell magyarul, akkor ő oroszul, ha az első modell oroszul, akkor ő magyarul) és a másik tárgyat tette az almára. A nyelvi indukciót és így a modellek megjelenésének sorrendjét kiegyenlítettük a vizsgálat során. Az idegen nyelven beszélő modell és az anyanyelven beszélő modell jeleneteit egy rövid figyelemfelkeltő inger választotta el egymástól.

A familiarizációs részt a teszt részt követte, melyben egy harmadik szereplő jelent meg egy asztal mögött ülve. Az alma már a kezében volt, míg a két tárgy továbbra is az asztalon, mindkettő ugyanolyan távolságra tőle. A modell először az almát nézte, majd felnézett a kamerába (gyermekre) és a gyermek anyanyelvén az alábbi mondatot mondta: „Olgának hívnak, huszonöt éves vagyok.". Ez után ismét lenézett az almára, egyik kezéből áttette azt a másikba, azt mondta, hogy „hmmm" (jelezve, hogy valamit tenni szeretne az almával), és a szabadon lévő kezét előre nyújtotta, a két tárgy közé, úgy, hogy keze mindvégig középen

maradt. Ekkor a videó megállt egy rövid időre, majd újra indult és a modell hezitálás nélkül, magabiztosan megfogta az egyik eszközt. A videó ekkor újra megállt és ezt a képernyő maradt látható tíz másodpercen keresztül, majd véget ért a jelent és ezzel a vizsgálat is. A teszt részt és a familiarizációs részt egy rövid figyelemfelkeltő választotta el egymástól.



5. ábra: ingeranyag.

5. 2. 4. Eljárás menete

A vizsgálat az ELTE Babalaborjában zajlott, ahova a gyermek minden esetben valamely szülője kíséretében érkezett. A vizsgálatvezető egy rövid szabad játékkal próbálta meg oldani a gyermekben lévő esetleges feszültséget. Ez idő alatt a szülő elolvasta és aláírta az írásbeli beleegyező nyilatkozatot. A szabad játék után a vizsgálatvezető átkísérte a gyermeket és a szülőt a labor szobába, ahol a szemmozgást követő berendezés található. A gyermek a szülő ölében, körülbelül 60-70 cm távolságban ült a képernyő előtt egy függönnyel leválasztott „fülkében". A vizsgálatvezető a szobán belül, de a fülkén kívül irányította a programot. A videó elindítása előtt megkérte a szülőt, hogy csukja be a szemét és csak akkor nyissa ki, ha arra utasítást kap. Miután a szülő becsukta a szemét, egy ötpontos gyermek-típusú kalibráció előzte meg a videót. A videó csak akkor indult el, amennyiben a kalibráció sikeres volt.

5. 2. 5. Adatelemzés

Az adatok megvizsgálásához előre kijelöltük a fontos területeket és a "vágópontokat", melyek behatárolták az adatelemzés okán releváns időintervallumokat és nézési területeket. Három területet jelöltünk ki (Areas of Interests): kettő azonos méretű négyzetet a két eszköz körül és egy sokszöget, mely körülölelte mind a modellt, mind az eszközöket. Az első

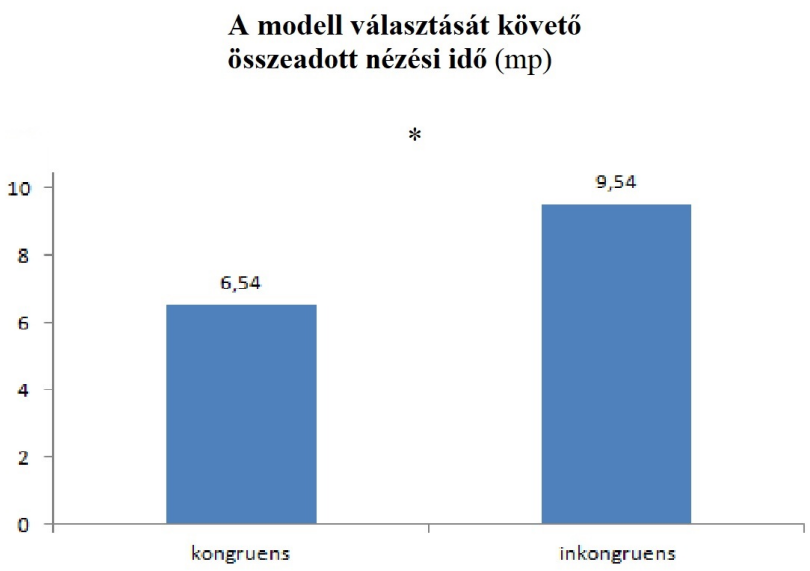
“vágópont” beillesztésével a 0 és 38 másodperc közé eső szakaszt jelöltük ki, mely felölelte az egész familiarizációs részt. Ebben az idősávban a sokszögre esett összeadott nézési időt vizsgáltuk, hogy feltárjuk a gyermekek mennyire figyelték a bemutatást.

A kongruens és inkongruens feltételek közötti nézési különbséget egy az 54 és 1 perc 4 másodperc közé illesztett “vágóponttal” kívántuk megvizsgálni. Ez az időablak a teszt rész azon részét ölelte fel, miután a modell már explicitté tette választását (megfogta az egyik tárgyat). Ebben az idősávban ugyancsak az összeadott nézési idő változót vizsgáltuk, hiszen az elvárás megszegési paradigma alapján elvárható, hogy a gyerekek összességében tovább nézzék azon eseményeket, amelyek valamiért meglepik őket (inkongurens), és rövidebb ideig azokat, amelyek előzetes elvárásaik szerint alakulnak (kongruens). Ezen túlmenően elemeztük az egyik illetve másik tárgyra esett tekintetek számát is (visit count). Ez a mérőszám megmutatja, hogy a gyerekek hányszor néztek át a nem választott tárgyra. A nem választott tárgyra való (át)nézés interpretálható úgy, mint a döntéssel való egyet nem értés (miért nem inkább ezt választotta). Ha nem néznek át a másik tárgyra a választást követően, akkor az az elvárások beteljesedését jelenti, hiszen, ha a modell választása beteljesítette az előzetes elvárásokat, nincs oka másik tárgyra való nézésnek.

5. 3. Eredmények és értelmezések

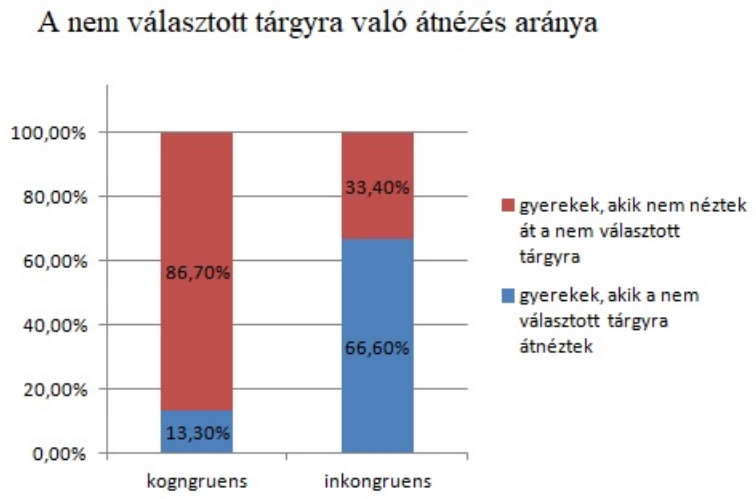
A statisztikai elemzések az SPSS 17.0 Software segítségével valósultak meg. A gyerekek átlagosan 36.8 másodpercen (szórás = 3.7 másodperc) keresztül figyelték a familiarizációs részt, melyre a feltételnek nem volt számottevő hatása, U = 92, p = 0.395 (Cohen’s *d* = 0.409).

A kongruens feltételben szereplő gyerekek a választást követően a teszt részt átlagosan 6.54 másodpercen keresztül nézték (szórás = 3.85 másodperc). Ugyanez az inkongruens feltétel esetében 9.54 másodperc (szórás = 1.08 másodperc) volt. A Mann Whitney teszt e két átlag között szignifikáns különbséget mutatott, U=54, p=0.015 (Cohen’s *d*=1.061). Ez alapján az inkongruens feltételben résztvevő gyerekek szignifikánsan tovább nézték a jelenetet, miután a modell meghozta a döntését (6. ábra).



6.ábra: Feltételtől függően a gyerekek nézési ideje, miután a teszt részben a modell személy megfogta az egyik tárgyat.

További elemzések bemutatták azt is, hogy a kongruens feltételben a 15 gyermekből mindössze 2 gyermek nézett át a nem választott tárgyra legalább egyszer, míg az inkongruens feltétel során ugyanúgy 15-ből 10 gyermek tett így (7. ábra). A Pearson-féle khi négyzet alapján ez a különbség szintén szignifikáns ($X^2(1)=8,889$, $p=0.003$; $OR=0.076$).



7.ábra. A modell választását követően a nem választott tárgyra való átnézés aránya a feltételek függvényében.

Ezen eredmények alapján úgy tűnik, hogy előzetes elvárásainknak megfelelően a gyermekek tovább nézték, és így feltételezhetően meglepődtek, amikor az anyanyelven beszélő modell nem azt a tárgyat választotta, amit korábban a szintén anyanyelven beszélő személy használt. Továbbá, ugyancsak az inkongruens feltételben szereplő gyermekek voltak hajlamosak átnézni a nem választott tárgyra, ami azt sugallja, hogy úgy gondolták, a modellnek inkább azt az eszközt kellett volna használnia.

Ezen vizsgálatunk tükrében elmondható, hogy a kétévesek elvárják, hogy az anyanyelvükön beszélő személyek ugyanazt az eszközt használják ugyanarra a célra, akkor is, ha tudják, hogy a célt egy másik tárggyal is ugyanolyan hatékonyan el lehet érni. Mindez azt is sugallja, hogy a Teleo-funkcionális elméletet nem csak alkalmazni tudják, de elvárják, hogy a saját anyanyelvükön beszélő társaik is ismerjék és alkalmazzák a szabályt, miszerint a funkció a tárgy egy belső, hosszú távon is érvényes tulajdonsága.

Ugyanakkor ezen vizsgálat semmi információt nem szolgál arra nézve, hogy milyen elvárásaik vannak a gyerekeknek egy másik kultúra tagjainak tudásáról. Elképzelhető, hogy a gyerekek nem várják el azt, hogy a másik kultúra szereplői is osztozzanak egymással más kultúra specifikus ismeretekben. A közös kulturális tudás határának felismerése nem biztos, hogy elegendő ahhoz is, hogy a másik kultúra ismereteire vonatkozólag legyenek elvárásaik.

Bár a Teleo-funkcionális elmélet egy alapvető humán képesség, ismerete és alkalmazása az első életévekben fejlődik és válik egyre kifinomultabbá (Casler és Kelemen, 2007). Míg két évesen csak a generalizációs komponense érhető tetten, addig négy éveseknél már a felnőttekre is jellemző disszociációs komponens is kezd megjelenni. Ennek okán feltételezhető, hogy a tanulás (és így a kulturális ráhatás) fontos részét képezheti a folyamatnak. Következésképpen elképzelhető, hogy a gyerekek (a másik kultúra részleges és hiányos ismerete miatt) nem várják el, hogy a másik csoport tagjai is feltétlenül ismerjék és alkalmazzák a tárgyak generalizációjára vonatkozó alapelvet és úgy gondolják, hogy a másik lehet, hogy a puszta affordancia alapján választ eszközt.

Ezen kérdések megválaszolására hoztuk létre második vizsgálatunkat, melyben arra voltunk kíváncsiak, hogy a kétévesek kialakítanak e közös kulturális tudásra vonatkozó elvárásokat egy másik kulturális csoport esetében is vagy nem.

6. Vizsgálat III.

6. 1. Módszer

6. 1. 1. Résztvevők

Harminc egynyelvű két éves magyar gyermek vett részt ebben a vizsgálatban, akik közül 14-en a kongruens feltételben (átlag életkor = 23,5 hónap; szórás = 0,97 hónap) és 16-an az inkongruens feltételben (átlag életkor = 23,3 hónap; szórás = 0,27 hónap) szerepeltek. További két gyerek vett részt a vizsgálatban, azonban a kalibráció sikertelensége miatt ők nem szerepelnek az adatbázisban. Valamennyi gyermek szülője a vizsgálat megkezdése előtt aláírta az írásbeli beleegyező nyilatkozatot.

6. 1. 2. Eszközök, Ingeranyag, Eljárás menete

Az eszközök és az eljárás menete teljes mértékben megegyezett az előzőekben részletezett, vizsgálat II. - ben leírtakkal.

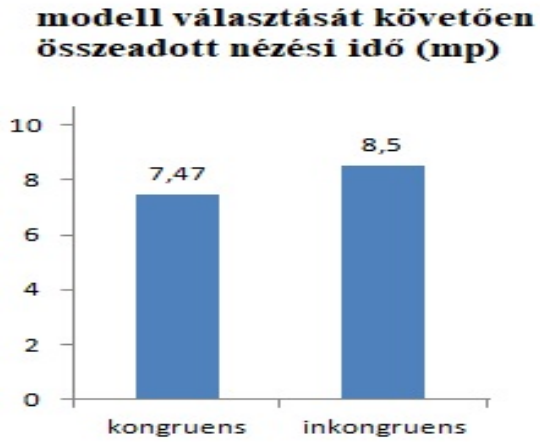
Az ingeranyagban annyi változtatást történt, hogy a teszt rész során a modell személy az adott mondatot: “Olgának hívnak, 25 éves vagyok.” oroszul mondta el. Ez azonban sem a videó hosszára, sem a videó megjelenésére nem volt hatással.

6. 2. Eredmények és értelmezések

Az adatok elemzése az első vizsgálatban leírtakkal azonos módon történt. A gyerekek átlagosan 34.9 másodpercen (5.44 másodperc) keresztül figyelték a familiarizációs részt, melyre a feltételnek nem volt számottevő hatása, U=100; p= 0.618, Cohen’s *d*=0.141.

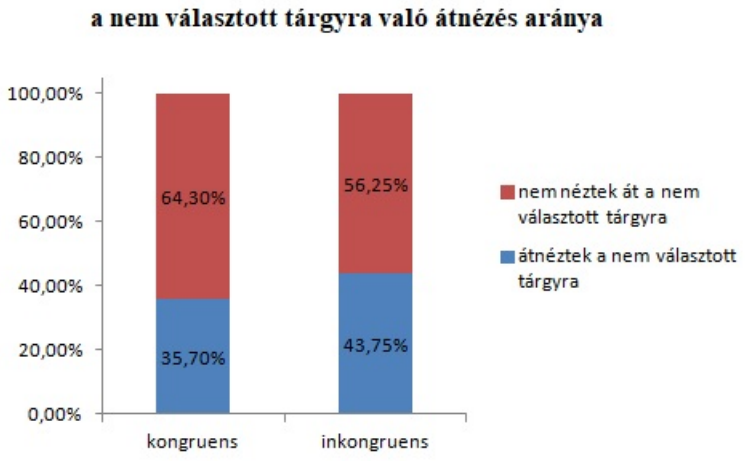
A teszt részt, a modell választását követően a kongruens feltételben résztvevő gyerekek átlagosan 7.47 másodpercen (szórás = 3.41 másodperc) keresztül nézték, míg ugyanez az inkongurens feltételben 8.5 másodperc volt (szórás = 2.84 másodperc). A két átlag között a Manny Whitney teszt nem mutatott szignifikáns eltérést (U=68.5; p=0.07; Cohen’s *d*=0.328) (8. ábra). Bár az eltérés nem volt szignifikáns, a két csoport közötti különbség mégsem

mondható teljesen elhanyagolhatónak. Ennek tisztázására egy újabb statisztikai elemzést is elvégeztünk. A Bayesian független mintás t-teszt segítségével igazoltuk, hogy az idegen nyelvi modell esetében a kongruens és inkongruens feltételekben szereplő gyerekek összeadott nézési ideje valóban nem tért el egymástól számottevően (BF_{10}= 0.467). Annak ellenére, hogy nem volt szignifikáns különbség az idegen nyelvi modell választását követően a gyerekek összeadott nézési ideje között, a magyar nyelvi modell esetében látott eredmények irányába mutató tendencia mégis megjelent. Ezen eredmény részletes megvitatására a Vizsgálat II és Vizsgálat III összefoglalása alfejezetben kerül sor.



8.ábra: modell választását követően az összeadott nézési idő alakulása a feltételek függvényében.

További elemzések alapján kiderült, hogy a kongruens feltétel során a 14 gyerekből 5, míg az inkongruens feltételben a 16-ból 7 gyermek nézett át a nem választott tárgyra, miután a modell megfogta az egyik eszközt. Ezen értékek között a Pearson-féle khi-négyzet próba nem mutatott jelentős különbséget ($X^2(1)=0{,}201$, $p=0.654$; $OR=0.7143$) (9. ábra).



9. ábra. Modell választását követően a nem választott tárgyra való átnézés feltételenként.

Ezen eredmények tükrében úgy tűnik, hogy a gyerekek nézési idejét és nézési mintázatát nem befolyásolta az oroszul beszélő modell választása.

Bár a két éves gyerekek még a tudatelméleti képesség fejlődése útján járnak, az eddigi kutatási eredmények azt mutatják, hogy ebben a korban a gyerekek már felmérik és cselekvéseik során figyelembe is veszik a másik személy vélhető tudását (Onishi és Baillargeon, 2005; Kovács, Téglás és Endress, 2010). Hasonlóképpen a disszertációban bemutatott vizsgálat II eredményei is arról tanúskodnak, hogy ebben a korban a gyerekek kialakítanak bizonyos elvárásokat a másik tudására vonatkozóan. A kutatás III eredményei fényében azonban úgy tűnik, hogy a kétévesek vagy nem alakítottak ki idegen nyelven beszélő személy tudására vonatkozó elvárásokat, vagy olyan elvárásaik voltak, melyek az idegen nyelvű modell két tárgy közötti véletlenszerű választását eredményezhették.

A nyelv a szimbolikus reprezentáció révén csak az adott szimbólumokat ismerő személy számára tudja közvetíteni a tudást. Az idegen nyelven beszélő személyek tudását nem csak azért nem ismerhetjük, mert nem értjük azt, amit mondanak, de eltérő beszédük eltérő tudást is szimbolizálhat, hiszen a más nyelven beszélő személyek tőlünk eltérő tudással rendelkezhetnek. Azaz, elképzelhető, hogy a gyerekek azért nem alakítottak ki előzetes elvárásokat az idegen nyelven beszélő személy választását illetően, mert egyéb információ hiányában nem tudhatták, hogy az illető milyen tudás birtokában lehet. Ez az eredmény azért is különösen érdekes, mert korábbi kutatások arról tanúskodtak, hogy a gyerekek nagyon

fiatalon kialakítanak elvárásokat a nem anyanyelvükön beszélők viselkedésére vonatkozóan is. Liberman és munkatársai kutatásában például alig egy évesek elvárták, hogy az idegen nyelven beszélők egymással barátkozzanak és ugyanazt az ételt preferálják (Liberman és mtsai, 2016). Ugyanakkor, míg az említett kutatások nem tudásra vonatkozó elvárásokat tükröztek, addig a tárgy-funkció kapcsolat kialakítása kultúra specifikus ismeretet jelez. Elképzelhető, hogy a gyerekek kialakítanak bizonyos elvárásokat a nem anyanyelvükön beszélők irányába is, ugyanakkor felfüggesztik azokat tudás specifikus viselkedés esetében. Az említett közös étel preferencia vizsgálatban a kutatók az ételekhez való érzelmi viszonyulást vizsgálták (étel kedvelése vagy nem kedvelése). Érdekes lenne a jövőben megvizsgálni, hogy vajon a gyerekek ételekről szóló valódi kultúra specifikus tudás (pl.: hogyan szabad megenni, hogyan nem szabad megenni) esetében hogyan viselkednének. Saját eredményeink és a közösen osztott kulturális tudás elméletének keretei között a gyerekek egyéb információ hiányában nem feltételen alakítanak ki előzetes elvárásokat egy számukra ismeretlen kultúra közösen osztott ismereteire vonatkozóan.

Ugyanakkor eredményeink úgy is értelmezhetőek, hogy a gyerekek pusztán racionális választást vártak el a modelltől, azaz úgy gondolták a modell hatékonyság alapján fog választani a két eszköz közül, mely jelen vizsgálat esetében véletlenszerű választást eredményezett, hiszen mindkét tárgy ugyanolyan hatékony volt az adott cél elérésére. Az általunk kialakított kísérletben mutatott hatékonyság alapú választás magában hordozza annak a lehetőségét is, hogy a gyerekek az idegen nyelven beszélőktől nem várják el, hogy egy tárgyat hozzanak létre egy funkcióra. Habár a teleo-funkcionális alapelv ismerete és alkalmazása univerzálisan megjelenik két éves korban (Casler és Kelemen, 2005, 2007), hordozhat magában kultúra specifikus elemeket is. Nevezetesen, a jelen vizsgálat alapján a gyerekek nem feltétlenül várják el, hogy a másik kultúrához tartozó személyek ugyanazt az eszközt használják ugyanarra a célra, azaz nem várják el a teleo-funkcionális elmélet generalizációs komponensének univerzális megjelenését. Elképzelhető, hogy vannak olyan (pl.: fejlődő országok) társadalmak, ahol a multifunkcionális eszközök létrehozása preferált, mivel az embereknek nincs lehetősége tárgyak százait létrehozni, birtokolni. Ezen kérdéskör megvizsgálására további kutatások szükségesek.

Mindezek mellett eredményeink arról tanúskodnak, hogy a gyerekek a vizsgálat II során sem pusztán a hasonlóság miatt várták el, hogy az anyanyelven beszélők ugyanazt eszközt használják. A „hasonló emberek hasonlóan viselkednek” elv alapján a kétéveseknek az idegen nyelven beszélők esetében is követniük kellett volna ezt az elvet, amit azonban nem

tettek meg. Ez tovább erősíti a közösen osztott kulturális tudás elméletét, az által, hogy megmutattuk a gyerekek a nyelv alapú kategorizáció során sem pusztán a hasonlóság alapján alakítják ki elvárásaikat.

6. 3. Vizsgálat II. és Vizsgálat III. Összefoglalása

Újabb kutatási eredmények egyöntetűen arról számolnak be, hogy a nyelv, nem csak pusztán a társak egymástól való megkülönböztetésére alkalmas, de a személyek (kulturális) tudását tekintve is egy megbízható mutató (Oláh és munkatársa, 2014; Marno, Guellai, Vidal, Franzoi, Nespor és Mehler, 2016). Amennyiben a beszélt nyelv valóban egy tudás reprezentálására alkalmas eszköz, úgy elvárható, hogy az egy anyanyelven beszélők, mint közös kulturális csoport tagjai, osztoznak egymással a közösen osztott kulturális tudásbázis más aspektusaiban is.

A Vizsgálat II. segítségével bemutatásra került, hogy bizonyos kultúra specifikus ismeretek tekintetében valóban léteznek erre vonatkozó előzetes elvárások. Mindössze két éves gyerek elvárták, hogy az anyanyelvükön beszélő személyek ugyanazt az ismeretlen tárgyat használjak ugyanarra a célra akkor is, ha a tárgy működési mechanizmusát nem értették és jelen volt egy másik, ugyanolyan hatékony eszköz is. Ez alátámasztja a közösen osztott kulturális tudás elmélet egyik hipotézisét, miszerint a beszélt nyelv azért jelentős a társas kategorizáció során, mert nem csak a szociális csoportok határait jelöli ki, hanem azt a tudásbázist is, melyhez az egyes szereplőknek hozzáférésük lehet. Az eredmények továbbá azt is kimutatták, hogy a kisgyerekek a teleo-funkcionális elmélet generalizációs komponensét nem csak magukra nézve tekintik érvényesnek, de úgy gondolják, hogy azt a saját kulturális csoportjuk többi tagja is ismeri és alkalmazza.

A Vizsgálat III.-ban a Vizsgálat II.-ben használt módszer került felhasználásra, annyi különbséggel, hogy a modell személy a teszt részben egy a gyerekek számára idegen nyelven beszélt. Az itt kapott eredmények között nem volt szignifikáns eltérés a kongruens és inkongruens csoportok között, azonban egy hasonló tendencia mégis megmutatkozott az összeadott nézési idő mutatót vizsgálva, ugyanakkor a másik tárgyra való átnézés mutató tekintetében ebben a vizsgálatban sem volt szignifikáns különbség a kongruens és inkongruens feltételben szereplő gyerekek között. Ezek alapján, ha nem is vonható le teljesen

egyértelmű következtetés arról, hogy mit várhattak el a gyerekek az idegen nyelvi modell választására vonatkozóan, az kijelenthető, hogy a Vizsgálat II-ben kapott hatások minden bizonnyal erősebbek, mint a Vizsgálat III-ban mért eredmények. Az általunk végzett vizsgálat III-ban a gyerekek csekély (vagy semmi) előzetes elvárással nem voltak a modell választását tekintve. Habár korábbi kutatások azt mutatják, hogy a kisgyerekek kialakítanak elvárásokat külső csoportok tagjai irányába is, (pl.: elvárják, hogy az azonos idegen nyelven beszélők egymással alakítsanak ki kapcsolatot (Liberman és munkatársai, 2016) vagy ugyanazt az étel preferálják (Liberman és munkatársai, 2016)), a mi eredményeink a másik csoport irányába kialakított elvárásokat nem (feltétlenül) támasztják alá. Liberman és munkatársainak kutatásai sok tekintetben hasonlítanak a mi általunk kialakított kutatásokra, mégis fontos különbség van a kutatások metodológiáját tekintve. Míg előbbi kutatások az attitűdöt használták, mint független változó, jelen kutatások minden érzelem kifejezéstől mentes, puszta funkció bemutatáson alapultak. A disszertációban bemutatott kutatások során a modell választását kizárólag az adott tárgy kulturálisan meghatározott funkciója jelentette. Ezek alapján ezen kutatások nem teljesen összehasonlíthatóak, hiszen a gyerekek másképp kezelhetik a puszta norma alapú választásokat és az érzelem alapúakat. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy feltárjuk, milyen elvárásokat alakíthatnak ki a gyerekek az idegen, ismeretlen kultúrák felé.

7. Vizsgálatok összegfoglalása

A disszertációban bemutatott vizsgálatok igazolták a Közösen osztott kulturális tudás elmélet érvényességét. A vizsgálat I / 1 - ben kapott eredményekkel alátámasztásra került, hogy a gyerekek a kulturális tudásbázis kiépítése során azoktól tanulnak, akik jártasak lehetnek az adott kulturális ismeretekben. A vizsgálat I / 2 segítségével bemutattuk, hogy a szelektív tanulás ilyen jellegű megjelenése nem abból származik, hogy a gyerekek ne figyelnének, és ne dolgoznák fel a másik kultúrából származótól érkező információt. A kulturálisan szelektív tanulás magában hordozza azt a feltételezést is, hogy a saját kultúránkhoz tartozó személyeknek osztozniuk kell egymással a kulturális tudásbázisban. A Vizsgálat II- ben igazoltuk, hogy a két éves gyerekek valóban elvárják, hogy a saját anyanyelvükön beszélők osztozzanak egymással olyan kultúra specifikus ismeretekben, mint a tárgyak funkciói.

Amennyiben a társas kategorizáció valóban egy tudás alapú megkülönböztetést szolgál, úgy elképzelhető, hogy egy másik (sajátunktól eltérő) kultúra közös tudását illetően nem alakítunk ki előzetes elvárásokat. Ennek megvizsgálására alakítottuk ki a Vizsgálat III - at, melynek eredményei, bár nem mindent elsöprőek, mégis inkább azt az elképzelést látszanak alátámasztani, miszerint a két éves gyerekek ismeretek hiányában nem gondolják úgy, hogy a másik kultúrához tartozó személyek is feltétlenül kialakítanak egy közösen osztott kulturális tudásbázist. Ez az eredmény továbbá azt is alátámasztja, hogy a nyelv alapú társas megkülönböztetés nem pusztán a hasonlósági elven („hasonló emberek ugyanazt csinálják") működik.

A közösen osztott kulturális tudás elmélete tehát a társas kategorzáció episztemikus funkcióját emeli ki, mely a közösen osztott tudás felismerésére szolgál kisgyermekkorban. A társas kategorizáció ennél fogva egy rendkívül fontos eleme az adaptív tanulási mechanizmusnak az által, hogy kijelöli a gyermekek számára a megbízható információforrásokat.

A társas kategorizáció új, fejlődéspszichológiai megközelítésű elmélete - a közös kulturális tudás elve - segítséget nyújthat a társas kategorizáció negatív vetületeinek megelőzésében. A disszertáció soron következő fejezete a gyakorlati alkalmazhatóság elméleti áttekintését követően konkrét javaslatokat tesz arra, hogy ezen új elmélet keretei között milyen gyakorlati lépések tehetőek a társas megkülönböztetés okozta társadalmi konfliktusok megelőzése érdekében.

V. Elméletek gyakorlati alkalmazhatósága

Az alábbi cikk alapján:

Pető, R., Elekes, F., Oláh, K. és Király, I. (2020). Apró lépésekkel egy empatikus multikulturális világ felé a szociális kategorizáció társas tanulásban játszott kiemelkedő szerepe révén. Psychiatria Hungarica, 35(1):7-19.

A disszertáció soron következő fejezeteiben a társas kategorizáció mindennapokban is tetten érhető negatív következményei kerülnek bemutatásra. Ezen vetületekkel kezdetben a szociálpszichológia foglalkozott, sőt mai napig a szociálpszichológiai kutatások kapnak domináns szerepet ezen témakör megvitatása során. Ugyanakkor újabb fejlődéspszichológiai kutatások is érdekes eredményekkel szolgálnak a terület jobb megismerésére. A következő

fejezetekben egy rövid összefoglaló következik az idevonatkozó fontosabb szociálpszichológiai kutatásokról, majd bemutatásra kerül, hogy ezen klasszikusnak mondható elméleteket hogyan képesek kiegészíteni a legkisebbeket vizsgáló empirikus kutatások.

1. Társas kategorizáció negatív vetületei

A kategóriákban való gondolkodásmód pozitív aspektusait a disszertáció korábbi fejezetei szemléltették. Azonban a csoportosításnak és az ezek mentén kialakított elvárásoknak negatív következményei is vannak.

A sztereotípia, előítélet és diszkrimináció fogalmak régóta szerves részét képezik a pszichológiai kutatásoknak, elsősorban univerzálisan megjelenő és a társadalom széles körét érintő következményeik okán. E három fogalom minél részletesebb megismerését napjainkig tartó érdeklődés övezi, melyet a 21. századi társadalmi (pl.: migrációs hullámok) és gazdasági (pl.: globalizáció) folyamatok is mind tovább serkentenek.

A sztereotípia Lipman (1922) nevéhez köthető fogalom, amely során az emberek vagy embercsoportok felé kialakított elvárások egy csoport séma alapján kerülnek kialakításra. Ez a sematikus kép leegyszerűsíti az információ áradatot, ugyanakkor az egyszerűsítés és általánosítás révén torzításokhoz vezet(het). A sztereotípia a köznyelvben gyakran (és olykor a kutatásokban is) összemosódik az előítélet fogalmával és így negatív töltetet kap, ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a sztereotípia önmagában nem tartalmaz érzelmi viszonyulást, az információ puszta általánosítását és így a kognitív kapacitás védelmét szolgálja. Az egyént, a saját csoportjában bárki mással felcserélhető csoporttagként kezeli (Fiske, 2000).

Előítéletnek nevezzük, amikor a sztereotípiához már valamilyen érzelem is társul, amikor az egyén iránti attitűdöt az egyén csoportja iránti érzelmek határozzák meg. Bár a pozitív előítéletek is gyakoriak, a kutatások középpontjában (és így a disszertációban is) inkább a negatív vetületűek állnak, hiszen a csoportközi konfliktusok elsősorban a negatív előítéletek okán alakulnak ki.

A diszkrimináció a sztereotípiákon és előítéleteken alapuló viselkedéses megnyilvánulás egy csoporttal vagy annak egy tagjával szemben.

A három fogalom kialakulása a kutatások jelentős részében összefonódik, így a következő fejezetben is együtt kerülnek bemutatásra. Az egyes összetevők szétválasztására tett kísérletekkel az azt követő fejezet foglalkozik majd, ahogy a szakirodalomban is később jelentek meg az ez irányú elméletek és kutatások.

2. Sztereotípia, előítélet, diszkrimináció kialakulása

A világban történő változások (világháború, holokauszt) az 1930-as évektől kezdve a pszichológiai kutatásokat az előítéletesség kialakulásának és következményeinek feltárására ösztönözték. Majd az 1960-70-es évektől fogva az újabb társadalmi változások okán (polgárjogi és emberjogi mozgalmak, háborúkat követő migrációs hullámok) az érdeklődés mind nagyobb lett, s mindmáig a (elsősorban szociálpszichológiai) kutatások egyik központi kérdése maradt.

Allport és Adorno az előítéletességgel foglalkozó kutatások úttörői voltak, könyveik (Allport, 1954, Adorno, 1950) mai napig meghatározó részei szakirodalomnak. A klasszikus elméletek az előítéletességre való hajlamot különböző személyiség típusokkal próbálták magyarázni. Allport tekintélyelvű személyiség elmélete szerint az előítéletesség hátterében egy patológiás személyiségtípus áll, melyet elsősorban egy hierarchikus és szigorú szülő-gyerek kapcsolat táplál. A család a saját státuszát félti, s így minden olyan tevékenységet szigorúan tilt a gyermek számára, mely az alacsonyabb státuszú csoportokhoz való tartozást (akár csak kicsit is) indikálná. A nem kívánt viselkedések elfojtása folyamatos frusztrációt okoz a gyermekben, melyet (az elítélendő viselkedésekkel együtt) a külső, leértékelt csoportra vetít ki. Altemeyer (2004) ezen elméletből kiindulva alkotta meg a jobboldali tekintélyelvű személyiség fogalmát. A jobb oldali tekintélyelvű személyiség a világot fenyegetőnek észleli, mely ellen saját csoportjának kiemelésével és a külső csoportok leértékelésével és elítélésével próbál védekezni. Sidanius és Pratto (1993) a szociális dominancia orientáció skálán elért magas pontszámmal kötötte össze az előítéletességre való hajlamot. Ezen személyek hisznek a társadalom hierarchikus felépítésében és elvetik az egyenlőségre való törekvések minden szintjét. A másik csoport gyengébbnek való feltételezése révén kívánják megőrizni saját csoportjuk domináns szerepét. Ezen két utóbbi

elmélet, bár hasonlít egymáshoz, s mindkettő képes lehet az előítéletességre hajlamos személyiség megbízható előrejelzésére, úgy tűnik, hogy valóban különböző személyiség vonásokkal definiálhatóak és így két eltérő személyiségtípust jellemeznek (Altemeyer, 2004).

Az előítélet kutatások későbbi hulláma az előítéletességre való hajlam motivációs tényezőit vizsgálta. Ezen kutatások során a saját csoport iránti preferencia, mint az előítéletesség kiindulópontja jelent meg (Kovács, 2010). Leghíresebb elmélet, Tájfel munkássága nyomán ismertté vált szociális identitás elmélet, mely szerint az előítéletesség hátterében az erőforrásokért való állandó versengés és a saját csoport előnyben való részesítésének motivációja áll (Tájfel, Billig, Bundy és Flament, 1971). Az egyén arra motivált, hogy magának (és így saját csoportjának) előnyt kovácsoljon, mely által saját csoportjának (és így saját identitásának) a státuszát próbálja megőrizni. A csoportok közötti versengés közvetlen következményeként jön létre a másik csoport leértékelése, és így a másik csoport ellen irányuló előítéletesség kialakulása, mellyel az egyén képes fenntartani saját csoportjának domináns szerepét és így saját pozitív identitását is képes megőrizni. Jost és Banaji rendszerigazolás elméletében ezt a hozzáállását emelte csoport szintre (Jost és Banaji, 1994). A csoportok közötti erőforrásokért való harcot ez egyén a saját csoport felértékelésével és a másik csoport leértékelésével igyekszik legitimizálni ("mi jobbak vagyunk, ezért nekünk több jár"). A csoportok közötti megkülönböztetés így egy magasztosabb ideológiai célt szolgál: képes megmagyarázni és elfogadtatni a meglévő társadalmi és gazdasági berendezkedést, egyenlőtlenségeket (Jost, Federico és Napier, 2009).

A szociálpszichológiai kutatások egy része az 1970-80-as években kognitív fordulatot vett. Hamilton kognitív-attribúciós elméletében az alapvető kognitív torzítási folyamatoknak tulajdonítja a sztereotípiák kialakulását, melyek az információ észlelése, feldolgozása, annak tárolása, előhívása és az abból való predikció levonása során is megjelennek (Hamilton, 1979). Az illúzórikus korreláció, a kiugró jelenségekre való figyelem, az emlékezeti torzítás mind olyan mechanizmusok, melyek egyéntől és környezettől függetlenül meghatározó, stabil aspektusai a sztereotípiák kialakulásának.

Az eddig bemutatott klasszikus elméletekben az érzelem-mentes sztereotípia és az értékítéletet is tartalmazó előítélet gyakran összemosódott. Talán Hamilton kognitív modelljében érzékelhető leginkább az érzelmektől mentes másik csoport megjelenése, de teljesen semlegesként való leírásáról itt sem beszélhetünk. A legtöbb klasszikus kutatásban az egyén motivációja saját magának és saját csoportjának előnyben való részesítésére már

magában rejtette a másik csoportnak való rossz akarást, a másik csoport leértékelését is (Sherif, 1966). Ezen elméletek azt sugallják, hogy az érzelem-mentes sztereotípia és az érzelmekkel túlfűtött előítéletesség kéz a kézben, egymással párhuzamosan alakulnak ki. Újabb fejlődéspszichológiai kutatási eredmények azonban arról tanúskodnak, hogy ez nem feltétlenül van így, és elképzelhető, hogy az egyedfejlődés során a két komponens egymástól elkülöníthető.

3. Az érzelmek bekapcsolódása a társas kategorizáció folyamatába

A disszertáció korábbi fejezeteiben részletesen bemutatott és empirikus kutatások segítségével is alátámasztott „Közösen osztott kulturális tudás elmélete" a társas kategorizáció és a társas tanulás dinamikus kapcsolatának révén a társas kategorizáció pozitív haszonnal bíró funkcióját emeli ki. A mindennapok során viszont inkább a társas kategorizáció negatív vetületei kerülnek előtérbe (negatív sztereotípia, előítélet, diszkrimináció). A negatív és pozitív vetületek szétválasztása kiemelkedő jelentőséggel bír, hiszen lehetőséget teremthet arra, hogy megnézzük, vajon egyáltalán létezhet-e negatív érzelmektől mentes (vagy érzelmi szempontból semleges) társas kategorizáció, vagy a negatív érzelmek szükségszerű velejárói a társak egymástól való megkülönböztetésének. Az előítéletesség és diszkriminációs viselkedések megelőzésére vagy mérséklésére szolgáló intervenciós programoknak csak előbbi érvényesülése esetén lehet létjogosultsága. Azaz, ha a társak egymástól való megkülönböztetése véghez tud menni érzelmi szempontból kiegyensúlyozott vagy legalábbis a „másikkal" szembeni negatív érzelmektől mentesen is.
Mindennek tükrében érdekes és fontos kutatási kérdés, hogy vajon mikor és hogyan válnak a negatív vetületek táptalaját jelentő negatív érzelmek a folyamat részévé. Mikortól válik érzékelhetővé, hogy egy másik csoport tagja (puszta külső csoporttagsága okán) valóban negatív szereplőként jelenik meg?
Ezen kérdések megválaszolására teremtenek lehetőséget azon kutatások, melyek olyan viselkedések mérésével foglalkoznak, amik érzelmi viszonyulásokat is tükröznek. A kisgyerekek megbízható verbális válaszok hiányában nem tudnak pontosan beszámolni arról, hogy mikor mit éreznek, azonban viselkedésükből következtethetünk mindezen folyamatokra.

A disszertáció korábbi fejezeteiből jól kitűnik, hogy a gyermekek bizonyos alapvető szociális kulcsok alapján egészen csecsemőkoruktól fogva nem csak, hogy képesek, de hajlamosak is megkülönböztetni a társas környezetükben élő személyeket egymástól. Ezen alapvető társas kategóriák között különbség van abban, hogy a külső csoporttagok mennyire

lehetnek idegenek a gyerekeknek. Kor és nem alapján történő csoportosítás esetében a külső csoporttagok, bár lehetnek ismeretlenek, magáról a csoportról sok információja van már egy kisgyermeknek is (pl.: fiúk). Ezzel szemben a rassz és a nyelv olyan külső csoportokat határoz meg, melyek által nem csak maguk az egyének ismeretlenek a gyermekek számára, de a csoportjuk is. Így egy ismeretlen csoport ismeretlen tagja még inkább idegenként jelenhet meg a gyermekek számára. Ezen gondolatmenetből kiindulva kivéltképp érdekesek azok a kutatások, ahol a gyerekek érzelmi szempontból fontos viselkedését ezen két utóbbi társas kategória tükrében vizsgálták.

A játékok odaadása és azok elfogadása épp egy olyan cselekvési mintázat lehet, mely során az érzelmeknek kiemelkedő szerepe van, és szabad választás esetén a gyerekek inkább annak adnak oda egy játékot, aki számukra valamiért „vonzóbb". Kinzler és Spelke (2011) épp ezt a viselkedési attitűdöt vizsgálta eltérő rasszhoz tartozó vagy eltérő nyelven beszélő modellek bevonásának révén. Kutatásukban a tíz hónapos babák ugyanolyan szívesen fogadták el a játékot egy saját és egy másik rasszhoz tartozó személytől is, 2 és fél éves társaik pedig ugyanolyan szívesen adtak oda egy játékot a velük megegyező rasszhoz tartozó személynek, mint a külső csoporttagnak. Ugyanakkor hasonló korú társaik mindkét cselekvéssor esetében preferenciát mutattak a saját anyanyelvükön beszélő irányába az idegen nyelven beszélővel szemben (Kinzler és munkatársai, 2007). Ezen kutatások arról tanúskodnak, hogy míg a rassz nem, addig a beszélt nyelv indukálhat fiatal korban is kellemetlen érzéseket, ami miatt a gyerekek kevésbé szívesen adják oda vagy fogadják el a játékot egy számukra idegen nyelven beszélő személytől.

A külső csoport tagjával való találkozás során a rassz, a nem és a kor esetében a beszélt nyelv, mint kulcsfontosságú közös tulajdonság felülírhatja, vagy legalábbis mérsékelheti a másikkal szembeni idegen érzetet. Ezzel szemben az idegen nyelven beszélő külső csoporttag esetében a közös nyelvhasznált, mint csoportok közötti áthidalásra szolgáló eszköz sem érhető el. Ez az alapvető különbség megmagyarázhatja azt, hogy a negatív érzelmek miért különösen az idegen nyelven beszélőkkel való találkozás során válhatnak kiugróvá, akiket a kölcsönös kommunikáció hiányában a gyerekek, mint „valódi idegenek" kezelhetnek.

Az idegentől való félelem körülbelül hat hónapos kortól jelenik meg a gyerekek életében és, bár az évek múlásával ez nyilvánvaló változásokon megy keresztül, az új dolgoktól vagy új személyektől való félelem iskolás korban is megmarad. A gyerekek izgulnak, ha új óvodába/iskolába mennek, de a legtöbb gyereken a negatív érzelem jelei akkor is jól láthatóak, amikor egy baráti találkozón új gyermekkel, vagy a szülők új vagy rég nem látott barátaival találkoznak. Az ilyen helyzetekben a gyerekek (míg fel nem oldódik

bennük az idegennel szembeni distressz érzés) megpróbálhatják valamilyen módon „kizárni” az idegen személyt. Gyakran megfigyelhető, hogy a gyerekek úgy tesznek, mintha észre sem vennék az új személyt, és csak saját szüleikkel beszélgetnek tovább, vagy megpróbálják szüleiket kezüknél fogva elráncigálni a helyszínről, a negatív érzelmeket kiváltó helyzetből. Egy laboratóriumi helyzetben azonban nyilvánvalóan a gyerekek tudják, hogy ezen cselekvések nem helyénvalóak, így kénytelen lesznek megküzdeni az „idegen” személy (pl.: más nyelven beszélő) által kiváltott negatív érzéseikkel (ha valóban vannak).

Fejlődéspszichológiai kutatások eredményei azonban rávilágítottak arra a lehetőségre, hogy a kisgyermekekből még az idegen nyelven beszélő külső csoporttagok sem szükségszerűen váltanak ki negatív érzelmeket, annak ellenére sem, hogy az előbbiekben részletezett okok miatt a velük való találkozás során a gyerekeknek a közös kommunikációs kulcs is hiányzik a neofóbia okozta kellemetlen érzések mérsékelésére. A gyerekek ugyanúgy figyelik és tanulnak az idegen nyelven beszélő modellektől, mely azért is különösen fontos eredmény, mert feltételezhetően a gyerekek tanulási folyamataira hatással vannak érzéseik és a számukra distresszt kiváltó személyeket nem úgy figyelik, vagy nem úgy tanulnak tőlük, ahogy azt számukra érzelmileg semleges, vagy pozitív érzelmekkel társított társaiktól teszik.

A disszertáció korábbi fejezetében részletesen bemutatott I/2 kutatás eredményei arról tanúskodnak, hogy a 4 évesek az idegen nyelven beszélő személytől származó információra is figyelnek és emlékeznek rá. Altinok és munkatársai (2020) is hasonló eredményről számoltak be. Kutatásukban az óvodások egy három „felesleges” lépést tartalmazó cselekvéssort is leutánoztak idegen és anyanyelven beszélő modell bemutatását követően is (Altinok, Hernik, Király és Gergely, 2020). Mindkét kutatás tükrében elmondható, hogy a gyerekek figyelték és megtanulták az idegen nyelven beszélő modelltől származó információt, azonban a tanulás módja mégis eltért az anyanyelven beszélő modelltől való tanulástól. Saját kutatásunkban a gyerekek bár elő tudták hívni, hogy mit csinált a bemutatás során az idegen nyelven beszélő személy, saját viselkedésükbe a tőle származó ismeretet nem építették be (szemben a magyar nyelven beszélő modellel). Altinok és munkatársai kutatásában pedig bár a felesleges lépésekből álló cselekvéssort megtanulták az idegen nyelven és az anyanyelven beszélő modelltől is, amikor egy új szereplő megmutatott a cél elérésére egy hatékonyabb módot, az új könnyebb elérési módszer csak akkor írta felül a már megtanult viselkedést, ha az új módszert bemutató személy a gyerekek anyanyelvén beszélt. Azaz, a gyerekek a cél kivitelezése szempontjából fontos cselekvéssort megtanulták az idegen nyelven beszélőtől is, ugyanakkor ezt egy újabb, a cél elérésére szolgáló módszerrel (még ha az könnyebb is volt) nem írták felül, amennyiben az új információ idegen nyelvű

modelltől érkezett. Ezen kutatási eredmények alapján úgy tűnik, hogy a gyerekek figyelik és feldolgozzák az idegen nyelven beszélő személytől származó információt és azt később emlékezetükből is elő tudják hívni. Ugyanakkor saját viselkedésükbe (tudásbázisukba) nem feltétlenül építik be az idegen nyelvű modelltől szerzett információt, ahogy az a disszertáció részét képező vizsgálat I és II eredményei mutatták.

Ezen eredmények alapján feltételezhető, hogy bár az idegen nyelven beszélők a közös kommunikációs kulcs hiányában minden bizonnyal idegenekként jelennek meg a gyermekek előtt, ami kellemetlen érzést válthat ki belőlük, figyelmi és tanulási mechanizmusuk inkább arról tanúskodik, hogy negatív érzések helyett egy puszta bizonytalanság lehet bennük még ekkor. A bizonytalanság azonban nem tekinthető feltétlen rossznak, hiszen a bizonytalanságnak nem biztos, hogy negatív érzelmekkel kell társulnia. A bizonytalanság elkerülést és explorációt egyaránt kiválthat. Azaz, egy ismeretlen, külső csoporttag óvodáskorban még nem feltétlen társul a másik, mint negatív szereplő megjelenésének érzésével. Ebben a korban a másik inkább, mint egy ismeretlen bizonytalan ágens jelenik meg. Ezen gondolatmenet mentén a korábbi példák (pl.: gyerek megpróbálja elhúzni szüleit, amikor új emberrel találkoznak) sem feltétlen félelemről vagy negatív érzelmekről, hanem inkább bizonytalanságról árulkodnak. Ennek tükrében megmagyarázható az is, hogy a gyerekeknek viszonylag rövid idő is elég ahhoz, hogy az új személyekkel pozitív kapcsolatot alakítsanak ki és elkezdjenek velük is játszani.

A másikkal szembeni bizonytalanság, bár nem szükségszerűen vált ki negatív érzelmeket, mint kiugró inger jelenhet meg a gyermekek számára, akikre jobban oda kell figyelni, hiszen ismeretlenek. Ez a fajta attitűd pedig megalapozhatja a folyamatosan fejlődő szociális rendszert, hiszen a figyelem középpontjában álló bizonytalan dolgokra (pl.: ismeretlen külső csoporttag) könnyebben ráépülhetnek a negatív érzelmek, mint a biztos, ismerős dolgokra (pl.: saját csoporttag). Mindez egyelőre azonban inkább csak egy feltételezés, melynek megvizsgálása további kutatásokat igényel.

Jelen fejezetben az egyén és a másik csoport egy tagja közötti kapcsolat került bemutatásra. Ugyanakkor fontos kérdés az is, hogy vajon miképp gondolkozik az egyén, amikor a társas kategorizáció csoportszinten jelenik meg. Az érzelmi semlegesség képes megmaradni akkor, amikor az „én” és a „másik” helyett a „mi” és „ők” kerülnek a középpontba?

4. Értékítélettől mentes sztereotípia kialakulása

A saját csoport preferenciája megjelenik szinte minden kutatási elrendezésben konfliktustól, versenyhelyzettől, csoportok kialakításától függetlenül. Sőt, az emberek hajlamosak a véletlenszerűen létrejött saját csoportjukat is előnyben részesíteni (minimális csoport paradigma) (Billig és Tájfel, 1973; Turner, 1987). Ez azonban korántsem jelenti a másik csoport szükségszerű leértékelését vagy irányukba mutatott szükségszerű negatív attitűdöt (Brewer, 1991; Nesdale, 2004). A másik csoport semlegesként, de akár pozitívként is megjelenhet (Allport, 1954). Ettől lenne létjogosultsága a valódi érzelem-mentes sztereotípiáknak.

Az esszencialista nézőpont (lásd I. 1. 1. fejezet) keretei között a sztereotípia épp egy ilyen értékítéletektől mentes kognitív torzítási folyamat eredményeként alakul ki. Az esszencialista gondolkodás során nem csak kategóriákat képzünk, hanem elvárjuk, hogy az így egy csoportba sorolt tárgyak, élőlények osztozzanak egymással olyan alapvető és stabil közös vonásokban is, melyek elengedhetetlenek létezésük szempontjából. Egy tigris háta csíkos, a kölyke tigris lesz, akinek hátát szüleihez hasonló csíkok borítják és, mint minden más tigris, javarészt hússal fog táplálkozni. A tigrisek alapvető tulajdonságai biológiailag meghatározottak, melyek természetes módon nem megváltoztathatóak (Gelman, 2003). Ezen gondolkodásmód alapjai már nagyon fiatalon, három éves korban is megmutatkoznak (Gelman és Wellman, 1991; Waxman, Medin és Ross, 2007). Ha az esszencializmus elmélete mentén vesszük górcső alá a társas kategorizációt, látható, hogy könnyen túláltalánosításokhoz vezethet. Az egyén megismerése nélkül, puszta csoport hovatartozása nyomán olyan következtetéseket vonunk le, melyek igazságtartalmát nem ellenőrizzük. Ez egyrészről segíti kognitív kapacitásainak megőrzését, ugyanakkor torzított észleléshez vezet. Ha az emberek egymásról ugyanúgy gondolkodnak, mint az állatokról, akkor a rigid esszencialista gondolkodásmód a megváltoztathatatlan sztereotípiák kialakulásának táptalaja lesz. Elvárjuk, hogy az egy csoporthoz tartozó egyének alapvetően ugyanolyanok legyenek és a csoporttagok közötti különbségeket inkább figyelmen kívül hagyjuk.

A sztereotípia önmagában csak egy puszta (valós vagy valótlan) megállapítás, mely kialakulhat mindenféle értékítélet és érzelem nélkül. Ugyanakkor, természetéből kifolyólag könnyen lesz a csoportok közötti konfliktusok (előítélet és diszkrimináció) táptalaja.

5. Saját csoport preferencia nem egyenlő a másik csoport leértékelésével

Mint az emberi kogníció egyik alapvető tulajdonsága, a társas kategorizáció meghatározó szerepet tölt be az emberi viselkedés befolyásolásában. A csoportok közötti különbségtétel önmagában hordozza a „mi” és „ők” elkülönítését. Ennek viselkedéses következményét a szakirodalom a saját csoport preferenciának nevez (Aronson, 1987), ami egy csecsemőkortól (valamilyen formában) tetten érhető (Bar-Haim és munkatársai, 2006; Buttelmann és munkatársai, 2013; Howard, Henderson, Carrazza és Woodward, 2015), univerzálisan megjelenő (Fischer és Derham, 2016), stabil, viselkedési tendencia.

A csecsemőkorban megjelenő saját csoport preferenciát nézési idő vizsgálatokkal mérik, és azt sugallják, hogy a mindössze három hónaposak is szívesebben nézik a hozzájuk hasonló bőrszínű emberek fényképeit (Bar-Haim és munkatársai, 2006, Kelly és munkatársai, 2005). Ugyanakkor Bar-Haim kutatásában arra is felhívta a figyelmet, hogy a csecsemők nézési preferenciáját nagymértékben befolyásolják a környezeti tényezők is. Azok a fekete gyerekek, akik fekete közegben cseperednek, valóban tovább nézik a fekete arcokat, azonban társaik, akik fehérek (pl.: Izraelben) között kezdik meg első napjaikat, ugyanannyi ideig nézik a fehér és fekete arcokat ábrázoló fényképeket. Mindemellett pedig az sem evidens, hogy a hosszabb nézési idő egy az egyben megfeleltethető lenne a preferenciával. Bár magát az eljárást valóban preferenciális nézési időnek nevezi a szakirodalom, gyakran ez nem valódi érzelmi megkülönböztetést tükröz. A gyerekek sokszor tovább nézik az ijesztő, meglepő, ismerős eseményeket is (LoBue és DeLoache, 2009). Továbbá, idősebb korban lehetőség nyílik a kedvelés megbízhatóbb, viselkedéses mutatóinak mérésére (pl.: játék odaadása vagy elfogadása valakitől). Kinzler és Spelke tanulmányában (2011) például a tíz hónapos babák ugyanolyan szívesen fogadták el a játékot egy saját és egy másik rasszhoz tartozó személytől is. A javak elosztásának módszerét alkalmazó kutatások között is vannak, melyek nem egy “mindent elsöprő” saját csoport preferenciáról tanúskodnak. Gummerum és munkatársai (2008) például azt találták, hogy a gyerekek tíz éves koruk előtt hajlamosabbak voltak a javak igazságos elosztására saját és másik csoport között, míg az idősebbekre sokkal jellemzőbb volt saját csoport preferencia (Gummerum, Keller, Takezawa és Mata, 2008). Ez az eredmény azért is érdekes, mert az évek előre haladásával a gyerekek megtanulják az egyenlőségre való törekvés, a reciprocitás és egyéb társas szabályokat, amelyek befolyásol(hat)ják a javak elosztására kialakított stratégiát és a döntésekben épp, hogy egyre kevésbé kellene tükröződnie az egocentrikus gondolkodásmódnak. Moore kutatásában (2009) négy és hat éves gyerekeknek tárgyakat kellett szétosztani barátaik, ismerőseik és ismeretlenek között. A gyerekek nem tettek különbséget barátaik és ismeretlen társaik között,

amikor az nem okozott plusz “költséget” számukra (Moore, 2009). Ezek alapján úgy tűnik, hogy a saját csoport preferencia nem feltétlen jelenti azt is, hogy a gyerekek a másik csoportnak kevesebbet szeretnének adni, akkor, ha az saját előnyüket nem befolyásolja negatívan.

A másiknak való “rosszat akarás”, azaz a másik, mint negatív csoport megjelenésének közvetlen mérésére Buttelmann és Böhm a tárgyak elosztásának kicsit módosított változatát alkalmazta (Buttelmann és Böhm, 2014). Kutatásukban hat és nyolc éves gyerekeknek egy számítógépes játékon keresztül pozitív, semleges vagy negatív érzelemmel társított tárgyakat kellett elosztaniuk a minimális csoport paradigma alapján (pólók színei) létrehozott saját vagy másik csoport között, illetve dönthettek úgy is, hogy a tárgyat senkinek sem adják és beleteszik egy külön dobozba (semleges helyre). A saját csoport előnyben való részesítésének motivációja (pozitív tárgyak a saját csoportnak) mindkét korcsoportban erőteljes volt, azonban a másiknak való direkt “rosszat akarás” (negatív tárgyak másik csoportnak való adása) csak az idősebb, nyolc éves korosztályt jellemezte. Ők hajlamosak voltak a negatív tárgyakat a másik csoportnak adni, míg fiatalabb társaik ezeket ugyanolyan gyakorisággal tették a semleges dobozba.

Mindezek fényében úgy tűnik, hogy bár a gyerekek viselkedésére már a fejlődés korai szakaszában hatással van a társas kategorizáció, a “mi” és “ők” mégsem szükségszerűen egy pozitív-negatív skála mentén történő megkülönböztetés. Annak ellenére, hogy már a csecsemők is valamiféle preferenciát mutatnak a saját csoportjuk irányába, és ez később viselkedésükben is tetten érhető, az előítéletességet és diszkriminatív viselkedés táptalaját szolgáló másik csoport leértékelése és negatívként való értékelése nem szükségszerű következménye a társas csoportokban való gondolkodásnak. Feltételezhetően ez inkább csak a későbbi tapasztalat útján válik a szociális kategorizáció részévé. Ennek következtében elképzelhető, hogy a társas kategorizáció negatív vetületei megfelelő intervenciós lépésekkel megelőzhetőek, vagy legalábbis csökkenthetőek lehetnek. Ezen törekvések a 20. és 21. században egyre nagyobb jelentőséggel bírnak, a társadalmi, gazdasági, politikai változások okán.

6. Intervenciós lépések fontossága - a multikulturális társadalmak létrejötte

A második világháborút követően a társadalmakat egyre inkább a multikulturalizmus kezdte jellemezni. A gyarmatbirodalmak feloszlása, a migrációs hullámok, az egyre kiterjedtebb globalizációs folyamatok mind a kultúrák, vallások, nyelvek, szokások keveredését és egymás mellett élését hozta magával. Általánosságban véve a szegényebb, fiatal réteget motiválta a más országba való menekülés és újrakezdés reménye (Torgyik, 2004). A munkájukat és hazájukat vesztett utazók a fogadó országokban is a társadalmi hierarchia aljára kerültek, nyelvi és egzisztenciális hátrányuk pedig a beilleszkedést és a munkavállalást nehezítette meg számukra. Az „idegen" emberek inkább, mint konkurencia jelentek meg a társadalom jelentős része előtt, semmint kedves, barátságos társak. Ennél fogva a multikulturális társadalmak kialakulásának folyamata már magában hordozta a „kívülállók", az „újonnan érkezettek" alsóbbrendűségének látszatát, mely mind a mai napig érezteti hatását szinte minden országban. A multikulturalizmus másik jelentős mozgatórugója a 20. században megindult és azóta is virágkorát érő globalizációs folyamatok, melyek a gazdasági, kereskedelmi és politikai rendszereket világ szinten összekötötte és egymástól való folytonos függőségi viszonyba helyezte. Létrejöttek a multinacionális vállalatok, amelyekben eltérő nemzetiségű, vallású, nyelvű, kultúrájú munkavállalók kénytelenek együtt dolgozni, és egymás „különcségeit" legalább valamilyen szinten megismerni és elfogadni. Az országok között nem csak a munka és a gazdaság szintjén tűntek el a határvonalak, de az ember utazásainak is már csak saját pénzügyi helyzete szabhat korlátot. Ez a más kultúrák széles körű találkozását és megismerését teszi lehetővé, legalábbis azok számára, akik megengedhetik maguknak, és akik nyitottak e tekintetben. Ahogy azonban a migrációs hullámok, és így a kevert társadalmak létrejötte, úgy a világszintű kereskedelmi, gazdasági és turisztikai változások is erőteljes konfliktushelyzeteket teremtettek a békés egymás mellett élés helyett. A multikulturalizmus így paradox módon egyszerre erősíti a társadalmat és a gazdaságot, ugyanakkor az ezzel járó feszültségek lokális széthúzáshoz, idegen gyűlölethez is vezetnek (Kapitány és Kapitány, 2000). A globalizációs folyamatok a másik kultúrájának megismerésére és elfogadására való törekvés helyett a saját nemzeti identitást és az annak való megőrzésére való motivációt erősítették (Delors, 1997). Ugyanakkor látni kell, hogy a multikulturális társadalmak a konfliktushelyzetek ellenére nem tűnnek el, sőt inkább egyre szélesebb körben terjednek. A „külföldiek" megjelenése már nem csak a „gazdag nyugatot", de szinte minden országot érint. Ennél fogva az egyetlen megoldást az jelentheti, ha a társadalmak megfelelő módon felkészülnek a társadalmi, nyelvi, kulturális, vallási

sokszínűség mindennapi jelenlétére, melyhez szükség van hatékony intervenciós programok kidolgozására és ezek széleskörű alkalmazására.

7. Intervenciós lépésekre irányuló kutatások laboratóriumi keretek között

A kutatók évtizedek óta vizsgálják az előítéletességet és annak különböző aspektusait (következmények, mérési lehetőségek, kialakulásának okai…stb.). A folyamat minél jobb megismerése lehetőséget teremt(ene) arra, hogy minél hatékonyabb megelőző programokat lehessen kialakítani. Fontos hangsúlyozni, hogy a megelőző programok lényege, nem az egyéni előítéletesség csökkentése, hanem egy olyan program kialakítása, mely csoportszinten képes a negatív előítéletek és abból származó negatív következmények (pl.: diszkrimináció) visszaszorítására (Paluck és Green, 2009). Az előítéletességgel foglalkozó kutatások középpontjában az előítéletesség rendkívül széles skálában jelenik meg a tekintetben, hogy mely szociális kategória van a negatív sztereotípiák középpontjában (pl.: nemi különbségek, rassz alapú… stb). A disszertáció elméleti kereteit figyelembe véve, jelen írás elsősorban a kulturális megkülönböztetésen alapuló sztereotípiákkal kapcsolatos kutatásokat emeli ki (részletesebb összefoglalók olvashatóak: Johnson és Johnson, 1989; Pettigrew és Tropp, 2006; Paluck és Green, 2009).

Az előítéletesség csökkentésére kialakított elméleti stratégiák laboratóriumi keretek között való megvizsgálására a kutatók leggyakrabban a minimális csoport pradigma módszerét alkalmazzák (Tájfel, 1971), annak érdekében, hogy a résztvevők előzetes tapasztalatait, az esetleges egyéni különbségeket el lehessen kerülni. Ezen kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a kategorizáció puszta létrejötte jelentős csoportok közötti megkülönböztetéshez vezet, sőt az emberek gyakorta hajlamosak a minimális keretek között létrejött (pl.: pólók színe) saját csoport tagjait is előnyben részesíteni, akkor is, ha az pusztán vélt (elképzelt) haszonnal jár.

A laboratóriumi kutatások egy része a csoportok közötti interakció megváltoztatásában látja az előítéletesség csökkentésének kulcsát. Allport széles körben híressé vált „kontaktus-hipotézise" mai napig az egyik legmeghatározóbb stratégiai irányvonal (Allport, 1954), mely szerint a másik csoport tagjainak jobb megismerése, a velük való találkozások számainak emelése, csökkenti az irányukba kialakított negatív előítéleteket. Az elméletet azóta több

ízben finomították és a puszta kontaktuson túl ma már úgy tűnik a közös céloknak, az együttműködésnek, az egyenlő státusz megteremtésének és a támogató társadalmi normák létrehozásának komoly szerepe van a különböző csoportok tagjainak egymással való érintkezése során (Pettigrew és Tropp, 2006).

A vizsgálatok egy másik része az előítéletesség csökkentésére az úgynevezett "dekategorizációs" stratégiát alkalmazza, úgy, hogy az egyéni sajátosságokra próbálják felhívni a figyelmet a csoportszintű megkülönböztetés kiemelése helyett (Bettencourt, Brewer, Croak és Miller, 1992). Rothbart és John (1985) eredményeinek tükrében azonban úgy tűnik, hogy ezen stratégia nem alkalmas a csoport egészének elfogadására. Az egyéni jellegzetességek kiemelése, csak az adott egyének irányába mutatott előítéletességet képes csökkenteni (Rothbart és John, 1985).

Gaertner és Dovidio (2000) az újra kategorizáció elméletével érték el a másik csoporttal szembeni negatív attitűd csökkenését. Kísérletükben a résztvevőket arra ösztönözték, hogy a saját és a másik csoport tagjait próbálják meg egy olyan magasabb rendű kategóriába sorolni, melynek mindkét csoport ugyanolyan jó tagja lehet. Például egy fekete és egy fehér állampolgár, ne a bőrszín kategóriájában gondolkodjon egymásról, hanem, mint két ugyanazon nemzethez (pl.: amerikai) tartozó emberről. Ez által a csoportok közötti különbségek háttérbe szorultak és a tagok közötti hasonlóságokra fény derült. A kereszt kategorizáció stratégia az előzőhöz nagyon hasonló módszer, azonban ekkor az egyéneknek arra kell törekedniük, hogy találjanak egy olyan közös vonást, mely segítségével ők együtt egy harmadik csoportnak a közös tagjai lehetnek (pl.: egy fekete és egy fehér emberről kiderül, hogy ugyanannak a foci csapatnak drukkolnak) (Crisp és Hewstone, 1999). Fontos, hogy ezen elmélet lehetővé teszi, hogy a két különböző csoport tagjai saját csoport identitásuk megőrzése mellett alakítsanak ki egy új közös kategóriát. Bár ezen kutatások mind sikeres előítéletesség csökkentésről számolnak be, továbbra is kérdés marad, hogy ezen stratégiák alkalmazásakor egy a másik csoport felé irányuló valódi elfogadásról beszélhetünk, vagy a kategóriák új szempontú kialakítása inkább csak a csoportok és tagjaik észlelésének megváltoztatását jelenti (Vescio, Judd és Kwan, 2004).

A vizsgálatok egy másik része a szociális normák befolyásoló szerepére hívja fel a figyelmet (Crandall és Stangor, 2005). Stangor és munkatársai (2001) például a másik csoport felé irányuló negatív előítéletességét azzal csökkentették, hogy hangsúlyozták a saját társaik körében a rassz alapú sztereotipizálás nem jellemző (Stangor, Gretchen és Jost, 2001).

A normák fontosságát jelzik azon kutatások is, melyek a csoportok közötti megkülönböztetés okának explicitté tételének szerepét vizsgálják. Kutatások azt mutatják, hogy kevésbé tesznek különbséget a résztvevők javak elosztása során saját és egy másik csoport tagjai között abban az esetben, ha döntéseiket meg kellett magyarázniuk vagy válaszaikat később társaik is látni fogják. (Dobbs és Crano, 2001).

Bár a lista korántsem teljes, az eddigiekből is jól kitűnik, hogy az előítéletesség csökkentésére irányuló laboratóriumi keretek között folyó kutatások rendkívül széleskörűek. A legtöbb laboratóriumi kísérlet a minimális csoportközi paradigmát alkalmazza és szinte minden esetben a rövid távú hatás van a kutatás középpontjában. Éppen ezért, főként, amikor egy a mindennapokban tetten érhető viselkedésmintázat befolyásolása a cél, fontos megvizsgálni azt is, hogy az ily módon létrehozott kutatások a valóságba is átvihetőek e. A következő fejezet azon kutatásokat mutatja be, melyeket a kutatók a való életben és nem a laboratóriumi keretek között alakítottak ki.

8. Intervenciós lépésekre irányuló nem laboratóriumi vizsgálatok

A nem laboratóriumi keretek között zajló leggyakoribb előítéletesség csökkentését vizsgáló kutatások középpontjában a kooperatív tanulási stratégia áll. Az elméletet először Deutsch (1949) említette, majd Aronson (1978) „mozaik-módszer”-ként tovább dolgozta. Alapja, hogy a diákoknak olyan helyzetet kell teremteni, melyben szükségszerűen együtt kell dolgozniuk, tanítaniuk kell egymást és tanulniuk kell egymástól. Bár az eljárás úgy tűnik valóban pozitív hatással bír a társak közötti kapcsolatteremtés és segítőkészség terén az osztályon belül (Johnson és Johnson, 1999), a tantermen kívüli változások már kevésbé bizonyulnak erőteljesnek (Warring, Johnson, Maruyama és Johnson, 1985).

Az iskolai keret között lehetőség nyílt olyan kutatásokra is, amelyek speciális olvasmányokkal kívánták elérni az előítéletesség csökkentését. A történetek között volt, ami különböző kultúrákról szólt (Wham, Barnhart és Cook, 1996), volt, ami eltérő csoportok tagjainak barátságáról és volt (Cameron és Rutland 2006), ami hátrányos helyzetben lévő gyerekekről (Clunies-Ross és O’Meara 1989). Ezen típusú kutatások többnyire több alkalmasak, azaz a gyerekek nem csak egyszer hallanak egy történetet, hanem például egy több fejezetes elbeszélés több héten keresztül (meghatározott időközönként) kerül

felolvasásra. Az eredmények többségében pozitív hatásról számolnak be, mely vélhetően annak köszönhető, hogy a történetek lehetőséget adhatnak a gyerekek számára a tudás elmélyítésére, szociális normák továbbítására, új helyzetek átélésének elképzelésére, mások helyzetével való azonosulásra.

Az olvasmányok mellett a médiának is fontos szerepe lehet a másokról kialakított vélemények formálásában. Az e tekintetben kialakított kutatások száma bár egyelőre még nem olyan nagy, eredményeik az olvasáshoz hasonlóan pozitívnak tűnnek. Ugyanakkor az e téren létrejött előítéletesség változások inkább a szociális normák elfogadásában érzékelhetőek (pl.: két eltérő etnikumú házasságának elfogadása) és nem az egyén személyes hitében (Paluck és Green, 2009).

Boisjoly és munkatársai (2006) a korábban már említett kontaktushipotézist vizsgálták meg laboratóriumi keretek nélkül, természetes környezetben való megfigyeléssel. Kutatásukban olyan fehér diákokat vontak be, akik egy egyetem kollégiumában éltek és lakótársuk (melyet az intézmény szabott meg) egy fekete diák volt, míg a kontroll csoportba azon fehér társaik kerültek, akik lakótársa fehér volt. A vizsgálatban azt találták, hogy az első csoporthoz tartozó diákok későbbi éveik során arról számoltak be, hogy könnyebben alakítanak ki kapcsolatot más (szobatársuktól független) fekete diákokkal (Boisjoly, Duncan, Kremer, Levy és Eccles, 2006). Green és Wong (2008) pedig Sherif 1961-es vizsgálata nyomán egy olyan kutatást hoztak létre, melynek során fehér gyerekeket vittek el táboroztatni. A tanulók fele csak fehér gyerekekből álló csoportban vett részt, míg a résztvevő gyerekek másik fele olyan táborba került, ahol ugyanannyi fekete gyerek volt jelen, mint fehér. A táborozás után egy hónappal a résztvevőket (látszólag a kutatástól függetlenül) telefonon kérdezték rassz alapú előítéletességről. A heterogén csoportba került diákok kevésbé voltak ellenszenvesek a fekete emberekkel szemben általánosságban véve, és saját magukat is kevésbé tartották előítéletesnek, mint társaik, akik a homogén feltételben szerepeltek (Green és Wong, 2008).

Az előítéletesség csökkentésére irányuló megközelítések vizsgálata egy rendkívül széles körben vizsgált terület, és még így is sok a megválaszolatlan kérdés. A laboratóriumi körülményektől mentes kutatások létrehozása módszertanilag rendkívül nehéz és bonyolult, az előítéletesség megelőzésére kialakított stratégiák csak laboratóriumi keretek között való megvizsgálása pedig félrevezető lehet. Azonban a témakör kapcsán kialakított vizsgálatok és a társas kategorizációval foglalkozó elméleti kutatások kiemelt jelentőséggel bírnak

napjainkban. Minél többet tudunk meg a folyamat mechanizmusáról, annál hatékonyabb gyakorlati eszköz kialakítására nyílik lehetőség.

9. Multikulturális oktatás fejlődése

A társadalmi változásoknak köszönhetően a gyakorlatban is egyre nagyobb figyelmet kap a másik elfogadására, a társadalmi egyenlőségre való törekvés ideológiájának megteremtése, mely kezdeményezések intézményes szinten való megvalósítása is útjára indult. A társak elfogadására való intervenciós lépések legelterjedtebb, gyakorlatban is már egyre szélesebb körben megvalósuló programja, a multikulturális oktatás.

A szakemberek rájöttek, hogy a jól működő multikulturális társadalmak létrejöttéhez elengedhetetlen a multikulturalizmusra érzékeny intézményes szinten megvalósuló nevelés megkezdése már gyermekkorban. A korábban jól működő nevelési stratégiák nem tudták megoldani a migrációs hullámok következtében az osztályokba kerülő külföldi gyerekek okozta nyelvi és kulturális problémákat (Torgyik, 2004). A különböző háttérrel rendelkezők közös oktatására való igényt nem csak a többségi társadalmak elfogadóvá való nevelése ösztönözte, de a fogadó országok szembesültek azzal is, hogy a kisebbségi gyerekek egyre nagyobb számban való megjelenésére rendszerszinten tudnak csak válaszolni. Ennek intézményes keretek között való megvalósulása az 1960-as években indult meg, először Kanadában, Amerikában, Németországban és Svédországban, mely azóta sok változáson ment keresztül (Torgyik, 2004).

A multikulturális oktatás Banks nyomán különböző fejlődési szakaszon ment keresztül az évek során (Banks, 2001). Bár egymásra épülő, egymásból fejlődő szakaszok ezek, az egyik szakaszba való átlépés nem megszünteti, inkább kiegészíti az előbbit. Az oktatási intézmények kezdetben a nyelvi nehézségeken kívántak felülkerekedni, s gyakori volt, hogy a külföldi diákok külön osztályokban tanulhattak saját anyanyelvükön, illetve kezdhették az új befogadó ország anyanyelvének megismerését. Ez azonban inkább csak a csoportok elszeparálódásához vezetett, hiszen a nyelvi csoportok létrejötte különválasztotta az amúgy integrálni kívánt gyerekeket. A nyelvi nehézségek természetesen a baráti körök alakulásait is meghatározták és a szegregációs folyamatot tovább mélyítették. Hamarosan nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvi különbözőségekkel való foglalkozás nem oldja meg az integrációt, sőt még csak nem is segíti elő. A multikulturális oktatás szakemberei hamarosan

felismerték a másik kultúra ismeretének fontosságát, melyet a tartalmi integrációval igyekezték megoldani (Banks, 2003). A kötelező tanulmányokat bővítették etnikai tartalmakkal. A kisebbség történelmének és kultúrájának megismerését elősegítő könyvek és tanári segédanyagok kerültek be az oktatási tantervbe. A várt eredményeket azonban ez a stratégia sem hozta el. A másik hátterének puszta jobb megismerését nem követte jelentős attitűdbeli változás. A multikulturális nevelés az évek során egyre kifinomultabbá vált, és céljai között az egymástól eltérőek közös oktatása mellett egyre fontosabbá vált az is, hogy a diákok olyan attitűdöt és gondolkodásmódot sajátítsanak el, melyek elengedhetetlen feltételei egy jól működő plurális társadalom működésének (Banks és Banks, 2001). A multikulturális oktatást elvévé mind inkább az inkluzivitás (befogadás) vált, mely nem pusztán az egymás mellett élést, hanem a másság megértését, a másság elfogadását, a másság értékként való kezelését jelenti. Ma már egy sokkal részletesebb oktatási reformot hangsúlyoznak a multikulturális nevelés szakemberei, mely az oktatás keretébe beilleszthető tantárgyakon felül új szemléletmódot is nyújt a diákoknak. A modern multikulturális nevelés az alábbi koncepciókat foglalja magában: különböző kultúrák tisztelete, kisebbségek (vallási, etnikai, nemzeti) elfogadása, más kulturális szokások, hagyományok, értékek elfogadása és tiszteletben tartása. Rájöttek, hogy a valódi multikulturális nevelés nem valósulhat meg megfelelő tanárok nélkül. Így a tanárok edukációja is az oktatási reform részévé vált, először Amerikában, majd mind több országban jelent meg az elvárás, hogy a multikulturális intézményekbe dolgozók a tanárképzések során maguk is bővítsék kulturális ismereteiket (elsősorban az adott ország kisebbségeire vonatkozóan).

A multikulturális oktatás fejlődésének további kulcsfontosságú eleme, hogy a kulturális, nyelvi és etnikai különbségek mellett a „másság" egyéb tényezői, mint fogyatékosság, nemi különbségek is figyelmet kaptak. A multikulturális oktatás így egyre inkább interdiszciplinárissá vált.

A multikulturális oktatás célja egy minél hatékonyabb intervenciós program kialakítása. Ugyanakkor, a multikulturális nevelésnek az ezzel kapcsolatos elméletek és gyakorlati megvalósítások részletesebb megismerését, az ez irányú kutatások fejlődését is ösztönöznie kell (Torgyik, 2008), mely területhez a disszertáció is szeretne hozzájárulni az által, hogy a legfrissebb fejlődéspszichológiai kutatási eredményeket behozza a multikulturális nevelés keretei közé. Ennek bemutatása előtt azonban még fontos megnézni, hogy miképp valósul meg a multikulturális nevelés jelenleg hazánkban.

10. Multikulturális nevelés Magyarországon

Bár a 20. század vége óta egyre nagyobb figyelem övezi a multikulturális nevelést Magyarországon is, az ez irányba történő reformok megvalósításai még csak gyerekcipőben járnak. Ez részben annak is köszönhető, hogy a kisebbségeket érintő kérdések és problémák jóval a nyugati minta után, csak a rendszerváltás végén kerültek a felszínre (Forray, 2003), s maga a fogalom is csak ekkor jelent meg először a pedagógiai szakirodalomban (Kozma, 1995). Ekkor kezdték csak el felismerni és elfogadni a kisebbségi gyerekek eltérő nevelési igényeit és szükségleteit. Sőt, a figyelem ekkor is csak a legnagyobb hazai kisebbségre fókuszált, míg az egyéb bevándorlók továbbra is mellőzve maradtak (Forray és Juhász, 2008).

A multikulturális oktatást kezdetben a kisebbségi és többségi gyerekek egy intézményben való nevelése jelentette hazánkban. Az integráció megvalósulásához azonban nem elég, hogy az eltérő csoportokból érkező diákok ugyanazon iskolában tanuljanak. Az intézmény egész szellemiségének, a pedagógusoknak, a szülőknek egyfajta kultúra-érzékenységet kell követniük (Rosado, 1996). Ennek felismerése után szép lassan elkezdtek beszivárogni a hazai tanulmányokba is a külföldi minták (lásd V. 8. fejezet), elkezdtek megjelenni bizonyos releváns írások magyar nyelvű fordításai (Forray, 2003; Torgyik, 2008), és elérhetővé váltak magyar nyelven elméleti és gyakorlati pedagógiai segédanyagok is (Nagy, Boreczky és Kovács, 2008; Torgyik, 2008). A Pécsi Tudományegyetem romonológiában jártas pedagógusképzés kialakításával kezdte el segíteni a hazai multikulturális nevelés folyamatát. Az ELTE pedig 2017 óta nyújt lehetőséget az interkulturalitás elméleti és gyakorlati megismeréséhez, mely mesterszak elvégzése lehetővé teszi olyan szakemberek képzését, akik a multikulturális nevelés központi személyeivé válhatnak. Ezen kezdeményezések lehetőséget teremtenek arra, hogy létrejöjjön egy a multikulturalizmust valóban szolgálni tudó tantestület, ami a sokszínűséget, a másságot, az elfogadást, az egyenjogúságot, mint értéket képvisel és ezt a hozzáállást képes legyen továbbadni a diákok felé is (Gocsál, 1995). Magyarországon azonban (pl.: Amerikával ellentétben) továbbra sem kötelezőek a pedagógusok számára az inkerkulturális, romológiai, vagy egyéb kisebbségi csoportok megismerését elősegítő kurzusok (Torgyik, 2008). Bár, a külföldi mintákhoz hasonlóan Magyarországon is egyre nagyobb az intézményes szintű érdeklődés a multikulturális nevelés

megvalósítását tekintve, hazánkban továbbra is inkább elenyésző számban vannak azok az iskolák, melyekben megvalósulnak a multikulturális oktatás eszményei.

Az eddigiekben felsoroltak a multikulturális nevelés iskolai intézményekben való megvalósulásának útját szemléltették, mivel a legtöbb szakirodalom ezen területről származik. Ugyanakkor a disszertáció korábbi fejezetében bemutatott elmélet bemutatta, hogy a társas kategorizáció szerepe már jóval az iskolai évek előtt megjelenik és így a multikulturalizmus kialakításának óvodai években történő megkezdése is fontos lehet.

11. Multikulturális nevelés a magyar óvodákban

A társas csoportok közötti különbségek felismerése és ennek viselkedésbeli változásra való hatása már óvodás korban (sőt előtte) is megfigyelhető (lásd V. 4. fejezet). Ennek okán a multikulturális nevelés minél fiatalabb korban való megkezdése kulcsfontosságú szerepet kaphat a valódi nyitott és elfogadó gondolkodásmód kialakításában. A legtöbb szakirodalom az iskolai nevelésről ír, csekély számban, de vannak olyan óvodák, amelyek valamilyen szinten már elkezdték a társak elfogadásának ideológiáját kialakítani.

Az óvodáskorúak életébe beillesztett intervenciós programok javarészt a másik kultúra megismerését segítik elő és ezzel kívánják megelőzni a másik csoporttal szembeni előítéletesség kialakulását (Pásztor, 2012). A Bartók Béla Nevelési Központ Négyszínvirág Óvodában például az úgynevezett „Hagyományok, mesterségek, szokások” program egy évben kétszer kerül megrendezésre és mind az óvodások számára, mind szüleik számára látogatható. Erre az eseményre olyan roma származású vendégeket hívnak meg, akik mesterségükön (pl.: kosárfonás, szövés) keresztül bemutatják saját kultúrájuk gazdagságát és szépségét. A gyerekek és szüleik a gyakorlati bemutatás révén kerülnek személyes kapcsolatba a másik kultúra tárgyaival, szokásaival és természetesen annak tagjaival is. A Wunderland német nemzetiségi Óvoda a német népszokások hagyományőrzésével igyekszik a multikulturalizmus eszményét fenntartani intézményében. Egy évben egyszer (Márton napján) a fent említett módszerhez hasonlóan gyerekek és a szülők közösen részt vesznek egy hagyományőrző ünnepségen, melyeken megismerhetik a német népszokás fontos elemeit. Ezen túlmenően az óvodában egy állandó mini kiállítást hoztak létre, melyben a kultúrára jellemző specifikus tárgyak és ruhát kaptak helyet. Továbbá a német nemzetiségi hagyományt őrző tánc tanulására is lehetősége nyílik az óvodásoknak heti rendszerességgel. Ercsiben a

Napfény Óvoda a kulturális különbségek kiemelésének mellőzésével egy úgynevezett Advent projekt keretében igyekszik megteremteni a multikulturális nevelés alapját. A karácsonyra való közös készülődéssel, mely szintén a gyerekek és szüleik együttes bevonásával zajlik, az ünnepi hangulat közös átélésével igyekeznek az esetleges előítéleteket csökkenteni.

Mindezen és ezekhez hasonló programok megvalósítása lehetőséget teremt az óvodások számára, hogy saját tapasztalataik útján ismerjék meg a másik kultúráját és a közös tevékenységek által egymást. Ugyanakkor a multikulturális nevelés eszménye a magyar óvodák csekély részében valósul meg és csak azokban, amelyek érintettek jelentős kisebbségi csoportokból érkező gyermekek integrálásának problémájával.

Az eddig áttekintett kutatások és elméletek azt sugallják, hogy a multikulturális nevelés, az elfogadásra nyitott gondolkodásmód kialakítása megelőzheti, vagy legalább csökkentheti a társas kategorizáció negatív vetületeinek megjelenését. A disszertáció következő fejezetében a közös kulturális tudás elmélet keretei között megfogalmazott javaslatok kerülnek bemutatásra, melyek az eddigi integrációs kezdeményezéseket nem felülírni, hanem kibővíteni szeretnék, a legfrissebb tudományos fejlődéspszichológiai eredmények tükrében.

VI. Intervenciós lehetőségek a „közösen osztott kulturális tudás” elmélet keretei között

A legfrissebb fejlődéspszichológiai kutatások alapján a gyermekek társas kategorizációja során kiemelt szerepet kap a csoportok által kialakított közös tudásbázis és annak határainak felismerése is (Király és Buttelmann, 2017; Marno és munkatársai, 2016). Úgy tűnik, hogy a társak egymástól való megkülönböztetésének fontos funkciója, hogy a gyermekek felismerjék azon személyeket, akiktől érdemes tanulniuk ahhoz, hogy társas csoportjuk jó tagjai lehessenek. A kisgyermekek társas kategorizációs gondolkodása során tehát fontos szerepet kap a közös tudás. A közös tudás nem ismerete következtében a gyerekek hajlamosak lehetnek külső csoporttagként észlelni egy személyt, aki például nem konvencionális módon használ egy bizonyos tárgyat és a villával a haját fésüli evés helyett (Oláh és munkatársai, 2014).

A közösen osztott kulturális tudás elmélete tehát a társas kategorizáció episztemikus funkcióját hangsúlyozza, mely tükrében a társas elfogadás kiépítésének egyik lehetséges módja a “mi” és “ők” közötti tudás határainak lebontása lehet. Ennek megfelelően a társas egyenlőséget hangsúlyozó intervenciós programokban fontos lenne, hogy a “másik” csoporthoz tartozó személy, mint a közös tudás megbízható ismerője jelenjen meg a gyermekek számára, akivel így a gyermek ki tudna alakítani egy közös tudáscsomagot, mely képes lehet felülírni a „mi” és „ők” közötti különbségeket.

1. Másik, mint szakértő megjelenése intézményes kereteken belül

A társak elfogadását ösztönző multikulturális oktatás szükségszerűsége a 20. század második felétől kezdve egész Európában felütötte a fejét a migrációs folyamatok erőteljes megindulásának köszönhetően. A multikulturális oktatás alapkoncepciójának kialakításával mind több és több szakember foglalkozott, s az egyre nagyobb számban elérhető kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok révén mai napig folyamatosan fejlődésen és bővítésen megy keresztül (Torgyik, 2004; Kozma 1995). Bekerültek a programba az idegen nyelv oktatásán túl a másik kultúrájának és történelmének megismerését szolgáló tantárgyak (Banks, 2003).

Mindezek jelentősége nem elhanyagolható, ugyanakkor a közösen osztott kulturális tudás elmélete fényében maga a tanító személy is kiemelkedő jelentőséggel bír a gyerekek tanulása során. Amennyiben lehetőség lenne a gyermekeknek arra, hogy találkozzanak olyan, számukra releváns „szakértőkkel”, akik valamilyen más tekintetben viszont különböznek tőlük (pl.: bőrszín), a tanártól elsajátított, a tanórák során közösen kialakított közös tudás képes lehetne felülírni az amúgy meglévő egyéb különbözőségeket. Ennek fényében kiemelt jelentőséggel bírna, ha a kisebbséghez tartozó személyek közül minél többen választanánk a pedagógus szakmát (Dilworth és Coleman, 2014; Haddix, 2017), akik így, mint a megtanulandó, fontos közös tudás megbízható információforrásai jelennének meg a gyermekek szemében. Ennek, a disszertáción túlmutató előfeltétele annak megoldása, hogy a kisebbségi csoportokban élők társadalmi szinten ösztönözve legyenek arra, hogy a pedagógus karriert válasszák. Ennek amerikai megvalósulásáról Torres és munkatársai írtak összefoglalót (Torres, Santos, Peck és Cortes, 2004), a téma kultúra specifikus érzékenysége okán ugyanakkor fontos lenne egy Magyarország-specifikus összefoglaló is, mely feltárná a

Magyarországon élő kisebbségek karrierválasztási motivációit, a meglévő kisebbségi tanárok tapasztalatait, a fizikai körülmények teremtette lehetőségeket és esetleges korlátokat.

2. Másik, mint szakértő megjelenése intézményes kereteken kívül

A másik, mint szakértő megjelenése intézményes keretek nélkül is megvalósulhat. A gyermekek az iskolai, óvodai elfoglaltságaik mellett előszeretettel vesznek részt csoportos különórákon. A hétköznap délután, vagy hétvégenként összegyűlt magáncsoportok során a külső csoporthoz tartozó „szakember" olyan, új tudást (pl.: agyagozás, tánc) adhat át a csoport tagjainak, mely lehetőséget teremthet egy új, de közös tudáscsomag kialakítására. A kiscsoportos tevékenységek életébe akár magukkal a többségi diákokkal együtt saját szüleik is bekapcsolódhatnának, valamint a kisebbséghez tartozó felnőttek mellett, akár a kisebbséghez tartozó gyerekek is belebújhatnának a „szakemberek" szerepébe. Az így elsajátított közös tudáscsomagon túl, a szereplők egymásról is újabb és mélyebb ismeretet is szerezhetnek, melyek a valós és megalapozott sztereotípiák létrejöttének fontos alappillérei (Rhodes és munkatársai, 2014; Kinzler és Dautel, 2012). A kis csoportos tevékenységek lehetőséget teremtenek továbbá arra is, hogy a negatív előítéletek és a valótlan sztereotípiák táptalaját képező külső homogén csoport elképzelés megtörjön, és a gyerekek ideje korán felismerjék, hogy a külső csoport is egymástól különböző egyéniségekből tevődik össze.

Mindemellett fontos aspektus, hogy ezen kiscsoportos foglalkozások során a résztvevők aktív szereplők legyenek. A közös cél érdekében való együttműködésen alapuló közös munka (pl.: agyagozás ismeretének elsajátítása és termékek közös elkészítése) a korábban kialakított negatív sztereotípiákat is pozitívan befolyásolhatja (Sherif, 1958).

Amennyiben a foglalkozáson a gyermekek szüleikkel együtt vennének részt, az nem csak a szülők véleményformálását segíthetné elő, de szerepet játszhatna abban is, hogy a gyermekek valódi interakcióban láthassák a számukra fontos modell szereplőt a másik csoporthoz tartozó egyénnel. A csoportok egymással való közvetlen kapcsolatteremtése a gyermekek és a felnőttek másik csoporthoz való viszonyulását is pozitívan befolyásolja (Pettigrew és Tropp, 2006; Aboud, Mendelson és Purdy, 2003).

3. Másik, mint társ, akivel együtt lehet építeni a közös tudáscsomag tartalmát

Mind a hagyományos könyvekben, mind a modern mozgóképes formában megjelenő meséknek különösen jelentős hatása van a kisgyermekek szociális, kognitív, nyelvi és érzelmi fejlődésére. A gyereknyelven írott történetek az ismeretterjesztés fontos eszközei. A másik kultúráról szóló mesék segítségével a gyerekek megismerhetik a különböző kultúrákra jellemző szokásokat, vallásokat, normákat (pl.: Az ezer egy éjszaka meséinek iszlám vallásra tett utalásai), melyek elősegíthetik a másik csoport tagjainak elfogadását (Derman-Sparks, 1989). A mesék az ismeretterjesztésen túl a helyénvaló viselkedést, a másokkal való bánásmódot is képesek közvetíteni a gyerekek felé, így fontos lenne, hogy egyre több olyan történet szülessen, melyben szerepet kapnak kisebbséghez tartozó szereplők is. Mivel a gyerekek könnyedén azonosulnak a mesék szereplőivel, a kisebbséghez tartozó szereplők lehetőséget teremtenének arra, hogy a gyerekek átélhessék azt, hogy annak ellenére, hogy valaki más, mint ő (pl.: bőrszín), lehetnek ugyanazok a problémái, érzései, mint neki.

Mindemellett Rodari (2001) és Nyitrai (2009, 2016) munkássága nyomán az is ismeretes, hogy vannak olyan tényezők, melyek a történet szövegén túl is meghatározóak lehetnek a gyermek fejlődésében. Ilyen tényező lehet például maga a felolvasó személye (Rodari, 2001), illetve a szituáció is, melyben az adott történet felolvasásra kerül. Nyitrai (2009, 2016) pedig a meseolvasást követő tematikus csoportos beszélgetés jelentőségét emeli ki, melynek célja nem a történet jobb megértése, hanem az élmény közös megosztása, mely elősegíti a csoport résztvevői közötti összetartozás érzés fokozódását is. Ezen módszer alkalmazása a másik csoport tagjai felé való nyitott gondolkodásmódot is elősegítheti. Ehhez olyan kis létszámú csoportok létrehozására lenne szükség, ahol a kisebbségi és a többségi gyerekek közösen alkotják az olvasókört. A különböző csoporthoz tartozóak így megoszthatnák egymással a mese következtében kialakult élményeiket, érzéseiket, és az így kialakított közös „élménycsomag” egy közös tudáscsomaggá kovácsolódhatna az olvasókör rendszeressé tételével. A mesék közös megbeszélése révén létrejövő, közös élményekkel dúsított tudáscsomagok elősegíthetik a résztvevők közötti személyes kapcsolatot. A megfelelő könyvek és mesék körültekintő kiválasztása (Mendoza és Reese, 2001) legalább olyan fontos, mint az olvasókört tartó ideális személy megtalálása.

4. Szülők és pedagógusok, mint követendő példák

A gyermekkori tanulás első éveiben, bár a kortársak szerepe egyre nő, a szülők és releváns felnőttek (pl.: érzelmileg jelentős pedagógusok), példamutatása mindvégig jelentős marad. Körülbelül két éves kortól kis iskolás korig a gyermekek nem csak leutánozzák, de teljesen azonosulnak is a környezetükben szereplőkkel, és így az általuk képviselt értékekkel, normákkal, attitűdökkel, melyek a szerepjátékok révén beépülnek a gyermekekbe (Ranschburg, 2012). Következésképpen, a mások elfogadását elősegítő normák és attitűdök kisgyermekkori kialakulásához elengedhetetlen az idősebb generációk bevonódása is. Ennél fogva egy elfogadó és empatikus multikulturális társadalom létrejöttéhez szükség van a gyermekek életében fontos modellként szolgáló felnőttek megfelelő edukációjára is. Érdemes lenne olyan programokat szervezni, melyek keretei között az érdeklődő felnőttek ismereteket szerezhetnénk a társas kategorizációs folyamatok tudományos alapú megközelítéseiről és következményeiről, valamint az egyes kisebbségi közösségek életéről, valamint arról, hogy ezen témáról hogyan lehetne beszélni a gyermekekkel. A tudományos alapokon nyugvó ismeretterjesztés lehetőséget teremthetne arra, hogy az erre nyitott egyének olyan új információ birtokába kerüljenek, melyek, ha teljesen megváltozatni nem is, de képesek lehetnek befolyásolni az évek során berögzült hiedelmeket, attitűdöket. Nyilvánvalóan a felnőttek gondolkodásának megváltoztatása nagyon nehéz, mégis, mint a gyermekek elsőszámú normakövetési modelljei meghatározó szerepet játszanak a társas elfogadás kiépítésében.

Az ismeretterjesztő programok továbbá segíthetnének abban is, hogy bemutassák a multikulturalizmusban rejlő lehetőségeket, hiszen úgy tűnik, hogy a 21. századi világban a különböző nemzetiségek egymás mellett élése - ha akarjuk, ha nem - életünk részévé vált, mellyel előbb utóbb mindenkinek meg kell tanulnia együtt élni.

Fontos hangsúlyozni, hogy ezen javaslatok az eddig alkalmazott módszereket nem felülírni, hanem kiegészíteni kívánják, a legfrissebb fejlődéspszichológiai elméletek segítsége révén. Ugyanakkor az elméleti alapok gyakorlatba való átültetése sem ennyire egyszerű, a gyakorlati alkalmazás előtt szükségszerű lenne a programok hatékonyságának feltérképezése tudományos, laboratóriumi kereteken belül és kívül való megvizsgálása. Továbbá ezen gyakorlati ötletek megvalósítása nem egyszerű és nem gyors. Egy valóban empatikus multikulturális társadalom létrejöttéhez szükség van, nem csak a gyerekek, de az életükben

fontos modellt jelentő felnőttek (és intézmények) gondolkodásbeli változására is. Azaz, a valódi változáshoz feltételezhetően több generáció felnövésére lesz szükség, éppen ezért fontos lenne az első lépések mielőbbi megtétele.

VII. Összefoglalás és kitekintés

Az eddigi fejlődéspszichológiai kutatások tükrében úgy tűnik, hogy a társas megkülönböztetés segíti a gyermekeket az őket érő ingeráradat megszűrésében az által, hogy kijelöli számukra azon személyeket, akiktől érdemes tanulniuk. A közösen osztott kulturális tudás elmélete a nyelv, mint szociális kulcs jelentőségét emeli ki, mely a kulturális tudás elsajátításának rögös útján segíti a kisgyermekeket. A disszertációban bemutatott kutatások alátámasztják azt a feltételezést, miszerint a gyerekek elvárják, hogy az anyanyelvükön beszélő személyek osztozzanak egymással más kultúra specifikus ismeretekben is. Továbbá eredményeink azt mutatták, hogy a gyerekek kultúra specifikus ismeretet csak saját anyanyelvükön beszélő személytől tanulnak meg. Ezek (és további, a disszertáció fejezeteiben részletezett más kutatások) tükrében elmondható, hogy az anyanyelven alapuló társas megkülönböztetés valóban episztemikus funkcióval is bír, ami elősegíti az adaptív kisgyermekkori tanulást. A közösen osztott kulturális tudás elmélete így azt implikálja, hogy a szociális kategorizáció kisgyermekkorban egy pozitív, sok haszonnal bíró folyamat. Továbbá a disszertációban bemutatott I/2 vizsgálat arra is fényt derített, hogy a gyerekek feltételezhetően ugyanúgy figyelnek egy idegen nyelven beszélő modellre és a tőle származó információt ugyanúgy feldolgozzák, hiszen emlékezeti teljesítményük ugyanolyan jó volt anyanyelvi és idegen nyelvi információforrás esetében is. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a gyerekek kis korban még nem feltétlenül tesznek különbséget saját és a másik csoport tagjai között, ha pusztán a személyek megítélését nézzük. Az idegen nyelven beszélő személyt is figyelik, és pontosan emlékeznek arra, mit csinált, azonban kultúra specifikus ismeretek (pl.: tárgy funkciója) esetében nem érzik úgy, hogy valóban ő a megbízható személy számukra.

Bár jelen disszertáció keretei között saját vizsgálatainkban nem került sor a társas kategorizáció negatív aspektusainak megvizsgálására is, más kutatási eredmények alapján úgy tűnik, hogy a társas kategorizáció negatív, értékítéleteket is tartalmazó vetületei csak iskolás kor környékén válnak hangsúlyossá. A gyerekek iskolás éveik előtt nem akarnak szándékosan rosszat a másik csoport tagjainak (Buttelmann és Böhm, 2014), valamint, a javak elosztásánál sem szükségszerűen jelenik meg a saját csoport preferencia (Gummerum

és munkatársai, 2008). Így feltételezhető, hogy a tanulásnak és a környezetnek jelentős szerepe van abban, hogy az értékítélet milyen módon társul a társas kategorizációhoz. Ennél fogva a minél korábbi években történő intervenciós lépésnek rendkívül fontos szerepe lehet abban, hogy ezen negatív vetületek megelőzhetőek vagy legalábbis mérsékelhetőek legyenek..

A közösen osztott kulturális tudás elmélet keretei között a disszertációban négy javaslat került megfogalmazásra, melyek segíthetnének a már meglévő megelőző programok hatékonyságának növelésében. A jövőben fontos lenne a disszertációban megjelent gyakorlati javaslatok tudományos keretek között való megvizsgálása, valamint az, hogy a gyakorlatokban jártas szakemberek és az elméleti kutatók közötti kommunikáció meginduljon, és együtt közösen kerüljön kialakításra egy átfogó, hatékony program. Az elmélet és a gyakorlat találkozása ezen a területen különösen szükségszerű és hasznos lenne. Az elméleti kutatások segítik a folyamat jobb megértését és ez által hozzájárulhatnak a hatékonyabb intervenciós lépések kialakításához. Laboratóriumi keretek lehetőséget adnak arra, hogy az egyes társas kategóriákra való érzékenység és ennek időbeli változása megvizsgálható legyen. A gyakorlati tapasztalatok ugyanakkor olyan szempontokra és aspektusokra világíthatnának rá, melyek a laboratóriumi keretek miatt sok esetben figyelmen kívül maradnak a kutatásokban. A társak egymásra hatása, a társas tanulás, a környezeti adottságok nem elhanyagolható tényezők a szociális kapcsolatok és viselkedések tanulmányozásakor, azonban ezek megjelenésére a „letisztult" laboratórium sokszor nem ad lehetőséget.

A közösen osztott kulturális tudás elmélete a kulturális tanulást és a nyelv alapú társas megkülönböztetést emeli ki, ugyanakkor az elmélet azt sugallja, hogy más, alapvető társas kategóriák is rendelkeznek ugyanilyen episztemikus funkcióval. További kutatást igényel annak felderítése, hogy a disszertáció korábbi fejezeteiben is kiemelt kor és nem alapú megkülönböztetés vajon a nyelvhez hasonló módon működik e. A korral kapcsolatos kutatásokat mai napig vita övezi (lásd 1.3.2. fejezet), a nemiség függvényében való közös tudás feltételezéséről illetve szelektív tanulásról pedig mindezidáig kevés eredmény született. Ugyanakkor, amennyiben a kor és a nem is episztemikus funkcióval bíró társas kategória, úgy elvárható, hogy a gyerekek a specifikus ismereteket ezen társas kategóriák esetében is szelektíven tanulják meg. Például egy társasjáték szabályának megtanulása esetében jobban bíznak a szabályokat amúgy is jól ismerő felnőtt tudásában, míg az általuk elképzelt királylányos vagy katonás szerepjátékok esetében szívesebb követik a hozzájuk korban közelebb álló társaik képzeleteiben létrejött kereteket.

A disszertációban nem került sor a társas kategorizáció negatív vetületeinek megvizsgálására és, bár vannak más kutatási eredmények, egyelőre még mindig csekély azon tanulmányok száma, melyek direkt módon vizsgálják a másik csoport tagjaival szembeni szándékos rossz akarás megjelenését. Buttelmann és Böhm (2014) kutatásában használt módszer alkalmas lehet arra, hogy minimális csoport helyett, valódi társas csoportok esetében kerüljön megvizsgálásra a szándékos rossz akarás megjelenése és időbeli változása, melyek közül kiváltképp a rassz alapú megkülönböztetés lenne érdekes, hiszen ez az a kategória mely a mindennapi élet során a legtöbb konfliktust generálja.

Továbbá a jövőben fontos lenne olyan kutatások kialakítása, melyek tovább mélyíthetnék a kisgyermekek külső csoporttagokkal szembeni attitűdjét. A legtöbb társas kategorzációt vizsgáló fejlődéspszichológiai kutatás a saját csoport és a tőlük származó információ feldolgozására helyezi hangsúlyt, míg a másik csoporthoz tartozó személlyel szembeni attitűd megjelenése háttérbe szorul. A jövőben fontos lenne kialakítani olyan kutatásokat, melyek segítségével további részleteket tudhatnánk meg arról, hogy mit gondolhatnak, hogyan viszonyulhatnak hozzájuk a kisgyerekek. Figyelmi, Emlékezeti, tanulási paradigmák alkalmazása, vagy preferencia viselkedésbeli megnyilvánulásai (játékok odaadása, barátválasztás) mind alkalmazható módszerek lennének ehhez a jövőben.

VIII. Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik nélkül ez a disszertáció nem jöhetett volna létre.

Mindenekelőtt köszönettel tartozom **Király Ildikó**nak, aki nem csak tudásával segítette munkámat, de apró megjegyzéseivel, kérdéseivel mindig gondolkodásra, véleményformálásra és kritikus szemmel való megfigyelésre ösztönzött.

Köszönettel tartozom **Ragó Anet**tnek is, aki személyisége, vidámsága és szaktudása révén a kognitív pszichológia gyakorlati kurzust olyan izgalmassá tette számomra, hogy eldöntöttem magam is a gyakorlati órákon látott izgalmas kísérletekhez hasonló dolgokat szeretnék csinálni.

Tanulásom és munkám során rendkívül sokat segített **Oláh Katalin** és **Elekes Fruzsina** is. Sok teendőjük mellett mindig jutott arra idejük, hogy segítsenek a fiatalabbaknak, valamint hasznos tanácsokkal lássanak el minket a doktori program rögös útján.

Mindemellett köszönöm az olykor kételyekkel teli és végeláthatatlannak tűnő doktori évek mosolyokban és vidámságban való eltöltését **Galambos Ágoston**nak és **Peres Krisztiná**nak.

A kutatások nem jöhettek volna létre a Babalabor volt és jelenlegi munkatársai önzetlen segítsége nélkül sem, közülük is szeretném kiemelni **Andrási Krisztiná**t, **Baross Júliá**t, **Berei Anná**t, **Savos Iuliá**t **és Schvajda Rékát**.

Továbbá köszönettel tartozom minden gyermeknek és szüleiknek, valamint az óvodáknak és dolgozóiknak, akik a saját idejüket feláldozva vettek részt a vizsgálatokban.

Mindezek mellett hálával tartozom szüleimnek és férjemnek, hogy mindvégig támogattak, és amikor dolgoznom kellett, örömmel vigyáztak gyermekeimre. Valamint köszönöm Lénának és Eriknek, hogy mosolyukkal és ölelésükkel a nehéz, fárasztó napokat is könnyebbé tették/teszik.

IX. Hivatkozások

Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 165-173.

Adorno, TH. W. (1950). Típusok és tünetegyüttesek. In: Csepeli, Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 237–295.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge, MA: Addison-Wesley.
Altemeyer, B. (2004): The Other „Authoritarian Personality" In: Jost, J. T., Sidanius, J. (eds.) *Political Psychology. Psychology Press*, 85–106.

Altinok, N., Hernik, M., Király, I., & Gergely, Gy. (2020). Acquiring sub-efficient and efficient variants of novel means by integrating information from multiple social models in preschoolers. *Journal of experimental child psychology,* 195.

Aronson, E. (1978). A társas lény. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bahrick, L. E., Netto, D., & Hernandez-Keif, M. (1998). Intermodal perception of adult and child faces and voices by infants. *Child development, 69(5),* 1263-1275.

Baldwin, D. A., Markman, E. M., & Melartin, E. M. (1993). Infants' ability to draw inferences about nonobvious object properties: Evidence from exploratory play. *Child Developement, 64,* 711-728.

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist, 41*(12), 1389–1391.

Banks, J. A. (Ed.), Banks, C. A. M. (Ass. Ed.) (2001). Handbook of Research on Multicultural Education, Jossey-Bass, San Francisco.

Banks, J. A.(2003). Multicultural Education: Goals and Dimensions.

Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological science, 17*(2), 159-163.

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 230–244.

Bettencourt, B., Brewer, B. M., Croak, M. R., & Miller, N. (1992). Cooperation and the reduction of intergroup bias: The role of reward structure and social orientation. *Journal of experimental Social Psychology, 28*(4), 301-319.

Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology, 3*, 27-52.

Birch, S. A., Vauthier, A. A., & Bloom, P. (2008). Three- and four-years-olds spontaneously use others' past performance to guide their language. *Cognition, 107*(3), 1018-1034.

Birch, S. A., Akmal, N., & Frampton, K. L. (2010). Two-year-olds are vigilant of others' non-verbal cues to credibility. *Developmental science, 13*(2), 363-369.

Bloom, P. (2000). How children learn the meanings of words. Cambridge, MA: MIT Press.

Bodenhausen, G. V., Macrae, C. N., & Garst, J. (1998). *Stereotypes in thought and deed: Social-cognitive origins of intergroup discrimination.* In C. Sedikides, J. Schopler, & C. A. Insko (Eds.), *Intergroup cognition and intergroup behavior* (p. 311–335).

Boisjoly, J., Duncan, G. J., Kremer, M., Levy, D. M., & Eccles, J. (2006). "Empathy or Antipathy? The Impact of Diversity." *American Economic Review*, 96 (5): 1890-1905.

Boyd, R., Richerson, P.J. & Henrich, J. (2011). Rapid cultural adaptation can facilitate the evolution of large-scale cooperation. *Behav Ecol Sociobiol* **65,** 431–444.

Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **17**, 475– 482.

Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love and outgroup hate? *Journal of Social Issues, 55,* 429–444.

Brooker, I., & Poulin-Dubois, D. (2013). Is a bird an apple? The effect of speaker labeling accuracy on infants' word learning, imitation, and helping behaviors. *Infancy* 18, E46–E68. doi: 10.1111/infa.12027.

Buttelmann, D., Zmyj, N., Daum, M., & Carpenter, M. (2013). Selective imitation of ingroup over out-group members in 14-month-old infants. Child Development, 84(2), 422- 428.

Buttelmann, D., & Böhm, R. (2014). The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science, 25*(4).

Call, J., Carpenter, M. & Tomasello, M. Copying results and copying actions in the process of social learning: chimpanzees (*Pan troglodytes*) and human children (*Homo sapiens*). *Animal Cognition 8*, 151–163 (2005).

Cameron, L., & Rutland, A. (2006). *Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice towards the disabled.* Journal of Social Issues, 62 (3). pp. 469-488.

Carey, S. (2000). The origin of concepts. *Journal of Cognition and Development, 1*, 37-41.

Carpenter, M., Akhtar, N. & Tomasello, M. (1998). Fourteen- through 18-monthold infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development 21*:315–30.

Casler, K.,& Kelemen, D. (2005). Young children's rapid learning about artifacts. *Developmental science, 8(*6), 472-480.

Casler, K., & Kelemen, D. (2007). Reasoning about artifacts at 24 months: The developing teleo-functional stance. *Cognition, 103*(1), 120-130.

Chalik, L., Rivera, C., & Rhodes, M. (2014). Children's use of categories and mental states to predict social behavior. *Developmental Psychology, 50*(10), 2360–2367.

Clunies-Ross, G., & O'meara K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. Australian Psychology, 24, 273-284.

Corriveau, K., Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science, 12*(3), 426–437.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1987). From evolution to behavior: Evolutionary psychology as the missing link.

Cosmides, L., Tooby, J.,& Kurzban, R. (2003). Perceptions of race. *Trends in cognitive sciences, 7*(4), 173-179.

Crandall, C. S., & Stangor, C. (2005). Conformity and Prejudice. In: Ont he nature of prejudice: Fifty years after Allport. (Ed: Dovidio, J. F, Glick, P., & Budaman, L. A.).

Crisp, R. J., & Hewstone, M. (1999). Differential evaluation of crossed category groups: Patterns, Processes, and reducing intergroup bias. *Group processes and Intergroup Relations, 2*(4).

Csibra, G., & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. Processes of change in brain and cognitive development. *Attention and performance XXI, 21*, 249-274.

Csibra, G.,& Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in cognitive sciences, 13*(4), 148-153.

Csibra, G.,& Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 366*(1567), 1149-1157.

Delors, J. (1997). Oktatás rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris, Budapest.

Derman-Sparks, L. (1989). Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children. *National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition, Human relation, 2. 129-152.

Diesendruck, G.,& Eldror, E. (2011). What children infer from social categories. *Cognitive Development, 26(2),* 118-126.

Diesendruck, G.,& Gelman, S. A. (1999). Domain differences in absolute judgments of category membership: Evidence for an essentialist account of categorization. *Psychonomic Bulletin & Review, 6(2),* 338-346.

Diesendruck, G., Goldfein-Elbaz, R., Rhodes, M., Gelman, S., & Neumark, N. (2013). Cross-cultural differences in children's beliefs about the objectivity of social categories. *Child development, 84(6),* 1906-1917.

Diesendruck, G., & HaLevi, H. (2006). The Role of Language, Appearance, and Culture in Children's Social Category-Based Induction. *Child Development, 77(3),* 539-553.

Diesendruck, G., & Markson, L. (2011). Children's assumption of the conventionality of culture. Child *Development Perspectives, 5(3),* 189-195.

Dilworth, M. E., & Coleman, M. J. (2014). Time for change: Diversity in teaching revisited: A background paper. Washington, DC: National Education association.

Dobbs, M., & Crano, W. D. (2001). Outgroup accountability in the minimal group paradigm: Implications for aversive discrimination and social identity theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(3).

Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in cognitive sciences, 12(7),* 248-253.

Elekes, F., & Király, I. (2012). Szelektív utánzás a modell megbízhatóságának függvényében: A modell életkorának szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle, 67(3),* 449-466.

Egyed, K., Király, I. & Gergely, Gy. (2013). Communicating shared knowledge in infancy. *Psychological Science,24*(7).

Fischer, R., Derham, C. (2016). Is in-group bias culture-dependent? A meta-analysis across 18 societies. *SpringerPlus, 5,* Article 70.

Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. European Journal of Social Psychology, 30(3), 299-322.

Fodor, J. A. (1985). Precis of the modularity of mind. Behavioral and brain sciences, 8(01), 1-5.

Forray, R. K. (2003). A multikulturális / interkulturális nevelésről. Iskolakultúra, 12 (6-7), 18-26.

Forray R. K., & Juhász E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle 2008 (3),62-68.

Frazier, B. N., Gelman, S. A., Kaciroti, N., Russell, J. W., & Lumeng, J. C. (2012). I'll have what she's having: The impact of model characteristics on children's food choices. *Developmental Science, 15*(1), 87–98.

Futó, J., Téglás, E., Csibra, G., & Gergely, G. (2010). Communicative function demonstration induces kind-based artifact representation in preverbal infants. *Cognition, 117*(1), 1-8.

Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *The aversive form of racism.* In C. Stangor (Ed.), *Key readings in social psychology. Stereotypes and prejudice: Essential readings.* Psychology Press, 289–304.

Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. Cognition, 23(3), 183-209.

Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances. Child development, 58, 1532-1541.

Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (1991). Insides and essences: Early understandings of the non-obvious. *Cognition, 38(3)*, 213-244.

Gelman, S. A., & Bloom, P. (2000). Young children are sensitive to how an object was created when deciding what to name it. *Cognition, 76*, 91-103.

Gelman, S. A. (2003) *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University Press.

Gergely, G., Bekkering, H., & Király, I. (2002). Developmental psychology: Rational imitation in preverbal infants. *Nature, 415*(6873), 755-755.

Gocsál, Á. (1995). A multikulturális oktatás szociológiai okai. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 119–134.

Goodall, J. (1986). *The chimpanzees of the Combe*. Belknap Press.

Graham, S. A., Kilbreath, C. S., & Welder, A. N. (2004). Thirteen-month-olds rely on shared labels and shape similarity for inductive inferences. *Child Development*, 75(2), 409–427.

Green, D. P., & Wong J. S. (2008)**.** Tolerance and the contact hypothesis: a field experiment. In *The Political Psychology of Democratic Citizenship*, ed. E Borgida. London: Oxford Univ. Press.

Gummerum, M., Keller, M., Takezawa, M., & Mata, J. (2008). To give or not to give: Children's and adolescents' sharing and moral negotiations in economic decision situations. *Child Development, 79*, 562– 576.

Haddix, M. (2017). Diversifying teaching and teacher education: Beyond rhetoric and toward real change. *Journal of Literacy Research, 49*(1), 141-149.

Hamilton, D. L. (1979). A cognitive – attributional analysis of stereoryping. *Advances in experimental social psychology, 12*, 53-84. .

Harnad, S. (2003). Categorical perception. *In, Encyclopedia of Cognitive Science*. Encyclopedia of Cognitive Science. Nature Publishing Group: Macmillan.

Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race?. *Cognition, 54(2*), 209-252.

Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (1997). What young children think about hte relationship between language variation and social difference. *Cognitive development, 12(2)*, 213-238.

Hirschfeld, L. A. (1998). Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds. MIT Press.

Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. *Handbook of race, racism, and the developing child,* 37-54.

Howard, L. H., Henderson, A. M., Carrazza, C., & Woodward, A. L. (2015). Infants' and young children's imitation of linguistic in-group and out-group informants. *Child Development, 86*(1), 259-275.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1969). The early growth of logic in the child (E, A, Lunzar & D, Papert, Trans,), New York: Norton.

Ito, T. A., & Urland, G. R. (2003). Race and gender on the brain: Electrocortical measures of attention to the race and gender of multiply categorizable individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 616–626.

Ito, T.A., & Urland, G.R. (2005). The influence of processing objectives on the perception of faces: An ERP study of race and gender perception. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* **5,** 21–36.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice, 38* (2) (1999), pp. 67-73.

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). A sztereotipizálás szerepe a rendszer igazolásában, a hamis tudat képződése. In: Hunyady, Gy. et al. (szerk.): *A csoportok percepciója.* Akadémia Kiadó, 489–518.

Jost, J. T., Federico, CH. M., Napier, J. L. (2009). Political Ideology: Its Structure, Funcitons, and Elective Affinities. *Annual Review of Psychology, 60*., 307–337.

Kanwisher N., McDermott, J., & Chun M. M. (1997). The Fusiform Face Area: A module in human extrastriate cortex specialized for face perception. *Journal of neuroscience, 17*(11), 4302-4311.

Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2000). Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón. Új Mandátum, Budapest.

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., ... & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental science, 8*(6).

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O. (2007). The otherrace effect develops during infancy: Evidence of perceptual narrowing. *Psychological Science, 18*(12), 1084-1089.

Kelemen, D., & Carey, S. (2007). The essence of artifacts: Developing the design stance. *Creations of the mind: Theories of artifacts and their representation,* 212-230.

Kinzler, K. D., Dupoux, E.,& Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*(30), 12577-12580.

Kinzler, K. D., Shutts, K., DeJesus, J., & Spelke, E. S. (2009). Accent trumps race in guiding children's social preferences. *Social cognition, 27*(4), 623.

Kinzler, K. D., & Spelke, E. S. (2011). Do infants show social preferences for people differing in race?. *Cognition, 119*(1), 1-9.

Kinzler, K. D., Corriveau, K. H. and Harris, P. L. (2011), Children's selective trust in native-accented speakers. *Developmental Science, 14*: 106–111.

Kinzler, K. D., Shutts, K.,& Spelke, E. S. (2012). Language-based social preferences among children in South Africa. *Language Learning and Development : The Official Journal of the Society for Language Development,8*(3), 215–232.

Kinzler, K. D., & Dautel, J. B., (2012). Children's essentialist reasoning about language and race. *Developmental Science*, 131-138.

Király, I., Csibra, G., & Gergely, G. (2013). Beyond rational imitation: Learning arbitrary means actions from communicative demonstrations. *Journal of experimental child psychology, 116*(2), 471-486.

Király, I., & Buttelmann, D. (2017). Editorial: Learning in social context: The nature and profit of living in groups for development. Frontiers in Psychology, 8:336.

Koenig, M. A., & Jaswal, V. K. (2011). Characterizing children's expectations about expertise and incompetence: Halo or pitchfork effects? *Child Development*, 82, 1634– 1647.

Krieger, A. A., Möller, C., Zmyj, N., & Aschersleben, G. (2016). Tom Is Not More Likely to Imitate Lisa Than Ying: The Influence of a Model's Race Indicated by Physical Appearance on Children's Imitation. *Frontiers in psychology, 7.*

Kovács, Á. M., Téglás, E., & Endress, A. D. (2010). The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science 330*: 1830–1834.

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

Kozma Tamás (1995). Etnocentrizmus. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs.

Kushnir, T., Vredenburgh, C., & Schneider, L. A. (2013). "Who can help me fix this toy?" The distinction between causal knowledge and word knowledge guides preschoolers' selective requests for information. *Developmental Psychology*, 49, 446– 453.

Landau, B., Smith, L.B., Jones, S.S. (1998). Object shape, object function, and object name. *Journal of Memory and Language, 38*, 1–27.

Leinbach, M. D., & Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development, 16(3),* 317- 332.

Liberman, Z., Woodward, A. L. and Kinzler, K. D. (2016), Preverbal Infants Infer ThirdParty Social Relationships Based on Language. *Cogn Sci*. doi:10.1111/cogs.12403.

Liberman, Z., Woodward, A. L., Sullivan, K. R., & Kinzler, K. D. (2016). Early emerging system for reasoning about the social nature of food. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(34), 9480-9485.

Lippman, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace.
LoBue, V., & DeLoache J. S. (2009). Superior detection of threat-relevant stimuli in infancy. *Dev. Sci., 13*, pp. 221-228.

Macrae, C. N., & Martin, D. (2007). A boy primed Sue: *Feature-based processing and person construal. European Journal of Social Psychology, 37*, 793-805.

Mandler, J. M. (1998). Representation. In W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology:* Cognition, perception and language (pp. 255-308). New York: Wiley.

Mandler, J. M. & McDonough, L. (1996). Drinking and driving don't mix: Inductive generalization in infancy. *Cognition, 59*, 307-335.

Mandler, J. M. @ McDonough, L. (1998). Studies in inductive inference in infancy. *Cognitive Psychology, 37*, 60-96.

Marno, H., Guellai, B., Vidal, Y., Franzoi, J., Nespor, M., & Mehler, J. (2016). Infants' selectively pay attention to the information they receive from a native speaker of their language. *Frontiers in psychology, 7.*

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin, 128(6),* 903.

Medin, D. L., & Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. Similarity and analogical reasoning, 179, 195.

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition, 29*, 143-178.

Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. Child development, 59(1), 217.

Mendoza, J., & Reese, D. S. (2001). 'Examining Multi-Cultural Picture Books for the Early Childhood Classroom: Possibilities and Pitfalls', *Early Childhood Research and Practice* 3(2).

Miller, C. L. (1983). Developmental changes in male/female voice classification by infants. *Infant behavior and development, 6(2-3),* 313-330.

Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science, 20*, 944–948.

Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.). *The development of the social self*. London: *Psychology Press*. pp 219-246.

Nyitrai, Á. (2009). Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvben. Iskolakultúra, II.

Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra, 26,* 4.

Oláh, K., Elekes, F., Bródy, G., & Király, I. (2014). Social Category Formation Is Induced by Cues of Sharing Knowledge in Young Children. *PLoS ONE 9*(7): e101680.

Oláh, K., Elekes, F., Pető, R., Peres, K., & Király, I. (2016) 3-Year-Old Children Selectively Generalize Object Functions Following a Demonstration from a Linguistic In-group Member: Evidence from the Phenomenon of Scale Error. *Front. Psychol.* 7:963.

Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science, 308*, 255-258,

Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology, 60*, pp. 339-367.

Pásztor, M. (2012). Hátrányos helyzetű 3-7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése. Educatio.

Pinker, S. (1994). How could a child use a verb syntax to learn verb semantics? *Lingua, 92,* 377-410.

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751-783.

Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Kenyon, B., & Derbyshire, A. (1994). Infants' intermodal knowledge about gender. *Developmental Psychology, 30(3),* 436.

Poulin-Dubois, D., Brooker, I., & Polonia, A. (2011). Infants prefer to imitate a reliable person. *Infant Behavior and Development, 34*(2), 303-309.

Quinn, P. C., & Johnson, M. H. (2000). Global-before-basic object categorization in connectionist networks and 2-month-old infants. *Infancy, 1,* 31-46.

Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception, 31(9),* 1109- 1121.

Ranschburg, J. (2012). Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Saxum Könyvkiadó, Budapest.

Rhodes, M., & Brickman, D. (2010). The role of within-category variability in category-based induction: A developmental study. *Cognitive Science*, *34,* 1561– 1573.

Rakoczy, H., Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2010). Bigger knows better: Young children selectively learn rule games from adults rather than from peers. *British Journal of Developmental Psychology, 28(4)*, 785-798.

Rhodes, M., Leslie, S. J., & Tworek, C. M. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109(34),* 13526-13531.

Rhodes, M., S.A. Gelman, & J.C. Karuza. (2014). Preschool ontology: The role of beliefs about category boundaries in early categorization. *Journal of Cognition and Development* 15 (1): 78–93.

Rodari, G. (2001). A képzelet grammatikája. Pont Kiadó, Budapest.
Rosado, C. (1996). What makes a School Multicultural? Fall Issue of The Adventist Journal of Education.

Rothbart, M., & John, O. P. (1985). Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues, 41,* 81-104.

Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds?

Ryalls, B. O., Gul, R. E., & Ryalls, K. R. (2000). Infant imitation of peer and adult models: Evidence for a peer model advantage. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-),* 188- 202.

Seehagen, S., & Herbert, J. S. (2011). Infant imitation from televised peer and adult models. *Infancy, 16(2)*, 113-136.

Senju, A. & Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current Biology, 18*(9), 668-671.

Sherif, M. (1958). Superordinate Goals in the Reduction of Intergroup Conflict. *American Journal of Sociology, 3*, 356-394.

Sherif, M. (1966). In common predicament: Social Psychology of intergroup conflict and cooperation. Boston: Houghton Mifflin Company, pp 24-61.
Shutts, K., Kinzler, K. D., McKee, C. B., & Spelke, E. S. (2009). Social information guides infants' selection of foods. *Journal of Cognition and Development, 10*(1-2), 1-17.

Sidanius, J., Pratto, F. (1993). Az elnyomás elkerülhetetlensége és a szociális dominancia dinamikája. In: Hunyady, Gy. (szerk.): *Történeti és politikai pszichológia, Osiris*, 130–164.

Soley, G., & Spelke, E. S. (2016). Shared cultural knowledge: Effects of music on young children's social preferences. *Cognition*, 148, 106– 116.

Soley, G., & Aldan, P. (2020). Children and adults selectively attribute shared cultural knowledge to speakers of the same language. *Child development, 91*(1), 218-230.

Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *American psychologist, 55(11)*, 1233.

Spelke, E.S., Kinzler, K.D. (2007). *Core knowledge.Developmental Science, Vol. 10*, Issue 1, 89-96.

Stangor, C., Gretchen, B. S., & Jost, J. T. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27.*

Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology,* 1, 149-178.

Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L., & Ruderman, A. J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(7), 778–793.

Tomasello, M. (1990). *Cultural transmission in the tool use and communicatory signaling of chimpanzees?* In S. T. Parker & K. R. Gibson (Eds.), *"Language" and intelligence in monkeys and apes: Comparative developmental perspectives* (p. 274–311).

Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. Behavioral and brain sciences, 16(3), 495-511.

Topál, J., Byrne, R. W., Miklósi, A., & Csányi, V. (2006). Reproducing human actions and action sequences:“Do as I Do!” in a dog. *Animal cognition, 9*(4), 355-367.
Torgyik, J. (2004). Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle, 4-5*, 4-14.

Torgyik, J. (2008). Világjáró. Szempontok a multikulturális neveléshez. Budapest: Educatio.

Torres, J., Santos, J., Peck, N. L., & Cortes, L. (2004). Minority teacher recruiment, development, and retention. Providence, Brown University, Educational Alliance.
Turner, J. C. (1987). Rediscovering the Social Group: A Self-categorization Theory. Oxford, England: Basil Blackwell.

Tversky, B. (1985). Development of taxonomic organization of named and pictured categories. *Developmental Psychology, 21*(6), 1111–1119.

VanderBorght, M., & Jaswal, V. K. (2009). Who knows best? Preschoolers sometimes prefer child informants over adult informants. *Infant and child development, 18(1),* 61-71.

Vescio, T. K., Judd, C. M. & Kwan, V. S. Y. (2004). The crossed-categorization hypothesis: Evidence of reductions int he strenght of categorization, but not intergroup bias. *Journal of experimental Social Psychology, 40*(4), 478-496.

Younger, B. A., & Fearing, D. D. (2000). A global-to-basic trend in early categorization: Evidence from a dual-category habituation task. *Infancy, 1*, 47-58.

Walker-Andrews, A. S., Bahrick, L. E., Raglioni, S. S., & Diaz, I. (1991). Infants' bimodal perception of gender. *Ecological Psychology, 3(2),* 55-75.

Warring, D., Johnson, D. W., Maruyama, G., & Johnson, R. T. (1985). Impact of different types of cooperative learning on cross-ethnic and cross-sex relationships. *Journal of Educational Psychology, 77*(1), 53–59.

Waxman, S. R., @ Markow, D. B. (1995). Word sas invitations to form categories: evidence from 12- to 13- month-old infants. *Cognitive Psychology, 29*, 257-302.

Waxman, S. R., Medin, D. L. & Ross, N. (2007). Folk-biological reasoning – from a cross-cultural developmental perspective: Early essentialist notions are shaped by cultural beliefs. *Developmental Psychology* 43(2):294–308.

Wham, M., Barnhart, J., & Cook, G. (1996). Enhancing multicultural awareness through the storybook reading experience. *Journal of Research and Development in Education, 30*(1), 1–7.

Weisman, K., Johnson, M. V., & Shutts, K. (2015). Young children's automatic encoding of social categories. *Developmental Science, 18*(6), 1036-1043.

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief**.** *Child Dev., 72*,(3), 655-684.

Wood, L. A., Kendal, R. L., & Flynn, E. G. (2013). Whom do children copy? Model-based biases in social learning. *Developmental Review, 33* (4), 341-356.

Zmyj, N., Buttelmann, D., Carpenter, M., & Daum, M. M. (2010). The reliability of a model influences 14-month-olds' imitation. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*(4), 208-220.

Zmyj, N., Daum, M. M., Prinz, W., Nielsen, M., & Aschersleben, G. (2012). FourteenMonth-Olds' Imitation of Differently Aged Models. *Infant and Child Development, 21(3),* 250-266.

Zmyj, N., Aschersleben, G., Prinz, W., & Daum, M. (2012). The peer model advantage in infants' imitation of familiar gestures performed by differently aged models. Frontiers in psychology, 3.

[1]ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Pető Réka

MTMT-azonosító: 10057695

A doktori értekezés címe és alcíme: A közös kulturális tudás szerepének bemutatása kisgyermekek tárgyakról szóló tanulása tükrében

DOI-azonosító[2]: 10.15476/ELTE.2021.108.

A doktori iskola neve: Pszichológia Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Kognitív Pszichológia Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Király Ildikó, DSc

A témavezető munkahelye: Eötvös Loránd Tudományegyetem

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként[3]

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a hivatalának ügyintézőjét hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[4]

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;[5]

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követőn egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.[6]

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt:

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

---

[1] Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

[2] A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

[3] A megfelelő szöveg aláhúzandó.

[4] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

[5] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

[6] A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.