

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/apro-melinda-a-holokauszt-tanitasa-iskolai-projektoktatás-keretében-05-02-06/>

## Apró Melinda

### *A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében*

Az elmúlt években Európában általános tendencia az előítéletes viselkedés növekedése, a kisebbségek kizárása a társadalomból, valamint a szélsőséges politikai irányzatok preferálása. Ezzel párhuzamosan az oktatási rendszer fokozott figyelmet kezd fordítani a demokratikus, aktív állampolgárságra történő nevelésre, ez megjelenik mind tantervi szinten (NAT 2004, 2007, 2012), mind a pedagógusok értékrendjében és módszertani repertoárjában is. A probléma komplexitását jelzi, hogy „*a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek, a demokratikus gondolkodás és a történelmi műveltség egymással szorosan összefüggő, integráns összességét értjük társadalomtudományi vagy állampolgári műveltségnek*”<sup>1</sup>, így számos terület együttes fejlesztése szükséges a megfelelő képességek és attitűdök kialakításához.

Kutatásunk azt a kérdést vizsgálja, hogy milyen attitűdökkel, ismeretekkel rendelkeznek a 17-18 éves tanulók ezen a területen, és hogyan lehet a demokratikus gondolkodásukat fejleszteni. A hazai és nemzetközi szakirodalom tanulságai alapján a vizsgált képesség fejlesztése a történelem relativitását, az egyéni élettörténetek szerepét, valamint az életközeli problémák felvázolását figyelembe véve segíthető leginkább, így jelen tanulmány egy olyan módszerről számol be, mely egy autentikus kérdéskör, a holokauszt megismerése kapcsán, a projektoktatás jellegzetességeinek felhasználásával törekszik az előítéletes viselkedés csökkentésére és a demokratikus állampolgári attitűdök fejlesztésére.

## **Bevezető gondolatok**

### ***Az előítéletes viselkedés és az antiszemitizmus***

Az előítélet szociálpszichológiai fogalom, az egyén azon értékítéletét jelenti, melyet más csoportok tagjaira vonatkoztat tapasztalatok, téves vagy hiányos információk alapján. Általában érzelmi telítettségű, polaritását tekintve negatív<sup>2</sup>. Nézetünk ezen eleme az ókor óta szerepel az emberiség fogalomtárában, legfőbb alapja a xenofóbia, azaz az idegen csoportok elutasítása, és saját csoportunk pozitív tulajdonságainak felnagyítása<sup>3</sup>, amely az előítéletek motivációs bázisának is tekinthető<sup>4</sup>. Az attitűdök az előítélet kevésbé szélsőséges megnyilvánulási formái, érzelmi állapotot tulajdonítunk valamely csoporthoz kapcsolódóan, ez az érzés pozitív is lehet.

Sem az előítéletek szerepének megítélésében, sem azok kialakulásának folyamatában nem egységes a tudomány. Amikor azt vizsgáljuk, hogy ez előítéleteket hogyan csökkenti egy adott program, akkor érdemes állást foglalnunk abban, hogy ez előítéleteket a viselkedés káros vagy szükségszerű részének tekintjük-e. Állásfoglalásunk alapját az Adorno–Allport vita adja, melynek fő kérdése az előítéletek negatív vagy pozitív mivolta. ADORNO szerint<sup>5</sup> az előítélet a személyiség negatív, patológiás tünete, főként a tekintélyelvű gondolkodással áll összefüggésben. Az előítéletes viselkedés kialakulásának oka lehet egyes kutatások szerint a tekintélyvesztéstől való félelem, más kutatások alapján a

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

státusfélétség, míg vannak kutatók, akik az etnocentrizmust emelik ki.<sup>6</sup> ALLPORT (1950) ezzel szemben úgy gondolja<sup>7</sup>, hogy az előítéletes viselkedés a megismerő folyamatok része, a kategorizáció egyik formája, így gondolkodásunk szükségszerű eleme. Későbbi vizsgálatok ennek alapján abból indulnak ki, hogy a szociális dominancia orientáció, mint az előítéletes viselkedés kialakulásának oka, az ember természetes törekvése a hierarchia magasabb fokára jutásra és több erőforrás megszerzésére, így az előítéletek szükségszerűen kialakulnak a csoportok között<sup>8</sup>.

A vitával kapcsolatban úgy gondoljuk, hogy az előítéletek, bár kétségtelen kialakulásuk természetszerű folyamatként értelmezése, kevés információn, téves általánosításokon alapuló mivoltuk miatt nem tekinthetők a személyiség szükségszerű elemének, hiszen éppen ezen jellemzőik vezethetnek káros viselkedés- és gondolkodásmódok kialakulásához. Így tehát *„ha egy társadalomban a kisebbségi csoportok iránti negatív attitűd normatívnak számít, éppen a kisebbséget segítő viselkedés lesz nonkonform. Például a holokauszt idején az üldözött zsidóknak nyújtott segítség ilyen nem-normatív viselkedés volt az uralkodó társadalmi normákhoz képest”*<sup>9</sup>.

Az előítélet kialakulásának okait a fentiekén túl több kutatás vizsgálta. Örkény és Váradi<sup>10</sup> nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat szintetizálva arra a megállapításra jutottak, hogy az egyén nem tudja kognitív hálójába integrálni a gazdasági-szociális és kulturális eltéréseket a csoportok között, így az előítéletesség a hierarchikus viszonyok fenntartására szolgál. Hadarics<sup>11</sup> szintén a kognitív struktúrák merev jellegét emeli ki, ami a normakövető és konvencionális viselkedés dominanciájában ölt testet. Murányi szerint<sup>12</sup> az előítéletesség kialakulását több tényező is befolyásolja, ezek a szocio-ökonómiai státus, a tekintélyelvűség, a szülők hatása, az életkor (melynek előre haladtával az elutasító magatartás nő), valamint az elutasítandó csoportok területi megoszlása. Nevéhez fűződik a rituális sűrűség életforma bevezetése, amely az előítéletességet, mint életformát határozza meg, ami zárt közösségekben, zárt interakciók, korlátozott nyelvi kód és meghatározott erkölcsi elvek mentén működik a magas rituális sűrűségű közegekben<sup>13</sup>.

Az előítélet instrumentális, énvédő, érték kifejező és ismereti funkciót tölt be<sup>14</sup>. Egy 2002-ben végzett, intenzív asszociációkkal foglalkozó kutatásból tudjuk, hogy a résztvevők a magas státusú emberekhez általában pozitív, míg az alacsony státusúakhoz általában negatív tulajdonságokat kapcsolnak<sup>15</sup>. Az előítéletek következtében megtörténik a bűnbakképzés, melynek alapja, hogy a szűkös erőforrások stresszhelyzetet indukálnak, amit tovább fokoz annak tudatosítása, hogy ezekért az erőforrásokért számunkra idegen csoportok is küzdenek<sup>16</sup>. A jelenség főként társadalmi és gazdasági válságok idején figyelhető meg<sup>17</sup>.

Az előítéletesség szélsőséges megnyilvánulásai az antiszemitizmus és a rasszizmus, előbbi a zsidókkal, utóbbi a más rasszba tartozókkal, hazánkban a cigányokkal kapcsolatos negatív, általánosító, főként érzelmi szálakat mozgató állásfoglalás. Weil<sup>18</sup> megkülönböztet politikai, vallási és etnikai antiszemitizmust. A jelenség évezredek óta megfigyelhető, hullámokban ölt nagyobb vagy kisebb mértéket. Kovács kutatásai<sup>19</sup> óta ismert, hogy hazánkban az elmúlt években az antiszemitizmus megkétszereződött, ami fokozottan fontossá teszi a téma tárgyalását és a megoldási javaslatok számbavételét. *„Az antiszemitizmus társadalomtudományi vizsgálatának különös figyelmet kell szentelnünk. Nem csupán azért, mert a náci ideológia antiszemitizmusa a holocaust történelmi tragédiájába torkollott, s az antiszemitizmus mindmáig kitüntetett szerepet játszik különféle paranoid szemléletű politikai ideológiákban. Az antiszemitizmus ugyanis nem pusztán egy a sok lehetséges előítélet közül, hanem sok szempontból egy sajátos világszemlélet, amely bizonyos mértékig független a csoportközi interakcióktól”*<sup>20</sup>.

## **Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében**

Több kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy hazánkban az előítéletesség nagymértékben jelen van, de a különböző nézettípusok között eltérések vannak (nézettípusok csökkenő sorrendben: homofóbia, antiszemitizmus, xenofóbia, rasszizmus)<sup>21</sup>. Már óvodáskorban találkozunk a jelenség alapjaival, az óvodás gyermekek attitűdjei és sztereotípiái összhangban vannak a felnőtt lakosságéval<sup>22</sup>. Az előítéletes viselkedés a legkülönbözőbb csoportokkal szemben nyilvánul meg, leginkább a cigány és zsidó kisebbséggel szemben elutasító a lakosság<sup>23</sup>, azonban megjelenik például a rokkantnyugdíjasokkal vagy a kelet-magyarországi lakosokkal szemben is<sup>24</sup>. Az előítéletesség továbbá független attól, hogy az adott csoportnak kik a tagjai, és mit tudunk róluk, meg nyilvánul az idegentudat által, ezt mutatja a pirézek betelepülését vizsgáló felmérés, melynek eredményeként 68% ellenezte a nem létező népcsoport hazánkba érkezését<sup>25</sup>.

Kevés olyan módszerről vannak azonban empirikus tapasztalataink, melyek az előítéletesség, rasszizmus vagy antiszemitizmus csökkentését vizsgálták. Ismert kutatások, mint a cserkésztabori kísérlet, mely mind a folyamatot, mind a lehetséges megoldásokat tárgyalja, vagy a mozaikmódszer kidolgozása színesíti a módszertani repertoárt<sup>26</sup>. „A „főlérendelt cél”, mint a konfliktus csökkentésének eszköze, a kontaktus hipotézis, valamint a kritikai gondolkodásra és az autonómiára nevelés szorgalmazása olyan javaslatok, amelyeket a mai szociálpszichológia is alapvetőeknek tart<sup>27</sup>. A kontaktus-hipotézis lényege, hogy az iskolai párbeszéd alatt a különböző csoportokba tartozó gyerekek azonos státusban legyenek. Ennek megvalósítása kooperatív technikákkal történhet. Nem elegendő azonban a különböző gyerekek együtt foglalkoztatása, fontos a gondolkodási képességek fejlesztése is, főként a kritikai gondolkodás és az autonóm döntéshozatal tekintetében. Adorno és Allport tehát a szociális és a kognitív kompetencia együttes fejlesztésében látja a toleráns, előítéletektől mentes viselkedés kialakításának kulcsát.

### ***A szociális érdekérvényesítés és a demokratikus gondolkodás-fejlesztési lehetőségei***

A szociális és a kognitív kompetencia Nagy<sup>28</sup> kompetencia-rendszerének elemei. A modell abból indul ki, hogy a személyiség működését négy alapvető kompetencia befolyásolja. A kognitív kompetencia az ismeretek elsajátításáért, a gondolkodási képességek működtetéséért felel, a személyes kompetencia egyéni boldogulásunk, létfenntartásunk elősegítője, mely a szociális kompetencia által irányított társas kapcsolatok rendszerében valósul meg. A speciális kompetencia a szakmára való alkalmasságot biztosítja. Mindegyik terület motívum- és képesség-, illetve a későbbi elmélet alapján motívum- és tudásrendszerből áll, valamint alkotórészekkel rendelkezik<sup>29</sup>.

A szociális érdekérvényesítés a szociális kompetencia egyik komponense, képességei a segítség, az együttműködés, a versengés és a vezetés<sup>30</sup>, ezek a képességek szükségesek elsődlegesen a csoportmunkában történő feladatvégzéshez, hozzájárulnak a proszociális magatartásformák kialakításához, a helyzet értékeléséhez, a toleráns viselkedéshez. A demokratikus gondolkodás a kognitív kompetencia képességrendszer<sup>31</sup>, mely ismeret<sup>32</sup> és képesség jellegű elemekből tevődik össze, mint a kommunikációs képesség, problémamegoldó képesség, racionális döntéshozatal, kritikai, korrelatív és kreatív gondolkodás, konstruktivitás és az élethosszig tartó tanulás képessége<sup>33</sup>. A demokratikus gondolkodást az aktív állampolgárság kulcskompetencia fontos elemének tekintjük. Annak meghatározása rendkívül nehéz, hogy ki tekinthető aktív és jó állampolgárnak, tekintve, hogy nem lehet egyértelműen állást foglalni abban, hogy mely állampolgári tulajdonságok kívánatosak kizárólagosan a nevelésben<sup>34</sup>.

## **Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében**

A tanulók előzetes ismereteinek, képzeiteinek feltárása a demokratikus gondolkodás vizsgálatokor és fejlesztésekor elkerülhetetlen, részint mert rengeteg olyan tapasztalati ismerettel jönnek az iskolába, melynek nem szerveződnek rendszerbe, és gyakran tévesek, leegyszerűsítettek, részint, hogy elkerülhető legyen a fejlesztési folyamat esetleges volta, s inkább a tervszerű és tudatos akciók domináljanak az oktatás-nevelés folyamatában<sup>35</sup>.

Az eddig tárgyaltak alapján az előítéletesség csökkentése céljából két képesség fejlesztése szükséges. Korábbi tanulmányunkban<sup>36</sup> beszámoltunk azokról a nemzetközi és hazai kísérletekről, melyek a képességek fejlesztését célozzák, jelen tanulmányunkban összefoglalóan a fő tendenciákat kívánjuk szemléltetni. A szociális érdekérvényesítő képességek fejlesztéséről jelenleg nem ismerünk programokat, azok inkább a szociális kompetencia egészét célozzák. Összességében megállapíthatjuk, hogy ezek a programok részint az antiszociális gyerekek közösségi viselkedésének fejlesztésére irányulnak<sup>37</sup>, részint a szociális problémamegoldást fejlesztik<sup>38</sup>, részint szociális képességek javítását tűzik ki célul<sup>39</sup>, vagy éppen az akadályozott csoportok hatékony társadalmi beilleszkedésének segítésére fókuszálnak<sup>40</sup>, de irányulnak általánosságban véve a szociális kompetenciákhoz kapcsolódó képességek (asszertív viselkedés, együttműködési képesség, hatékony konfliktuskezelés) fejlesztésére is<sup>41</sup>. A demokratikus gondolkodás fejlesztése kapcsán fontos az ismeretek tanítása, valamint a relatív demokrácia fogalmának bevezetése<sup>42</sup>, a kritikai gondolkodás fejlesztése<sup>43</sup>, az erőszakmentes problémamegoldás és a demokratikus értékek tiszteletének tanítása<sup>44</sup>, valamint a történelmi kontextusba ágyazott, autentikus problémák kapcsán, IKT eszközökkel tárgyalt komplex események előtérbe helyezése<sup>45</sup>.

Mindezek alapján úgy tűnik, érdemes a két terület együttes, a történelem tantárgyba ágyazott fejlesztése. Mindkét vizsgált képesség esetén rendelkezünk országos, illetve a dél-alföldi régió esetében reprezentatív mintán felvett adatokkal<sup>46</sup>, ami megfelelő viszonyítási alapot szolgáltat egy fejlesztő program hatékonyságának vizsgálatára.

### ***A holokauszt iskolai oktatása a nemzetközi és a hazai gyakorlatban***

A holokauszt iskolai oktatása a nemzetközi és hazai gyakorlatban fontos helyet foglal el. Ennek oka részint az, hogy az emberiség egyik legnagyobb, a civilizált világ által végrehajtott népirtásának megismerésétől várjuk azt, hogy elejét vegye a hasonló eseményeknek. Másrészt olyan értékeket és normákat sajátíthatunk el azáltal, hogy egy értékek és normák nélküli rendszert ismerünk meg, ami aligha mutatható be hasonló autentikussággal más példák kapcsán. *„A holokausztoktatás legfontosabb célja megismertetni azt a folyamatot, amelynek során egy gyilkos ideológia nevében, lépésről-lépésre, áltudományos biológiai elméletre hivatkozva taszítottak ki embereket előbb a társadalomból, majd később az élők sorából is”<sup>47</sup>.*

A holokauszt tanításának tárgyalásához mindenekeelőtt szükségesnek mutatkozik magának a fogalomnak a definiálása. Ha megnézzük a legnagyobb kutatóintézetek hivatalos definícióit (United States Holocaust Memorial Museum, Yad Vashem, Mémorial de la Shoah, Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research, Holokauszt Dokumentációs és Emlékközpont) láthatjuk, hogy ebben a kérdésben nemzetközi szinten összhang mutatkozik. Ez alapján *„az 1960-as évek óta az európai zsidóság kétharmadának 1939 és 1945 közötti kiirtását értjük alatta. A holokauszt egyediségét nem az áldozatok száma adja: még soha nem fordult elő 1941 előtt az emberiség történelmében, hogy egy állam vezetői egy nép, nemzetiség vagy vallási csoport valamennyi tagját meg akarták volna ölni. A fogalom megjelölésére használják a héber szó (eredetileg csapás, katasztrófa) és a magyar vészorszak kifejezéseket is”<sup>48</sup>.*

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

A holokauszt tanításának gyakorlatában az elmúlt években paradigmaváltás következett be. Korábban az oktatáskutatással foglalkozók úgy gondolták, hogy a legcélszerűbb az elrettentés, az események naturális, negatív bemutatása, így vélhetően minden gyermek megtanulja, hogy nem szabad támogatni a borzalmas eseményeket (erről tanúskodik a legnagyobb múzeumok, köztük a magyar HDKE kiállítási anyaga is). Később azonban egy ezzel ellentétes álláspont kezdett kibontakozni, miszerint az előbbi folyamat azt eredményezi, hogy a tanuló teljes mértékben elzárkózik majd a témától, így kellő ismeretek híján könnyen hozhat rossz döntést valós élethelyzetekben<sup>49</sup>. Így változott az oktatás-módszertani koncepció, és interaktívabb, a tanulók életkori sajátosságaihoz szabott programok kerültek napvilágra. Ezek a módszerek többnyire múzeumpedagógiai eszközöket, utazó kiállításokat, élettörténetek bemutatását tűzik ki célul, melynek során a tanulók egyedi eseteket ismernek meg a számukra optimálisan befogadható módon. A módszerben gyakran szerepet kap a diák tárlatvezető, diák előadók alkalmazása, akiktől társaik szívesebben és nagyobb érdeklődéssel hallgatják meg az eseményeket<sup>50</sup>.

Az egyedi kezdeményezések közé tartozik a „Lelkiismeretesség Útja” program, melynek során a tanulók meglátogatják a holokauszt autentikus helyszíneit<sup>51</sup>. Az ismert filmrendező, Spielberg ötlete alapján létrejött a személyes visszaemlékezések vizuális archívuma, melyben túlélők több órás mélyinterjúk keretében beszélnek életükről, holokauszt alatti megpróbáltatásairól<sup>52</sup>. Újabb oktatási módszer a holokauszt és az azutáni népiirtások jellegzetességeinek és különbségeinek összekapcsolása, tanulságot adva a következő generációk számára<sup>53</sup>. A tárgy történetek módszerét a múzeumpedagógiában figyelhetjük meg, mely azáltal teszi a tanulók számára közvetlenné és könnyebben feldolgozhatóvá a népiirtás történéseit, hogy adott személyek életútját mutatja be<sup>54</sup>.

A holokauszt oktatása tehát nem csak oktatáspolitikai, hanem módszertani szempontból is fontos eleme a neveléstudománynak. Ennek során a fő cél a demokratikus attitűdök fejlesztése és az előítéletes gondolkodás csökkentése annak érdekében, hogy a tanuló kritikusan szemlélje a szélsőséges irányzatok jelenlétét, és aktívan közreműködjön olyan állampolgári tevékenységekben, mint a társadalmi igazságosság vagy a kirekesztés elleni küzdelem. *„A politika felelőssége az, hogy sem egyének, sem népcsoportok közvetlen léthelyzete vagy érdeke ne kényszerítsen vagy csábítson senkit más egyének és népcsoportok létfeltételeinek elvételére, de még csak megkurtítására sem!... a pedagógia is osztozik abban a felelősségben, hogy milyen a politika.”*<sup>55</sup>

### A projekt bemutatása

#### A projekt célja, tartalma

A holokauszt egy olyan népiirtás, amely az eddigi történelemben példa nélkülinek tekinthető. A történelemoktatásban és az oktatásban viszont nagyon kis hangsúllyal esik latba ennek a korszaknak a bemutatása, pedig a diákok körében viszonylag nagy befogadóképességre talál(na). Ezért egy projektet dolgoztunk ki, amely minden tanulót igyekszik bevonni az események, ok-okozatok, érzések megismerésébe.

Jelen vizsgálatunk a holokauszt témájához kapcsolódó fejlesztő program kismintás kipróbálásán alapul, mely 2012 márciusa és júniusa között zajlott le. A fejlesztés 13 alkalommal, heti 2 órában zajlott, így összesen 26 tanórát vett igénybe. A pilot kutatás előmérése márciusban, az utómérés a fejlesztés befejezését követő harmadik hónapban történt meg, a mintába 34 fő került be, akik egy szakközépiskola 11. osztályos tanulói. A hatékonyság vizsgálata során az ÁMK kérdőívet, a Bogardus-skálát és a SZÉK kérdőívet használtuk.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

A projekt fő célja az volt, hogy a tanulók zsidókhöz és holokauszthoz való hozzáállását úgy formálja, hogy ők maguk végezzenek a témával kapcsolatban kutatásokat. A projekt kezdetére megtörtént a tanulók ismereteinek egy szintre hozása a témával kapcsolatban, valamint a vizsgálat mintáját alkotó csoport a programot megelőzően meglátogatta a Holokauszt Emlékközpontot, ezen kívül a témával foglalkozó filmek segítségével további ismereteket szereztek a holokausztról.

Az oktatás során a tanulók a holokauszt egy részterületén kis csoportban kutatómunkát végeztek. A projekt mindenkit a saját érdeklődési területén foglalkoztatott, különböző tantárgyakhoz kötődő kutatási lehetőséget kínált fel, így nem csak történelem iránt érdeklődők, hanem minden diák számára motivációs alapot biztosított a vizsgálatban való részvétel.

A jelentkezés során a tanulók megjelölték azt a tantárgyat, mellyel foglalkozni kívántak, ez alapján az oktatás 13 alkalma alatt – főként az erre kijelölt órákon – csoportmunkában egy tablót készítettek, mely az általuk szemléltetni kívánt események bemutatására törekszik. A választható tantárgyak között szerepelt a magyar irodalom, történelem, angol nyelv, pedagógia, pszichológia, biológia, földrajz, testnevelés, művészettörténet, valamint az informatika. A projekt szerkezete, feladattípusai a kooperatív technikák alkalmazásával, az IKT adta lehetőségek bevonásával és a tartami elemek interaktív átadásával törekszik a tanulók szociális érdekérvényesítésének és demokratikus gondolkodásának fejlesztésére.

**1. ábra: A projekt területei**



A projekt a tantárgyak közötti koncentrációt előtérbe állítva felhívja a figyelmet, hogy a holokausztoktatás nem egy tudományterület hatókörébe tartozik, hanem minden pedagógus feladata. Ez azért különösen fontos, mert újjáéledőben vannak olyan irányzatok, melyek etnikai és vallási csoportok alapvető emberi jogait kérdőjelezik meg. A taneszköz jellegével növeli az elsajátítási motivációt, és elősegíti, hogy fejlődjön a tanulók önálló kutató-információkereső, forráskritikai szemlélete, s később is foglalkozzanak a témával.

### **A projekt ütemterve, tevékenységei**

A projekt a fokozatosság elvére koncentrál, ezért először felszínesen, majd az események és történések sorában egyre mélyebbre nyúlva került sor a téma feldolgozására. Az egyes alkalmak tudásanyaga és módszerei egymásra épülnek, hiszen fokozatosan bővítik a tanulók ismereteit, és kis lépésekben formálják attitűdjeiket: először kívülálló hallgatóként, majd a kutatásban résztvevőként, végül az események megszemélyesítőjeként.

A munkaterv 13 alkalomból áll (1. táblázat). A tanulók tudásának azonos szintre hozását egy, az eseményekkel, személyekkel és fogalmakkal foglalkozó memóriajáték segíti. Hangsúlyos elemként szerepel minden alkalom végén a látottak feldolgozása, érzelmi levezetése, az óra tanulságainak megbeszélése. A kutatómunka részeként az előzetesen kijelölt csoportok megkapják a segédanyagokat, s ehhez kapcsolódóan otthon további anyaggyűjtést végeznek, majd megtervezik és elkészítik saját plakátjukat. A plakát elkészítésénél elvárásként megfogalmazódik, hogy egy külső szemlélő számára az összefüggések és a fő tudnivalók leolvashatóak és érthetőek legyenek, emellett minden csoport kiselőadás formájában is számot kell, hogy adjon eredményeiről.

**1. táblázat: A projekt tevékenységei**

<b>alkalmak</b>	<b>tevékenységek</b>
1. alkalom	a program céljának ismertetése, kérdőívek kitöltése (előmérés), csoportok kijelölése
2. alkalom	előadás és beszélgetés a holokauszt történetéről
3. alkalom	az előre elkészített segédanyagok kiadása, feldolgozása, otthoni anyaggyűjtés
4. alkalom	a hozott anyagok feldolgozása, plakát elkészítése
5. alkalom	plakát elkészítése
6. alkalom	a plakát elkészítésének befejezése
7-8. alkalom	egy holokauszttal kapcsolatos film megtekintése, a film tanulságainak megvitatása
9. alkalom	„A holokauszttagadó”-vita a holokauszttagadással kapcsolatban
10. alkalom	szimulációs játék a holokauszt alatti életről
11. alkalom	beszélgetés egy érintettel
12. alkalom	eredmények bemutatása kiselőadások formájában
13. alkalom	a program tanulságai, kérdőívek kitöltése

A program második felében a megszerzett ismeretek további elmélyítése volt a cél, ezt egy, a témával foglalkozó, a tanulók által javasolt film megtekintése szolgálja, hiszen a tanulók vizuális befogadása sok esetben fejlettebb. A program legérzékenyebb pontja a holokauszttagadással kapcsolatos alkalom. *Karsai László* ötlete nyomán egy szituációs játékot játszik a csoport, melyben egy konferencián Ők, mint a „*holokauszt témájában már kiművelt tudósok*” megpróbálták meggyőzni a tanáruk által megszemélyesített holokauszttagadót, hogy nézetei tévesek. Ezzel kapcsolatosan fokozott figyelmet kell fordítani a levezetésre, és az elhangzottak értékelésére, hogy a vita ne indukálhassa az antiszemitizmus növekedését. A program során fontos, hogy a tanulók az eseményekben valamilyen formában érintett személlyel találkozzanak, így szabad beszélgetés keretében hiteles és egyedi információkhoz juthatnak.

## **Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében**

A legnagyobb hatást gyakorló foglalkozás a holokauszt alatti élet szimulációs játékban való megelevenítése. Minden tanuló egy szerepkártyát kap, melyen személyével és tevékenységével kapcsolatos utasítások vannak.<sup>56</sup> A szerepek között megtalálhatók az Izraelbe vagy Amerikába menekülő zsidók, a zsidókat bújató keresztények, a keresztény menedéket kereső, egymást elvesztett zsidó család tagjai, az SS-tisztek, az auschwitz-i őrök, a cionisták. Ennek megfelelően kell egy előre megadott feladatot teljesíteni úgy, hogy a résztvevőknek nem áll rendelkezésükre elegendő információ a többiek szerepéről, segítő vagy üldöző mivoltáról, valamint megfelelő anyagi erőforrás sem, így miután a hasonló céllal rendelkezők megtalálják egymást, dönteniük kell, hogy ki az, aki átadja saját eszközeit, hogy a többiek megmeneküljenek. Az iskola különböző pontjain elhelyezett célállomások lehetővé tették a bujkálás, menekülés, kutatás, üldözés érzésének hiteles átélését. A szimulációt megbeszélés követi, ahol számot adhatnak az átélt érzelmekről, s megtörténik az eseményekkel kapcsolatos tényezők tudatosítása. Az átélt személyes élmények hozzájárulnak ahhoz, hogy elgondolkodjanak szociális érdekérvényesítő stratégiáikról, és fejlődjön demokratikus gondolkodásuk.

### ***A vizsgálat bemutatása***

A fejlesztő program a tanulók demokratikus gondolkodásának és szociális érdekérvényesítő képességeinek fejlesztését tűzi ki célul. A bemutatott program struktúrája jelzi, hogy a demokratikus gondolkodás fejlesztése során elsősorban csoportos kutatómunkára, egyéni tapasztalatszerzésre, egyéni történetek megjelenítésére helyeződik a hangsúly, és csak másodsorban, kisebb arányban van jelen a konkrét tudásközvetítés. A szociális érdekérvényesítés képességei a segítség, együttműködés, versengés és vezetés, azok a területek, amelyeknek kiemelt fejlettségi szinten kellett működniük a holokauszt eseményei során. Az események elszenvedői számára a túlélést jelentette a hatékony együttműködés a táboron belül, az embermentők kimondottan fejlett szociális érdekérvényesítő képességekkel rendelkeztek, kiemelten a segítség területén, míg az üldözők rendkívül összehangoltan kellett, hogy működjenek egy hierarchikus vezetés mögött. A program során a csoportmunkák és a szimulációs gyakorlatok alkalmazása a tanulók számára is közvetíti ezeket az ismereteket és tapasztalatokat, így beépíthetik személyiségükbe a pozitívnak tartott szereplők képességeinek jellemzőit.

A program hatékonyságát egy pilot vizsgálat során kérdőíves felméréssel vizsgáltuk. A vizsgálat során elő- és utómérést alkalmaztunk, így számszerűen kifejezhetőek a fejlődés jellegzetességei. A fejlesztő programok a kutatási hagyományok szerint kontrollcsoport megfigyelésével teszik megbízhatóan jellemezhetővé eredményeiket, azonban a minta későbbiekben jellemzett sajátosságaiból adódóan a pilot vizsgálatban ezt a lépést nem tartottuk szükségesnek. Az eredmények értelmezését segíti, hogy ennek az életkori csoportnak a vizsgálatáról országosan és regionálisan mért empirikus adatok állnak rendelkezésünkre, így a tanulócsoport fejlettségét ehhez az átlaghoz tudjuk viszonyítani.

### ***A minta és adatfelvétel***

A pilot kutatást egy nagyvárosi középiskola 11. osztályos tanulónak bevonásával végeztük (N=34). Az eredmények értelmezése során fontos szempont, hogy ebben az évfolyamban a diákok nem tanulnak a holokausztról, így az eseményekről a szűkre szabott iskolai megemlékezések során, valamint egyéni érdeklődésük nyomán rendelkezhetnek információkkal. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy a párhuzamos évfolyamoknak hasonló előzetes ismereteik vannak, s a program során általuk megismert tananyagok nem



## **Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében**

gyakorolnak jelentős hatást vizsgált képességeikre, célszerűbbnek tartottuk a korábbi kutatásokból ismert standardokhoz való viszonyítást.

A program kipróbálására 2012 áprilisa és júniusa között került sor, heti két, összesen 26 óra állt rendelkezésünkre. Az előmérés felvételére a program első alkalmával került sor, az utómérés 2012 szeptemberében, három hónappal a fejlesztés befejezése után történt, így vizsgáltuk a még rövid távú, ugyanakkor a tartósság bizonyos fokát mutató hatásokat. Mind a programban, mind a mérésekben való részvétel önkéntes volt.

### ***A mérőeszközök***

A program hatékonyságának és a tanulók fejlődésének vizsgálata során három mérőeszközt használtunk, ezek a dél-alföldi régióban bemért Állampolgári Kompetencia Kérdőív (ÁMK)<sup>57</sup> és az országosan bemért Szociális Érdekérvényesítés Kérdőív (SZÉK)<sup>58</sup>, valamint a nemzetközi vizsgálatokban elfogadott és alkalmazott, az előítéletesség mérésére alkalmas Bogardus-skála (1926). A demokratikus gondolkodás vizsgálatához használt kérdőív az állampolgári aktivitásra, attitűdökre és gondolkodásmódra kérdez rá. A szociális érdekérvényesítés önbevalláson alapul, melynek során a tanulók eldöntik, hogy az egyes állítások milyen mértékben vonatkoznak rájuk. A Bogardus-skála 7 fokozatban vizsgálja a kisebbségek elutasításának fokát.

A kérdőívek kitöltése név nélkül történt, az összehasonlítást a tanulók által választott jelige biztosította.

### ***Hipotézisek***

Kutatásunk során a következő hipotéziseket állítottuk fel:

- 1) a tanulók politikai attitűdjei, valamint előítéletességük összefüggésben van tanulmányi eredményükkel (főként történelem érdemjegyükkel), a szülők iskolázottságával, saját hazájuk iránti elkötelezettségükkel;
- 2) a tanulók a fejlesztő kísérletnek köszönhetően aktívabban és tudatosabban tudják használni állampolgári kompetenciáikat;
- 3) a program végére bővül a demokrácia fogalmának tartalmi megítélése, melyet az azonos mérőeszközzel felmért korábbi empirikus adatokkal kívánunk összehasonlítani (a tanulók ismeretei és attitűdjei a program elején az országos átlaghoz közel, végére az országos átlag fölé kerülnek);
- 4) a fejlesztés következtében csökken a diákok előítéletes magatartása, elfogadóbbak és toleránsabbak lesznek a kisebbségekkel kapcsolatban;
- 5) a tanulók szociális érdekérvényesítő képességei fejlődnek, főként a segítség és együttműködés területén várható jelentős változás;
- 6) a tanulók saját politikai szerepvállalásukról vallott elképzeléseik tekintetében aktívabban gondolják magukat, mint a programot megelőzően.

### **Az eredmények és értelmezésük**

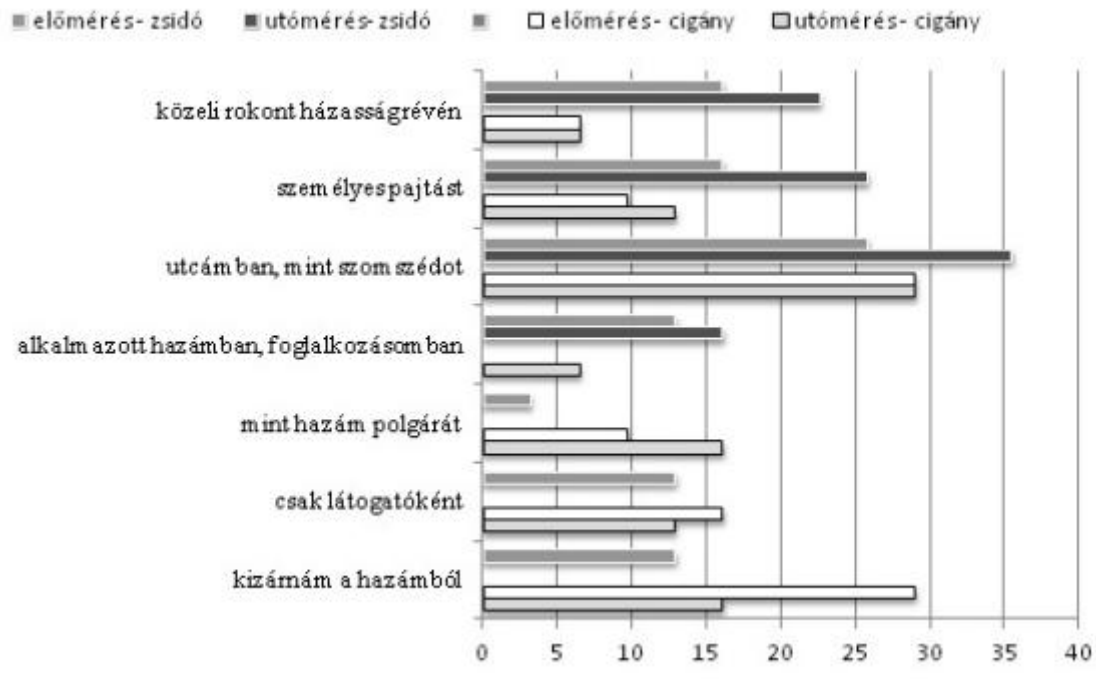
#### ***Az előítéletesség változásai***

A program egyik fontos célkitűzése a tanulók előítéletességének csökkentése. Ezzel kapcsolatos előzetes feltételezésünk az volt, hogy a program hatására a tanulók előítéletes magatartása csökken. A fejlesztés során nem koncentráltunk a zsidókon kívül más kisebbségekre, de feltételeztük az áttételes hatást az előítéletességgel kapcsolatban, így a Bogardus-skálában a zsidó és a cigány kisebbséggel kapcsolatos attitűdjeiket vizsgáltuk.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

Az adatok alapján megállapítható, hogy ez a feltételezett hatás megjelent, mindkét területen javult a tanulók elfogadása, ez a különbség a zsidó kisebbség esetében szignifikáns (Wilcoxon próba,  $Z=-2,74$ ,  $p<0,01$ ). A cigány kisebbség esetén a javulás nem szignifikáns, így csak a tendencia tekintetében van jelzőértékük ( $Z=-1,03$ ,  $p=0,3$ ).

2. ábra: Az előítéletesség változása a program hatására



Az előítéletesség változását részletesebben vizsgálva (2. ábra) három csoportra oszthatjuk a tanulókat az alapján, hogy a kisebbségeket személyes kontaktust igénylő (házastárs, barát, szomszéd), vagy nem igénylő helyzetekben fogadják el (pályatárs, haza polgára, látogató), illetve semmilyen módon nem mutatnak elfogadást. A program előtt a tanulók a zsidókkal kapcsolatban a következő összesített attitűdökkel rendelkeztek: 58%-uk személyes, 29%-uk nem személyes kontaktust igénylő helyzetekben képzelte el a kisebbség elfogadását, míg 13% kizárta volna őket hazájából. A cigányokkal kapcsolatosan a következő előzetes eredményeket kaptuk: 45%-uk személyes kapcsolatot is elképzelhetőnek tart, és hasonló arányban gondolják nem személyes helyzetekben elfogadhatónak a csoport jelenlétét (26%), mint ahányan kizárnák őket (29%). A program hatására mindkét kisebbség esetében javul az elfogadás mértéke, a tanulók 84%-a személyes kapcsolatba is kerülne zsidókkal, mindössze 16% tart elfogadhatónak egyéb kontaktust, és senki nem zárna ki ezt a csoportot a hazájából. A cigány nemzetiségűek esetében a második és harmadik csoport között láthatunk átrendeződést, 29%-ról 16%-ra csökkent a cigányokat a hazájukból kizárni kívánó tanulók száma, ezek a tanulók a személyes kontaktus nélküli elfogadásra módosították attitűdjeiket. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy az előítéletesség intenzív fejlesztéssel rövid idő alatt 17–18 éves életkorban is formálható, ennek a véleményváltozásnak a tartósságáról azonban további adatok is szükségesek lennének.

Mindkét kisebbség esetében összefüggést találunk az elfogadás mértéke és az anya iskolai végzettsége között (zs:  $r=0,4$ , c:  $r=0,6$ ;  $p<0,05$ ), a cigány nemzetiségűek kapcsán az

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

apa iskolai végzettsége is befolyásoló ( $r=0,4$ ;  $p<0,05$ ). A kisebbségek elfogadása és az állampolgári kompetencia tételei mindössze egyetlen tétel esetében mutatnak szignifikáns összefüggést,  $r=-0,4$ -es erősségű korreláció mutatkozik az elfogadás és az évszám dominanciájú történelemtanítás között, ami alapján arra következtethetünk, hogy a történelemtanítás struktúrája negatívan befolyásolja a demokratikus attitűdöket. A kérdőív nacionalizmussal foglalkozó tételei nem mutatnak összefüggést az elfogadás mértékével, így tehát kijelenthetjük, hogy a szakirodalom állásfoglalásával ellentétben<sup>59</sup> egy nacionalista tanuló nem feltétlenül elutasító a kisebbségekkel kapcsolatban.

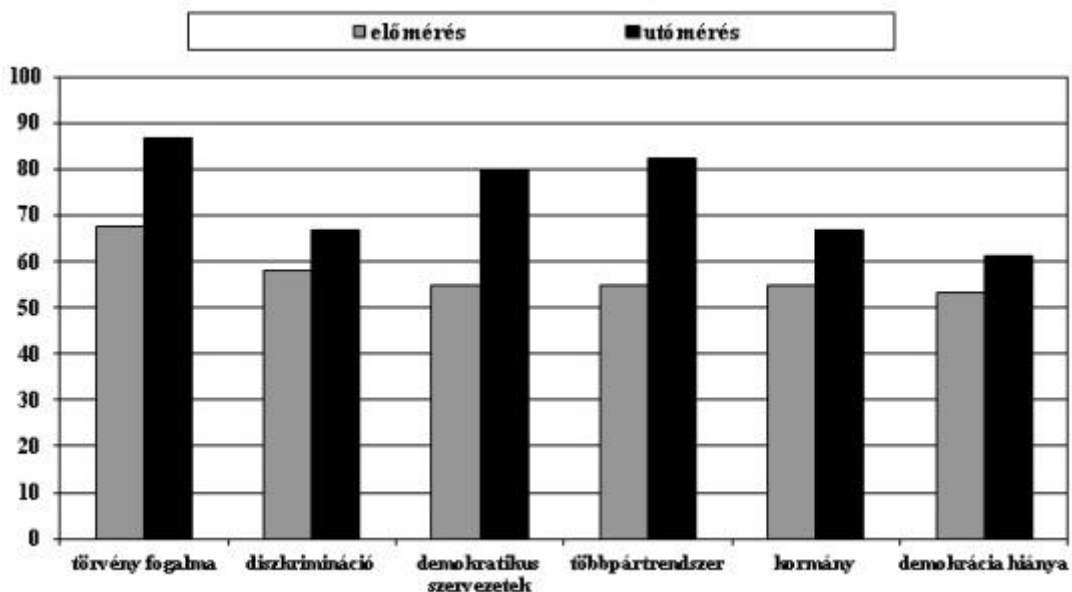
### A demokrácia fogalmának alakulása

A demokrácia fogalmának alakulásával két kérdőív egység foglalkozik, ezek egyrészt a demokráciával kapcsolatos általános ismeretekre kérdeznék rá, másrészt egy-egy fogalom demokratikus jellegére.

A demokráciával kapcsolatos ismeretek fejlődését a 3. ábra mutatja. A kérdőív a törvény fogalmával, a diszkriminatív intézkedésekkel, a demokratikus szervezetekkel, a többpártrendszerrel, a kormány működésével és a demokrácia hiányával kapcsolatos állításokat fogalmazott meg, ahol négy-négy megadott válaszlehetőségből kellett a helyes választ kiválasztani. Bár a program nem tartalmazott kimondottan tudásátadásra vonatkozó elemet, mégis feltételeztük, hogy mutatkozik áttételes hatás a tanulók ismereteire vonatkozóan, valamint a globális történelmi látásmód fejlesztésével az egyes ismeretek is könnyebben értelmezhetővé válnak.

Az előmérésen a tanulók valamennyi esetben 50% felett a helyes választ jelölték meg, a program végére három kérdés esetében 80% fölé került a helyes választ adók száma, amit több neveléstudományi fejlesztés az optimális elsajátítás kritériumaként jelöl meg<sup>60</sup>. Minden esetben nőtt a helyes választ adók száma a fejlesztés végére, ezek közül a különbség a többpártrendszer, mint a demokrácia alapja esetében szignifikáns ( $Z=-2$ ,  $p<0,05$ ). A náci egyeduralom alatti népiirtás megismerése így feltehetően hozzájárult annak az ismeretelemnek a megszilárdulásához, hogy a nem többpártrendszerben, kontroll nélkül működő országok antidemokratikus működésűek lehetnek.

3. ábra: A demokrácia fogalmához kapcsolódó ismeretek



## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

A fogalmak, tevékenységek demokratikus jellegének megítélése kapcsán 1-7-ig kellett osztályozniuk a tanulóknak az állításokat. Az eredményeket a korábbi adatokhoz viszonyítva a 2. táblázat szemlélteti. Az adatok alapján megállapítható, hogy az egyes fogalmakról alkotott vélemények országos szinten és a vizsgált csoport szintjén is a „valamennyire beletartozik” (4-es érték) kategória körül csoportosulnak.

**2. táblázat: A demokrácia fogalmának alakulása**

Sor-szám	Kérdőívtétel	előmérés			utómérés			Kül. szign.	reg. 11. évfolyam		
		Á	SZ	SH	Á	SZ	SH		Á	SZ	SH
42. c	<i>Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a politikai választás lehetősége?</i>	4,1	0,3	1,6	3,9	0,2	1,3	n. s.	4	0,9	0,04
42. f	<i>Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a beleszólás a politikába?</i>	4,5	0,3	1,6	4	0,2	1,4	n. s.	3,8	0,8	0,04
42. g	<i>Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a társadalmi igazságosság?</i>	4,3	0,3	1,6	5,2	0,3	1,6	p < 0,05	3,9	0,8	0,04
42. h	<i>Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a többpártrendszer?</i>	4,1	0,3	1,8	3,9	0,2	1,1	n. s.	3,8	0,8	0,05
42. i	<i>Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a törvény előtti egyenlőség?</i>	4,5	0,2	1,2	5,3	0,3	1,6	p < 0,05	4,1	0,8	0,04

**Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében**

<b>42. j</b>	<b><i>Mennyire tartozik a demokrácia fogalmába a szabad véleménynyilvánítás?</i></b>	5,1	0,3	1,7	5	0,2	1,5	n. s.	4,1	0,8	0,04
--------------	--	-----	-----	-----	---	-----	-----	-------	-----	-----	------

(Á=átlag; SZ=szórás; SH=standard hiba)

\* KINYÓ (2012) alapján

\*\*Z(42g)=-2,14, Z(42i)=-2,01

Az adatok alapján két területen történt a program hatására szignifikáns változás, mely a regionális átlageredményeket is meghaladta, ezek a társadalmi igazságossággal és a törvény előtti egyenlőséggel kapcsolatos kérdőívtételek. A változások háttérben feltételezhetően az áll, hogy éppen ezek az elemek sérülnek a holokauszt alatt, mivel olyan rendszer épült ki Európa-szerte, ahol vallási és származási alapon egyes csoportokat társadalmilag és törvényileg is alacsonyabb rendűnek bélyegeztek meg. Ennek a rendszernek a megismerésével tudatosul a tanulóknál, hogy az említett jogok és tevékenységek fokozott figyelembe vétele a demokrácia egyik alapvető jellegzetessége.

**A diákok politikai attitűdjei**

A politikai attitűdökkel kapcsolatos kérdések esetében két tendencia figyelhető meg. A tanulók az előmérés kapcsán semleges attitűdökkel rendelkeztek, nem érdekelte őket a politika, és nem gondolták azt, hogy foglalkozniuk kell a témával. A fejlesztés végére azonban ugrásszerűen megnőtt a politika iránti érdeklődés és a politikával kapcsolatos aktivitás is (3. táblázat). A legnagyobb arányban az az önmagukról alkotott feltételezés változott meg, miszerint a politikai kérdéseket értelmezni tudják.

Az eredményeket a regionális adatokkal is összevetve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált csoport nagymértékben elmaradt a regionális átlagtól, még a fejlesztés végén is átlagosan feleannyi tanuló gondolta magára vonatkoztathatónak az állításokat, mint regionális szinten. A tanulócsoporthoz elmaradását tehát a program csak részben volt képes kezelni, további eljárások lennének szükségesek ahhoz, hogy ezekben a kérdésekben jobb eredményekre jussunk.

**3. táblázat: A tanulók politikai attitűdje**

Sor-szám	Kérdőívtétel	előmérés				utómérés				Kül. szign.	reg. 11. évfolyam*			
		E	Á	SZ	SH	E	Á	SZ	SH		E	Á	SZ	SH
<b>22. a</b>	<b><i>Többet tud a politikáról, mint kortársai</i></b>	0	1,6	0,6	0,1	6,4	1,8	0,9	0,1	n. s.	14,1	2,3	1	0,05
<b>22. b</b>	<b><i>Politikai kérdések szóba kerülésekor általában van</i></b>	3,2	1,8	0,1	0,1	16,1	2,2	1,1	0,2	n. s.	32,5	2,8	1,2	0,06

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

	<i>valami mondanivalója</i>													
<b>22. c</b>	<i>Könnyen megérti a politikai témákat</i>	10	2,1	1	0,1	19,3	2,4	1,1	0,2	n. s.	-	-	-	-
<b>22. d</b>	<i>Érdeklő a politika</i>	3,2	1,5	0,7	0,1	9,7	1,9	1,2	0,2	n. s.	18,6	2,2	1,1	0,06

(E=egyet ért (%); Á=átlag; SZ=szórás; SH=standard hiba)

\* KINYÓ (2012) alapján

A tanulók politikai attitűdjeivel kapcsolatos előzetes hipotézisünk az volt, hogy a tanulók politikai attitűdjei, előítéletességük összefüggésben van tanulmányi eredményükkel (főként történelem érdemjegyükkel), a szülők iskolázottságával, saját hazájuk iránti elkötelezettségükkel. Az adatokat megvizsgálva kijelenthetjük, hogy ezek a tényezők a vizsgálat mintája esetében nem mutatnak szignifikáns összefüggést.

### ***A diákok felnőttkori politikai szerepvállalása***

A demokratikus gondolkodás fejlesztése kapcsán alapvető elvárás, hogy a fejlesztésben részesülő csoport a későbbiekben aktív politikai szereplőként éljen az elsajátított ismeretekkel, attitűdökkel, képességekkel. A kérdőívben vizsgáljuk azokat a politikai szerepvállalási lehetőségeket, melyeket felnőttkorukban a tanulók elképzelhetőnek tartanak.

A felnőttkori szerepvállalás legegyszerűbb formái az állampolgári kötelességek körébe tartozó tevékenységek, mint például a választásokon való részvétel, de jelentheti a kötelességeken túlmutató lehetőségek kihasználását is, mint például egy pártba való belépés, és aktív politizálás. Az ezekre a kérdésekre összpontosító kérdőívtételek esetében két fontos jellegzetességet állapíthatunk meg, egyrészt azt, hogy a regionális átlagtól elmarad a tanulók vélekedése saját felnőttkori politikai aktivitásukról, másrészt nem következett be szignifikáns változás a program hatására.

A politikai szerepvállalás másik pillére a radikális megnyilvánulás és az elképzelés az ezekben való részvételről. Ezen kérdéseket vizsgáló kérdőívtételek kapcsán megállapítható, hogy az utómérés alkalmával minden esetben az országos átlag fölötti eredményeket figyelhetünk meg, ami feltételezhetően a program témájának jellegéből adódik. A holokauszt tanítása során a tanár általában szembesül azzal a kérdéssel, hogy miért nem lázadtak, miért nem menekültek, miért nem támadtak a zsidók, és miért nem akadályozták meg az emberek, hogy ilyen szörnyűségek történjenek<sup>61</sup> (STRASSER, 2009). Azáltal, hogy a program során a tanulók szembesülnek azzal, hogy hová vezet a politikai passzivitás, tudatosul bennük az is, hogy egyes esetekben akár dinamikusabb megnyilvánulás, konkrétabb fellépés is szükséges lehet a demokratikus jelleg megőrzésére.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

4. táblázat: A tanulók felnőttkori politikai szerepvállalása

Sor-szám	Kérdőívtétel	előmérés			utómérés			Kül. szign.	reg. 11. évfolyam		
		Á	SZ	SH	Á	SZ	SH		Á	SZ	SH
21. j	<i>tiltakozó szövegek felírása épületekre festékszóró spray-vel</i>	1,4	0,7	0,1	1,7	1	0,1	n. s.	1,4	0,9	0,04
21. l	<i>épületek elfoglalása tiltakozásként</i>	1,5	1	0,1	1,9	1	0,1	n. s.	1,4	0,9	0,04
21. k	<i>forgalomkorlátozás, útlezárás</i>	1,4	0,8	0,1	2,1	1,2	0,2	p<0,05	1,5	0,9	0,04
21. i	<i>Tiltakozás, felvonulás</i>	1,9	0,7	0,1	2,1	0,8	0,1	p<0,05	2,1	1,1	0,05
21. g	<i>aláírásgyűjtés kérvényhez, petícióhoz</i>	2,4	0,1	0,1	2,7	0,9	0,1	n. s.	2,5	1	0,05

(Á=átlag; SZ=szórás; SH=standard hiba)

\* KINYÓ (2012) alapján

\*\*Z(21i)= -2,54; Z(21k)= -2,22

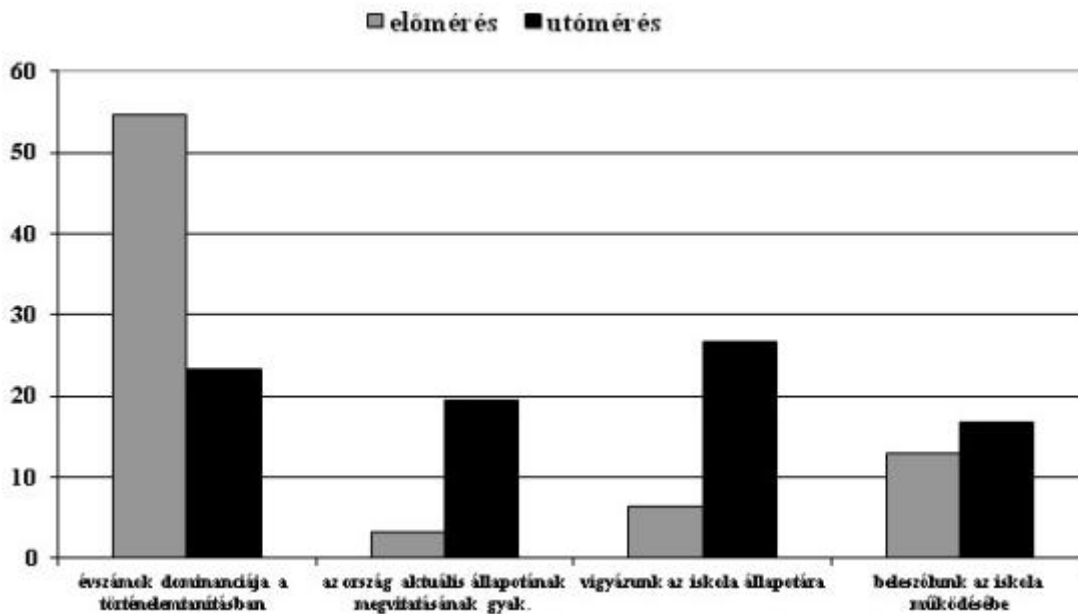
### ***Az iskolában megnyilvánuló demokrácia***

A program során a legtöbb változás az iskolai demokráciával kapcsolatos attitűdök kapcsán azonosítható. A kérdőívtételek ebben a kérdéskörben arra vonatkoztak, hogy milyen gyakran fordulnak elő az iskolában egyes tevékenységek (például az ország aktuális állapotának megvitatása), valamint hogy hogyan látnak egyes tevékenységeket (diákönkormányzat).

A 4. ábrán azokat az adatokat emeltük ki, melyek a program végére szignifikáns változást mutattak ( $Z_1=-2,8$ ,  $Z_2=-2,7$ ;  $p<0,01$ ;  $Z_3=-1,7$ ,  $Z_4=-2,2$ ;  $p<0,05$ ). Három esetben nőtt azoknak a tanulóknak az aránya, akik magukra és iskolájukra vonatkozóan elfogadták az adott állításokat, míg egy esetben épp ellentétes tendencia figyelhető meg. Ez azért nagyon fontos, mert a történelemtanításban az évszámok dominanciája  $r=0,4$ -es közepes erősségű korrelációt mutatott az előítéletes attitűdökkel, és mind az évszám dominanciájú történelemtanításról vallott tapasztalat, mind az előítéleteség jelentős mértékben csökkent a program hatására. Így tehát feltételezhetjük, hogy ez a jelenség azzal is magyarázható, hogy amennyiben a tanulók a történelmi összefüggésekbe mélyebb, a lexikai anyagot túlhaladó betekintést kapnak, az önmagában is attitűdformáló hatással lehet.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

4. ábra: A program hatása az iskolában megnyilvánuló demokratikus magatartással kapcsolatban



Az adatok alapján az is látható, hogy a demokratikus gondolkodást nem csak attitűdök, hanem aktivitás szempontjából is befolyásolta a program. Az önbevallás alapján a program végén szignifikánsan több tanuló gondolta úgy, hogy joga van beleszólni az iskola működésébe. A programot követően a fejlesztésben részt vevő tanulók sikerrel alkalmazták a petíció formáját, melyet saját kezdeményezésük alapján egy igazgatói döntés ellenében nyújtottak be a vezetésnek, így valóban éltek azzal a jogukkal, hogy az iskola működésébe beleszóljanak.

### **A szociálisérdek-érvényesítő képességek változásai**

A program – jellegéből adódóan – hatást gyakorol a szociálisérdek-érvényesítő képességek fejlődésére. A képességstruktúra változásainak felmérésére KASIK (2010) országos mintán standardizált kérdőívét használtuk. Kasik adatai alapján tudjuk, hogy főként 7. és 11. osztály között következik be ennek a képességnek a fejlődése, így fontos volt annak vizsgálata, hogy célzott módon a 17–18 éves korosztály esetében elérhető-e további változások. A páros t-próba eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a szociálisérdek-érvényesítés összes faktorában szignifikáns különbség mutatkozik meg ( $p < 0,05$ ). A tanulók önbevallásuk alapján a program végére úgy ítélték meg, hogy gyakrabban és jobban nyújtanak segítséget, fontosabbnak tartják az emberek közötti, akár érdek nélküli együttműködést, korrektebb módon versengnek, és kritikusabban, de tisztelettel fogadják a vezetőt.

Mivel a program alapvetően két képességstruktúra fejlesztésére épül, így az adatok értelmezésekor fontosnak tartjuk a demokratikus gondolkodással összefüggésben bekövetkezett változásokat szemléltetni (5. táblázat).



## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

**5. táblázat: A szociálisérdek-érvényesítő képességek és a demokratikus gondolkodás faktorainak összefüggései**

Faktorok		Segítés	Együttműködés	Versengés	Vezetés	Érdek	Helyzet, elvárás
<b>Demokrácia fogalma</b>	<i>előmérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	<i>utómérés</i>	0,38*	-0,38*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Politikai attitűdök</b>	<i>előmérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	<i>utómérés</i>	0,39*	n.s.	0,39*	0,38*	0,44*	0,39*
<b>Felnőttkori politikai szerepvállalás</b>	<i>előmérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	0,41	n.s.	0,39*
	<i>utómérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Felnőttkori radikális szerepvállalás</b>	<i>előmérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	<i>utómérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Iskolai demokrácia</b>	<i>előmérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	0,48**	0,42*	0,37*
	<i>utómérés</i>	0,37*	n.s.	0,38*	n.s.	n.s.	0,43*
<b>Esélyegyenlőség</b>	<i>előmérés</i>	0,42*	0,45*	n.s.	0,49**	0,44*	0,47**
	<i>utómérés</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

\*p<0,05

\*\*p<0,01

A két kérdőív összehasonlítása során faktoranalízis segítségével az egyes kérdőív-tételekből faktorokat képeztünk. A két kérdőív bemérése során már létrejöttek ezek a faktorok, melyek struktúráját saját vizsgálatunk is alátámasztja. Így az állampolgári kompetenciák esetében hat faktort vizsgáltunk (demokrácia fogalma, politikai attitűdök, felnőttkori politikai és radikális politikai szerepvállalás, iskolai demokrácia és esélyegyenlőség), valamint szintén hat szociálisérdek-érvényesítő faktort dolgoztunk (segítés, együttműködés, versengés, vezetés, érdek, helyzet, elvárás).

Az adatok alapján megállapítható, hogy a demokratikus gondolkodás és a szociálisérdek-érvényesítés a program kezdetén nem mutatott összefüggést, így a tanulók demokratikus attitűdjeit és a viselkedést nem befolyásolták a szociális közegben működő mechanizmusok. Egyetlen kivétel az esélyegyenlőség faktora, ahol épp ellenkező tendencia figyelhető meg. A program elején a szociálisérdek-érvényesítés valamennyi faktora összefüggést mutatott az esélyegyenlőséggel kapcsolatos gondolkodással, majd a program végére ezek az összefüggések eltűntek. További vizsgálatokat igényel annak megállapítása, hogy pontosan mi határozhatja meg az esélyegyenlőséggel kapcsolatos vélekedéseket. Az mindenképpen pozitív eredménynek tekinthető azonban, hogy az esélyegyenlőség kérdésének vizsgálata során a tanulókat már nem befolyásolják az ezekhez fűződő érdekek és elvárások, sem a vezetés, ami egyfajta önzetlenség kialakulását sugallhatja. A legtöbb szignifikáns változás a politikai attitűdök tekintetében következett be: a politika iránti érdeklődés és a politikai folyamatok megértése valamennyi érdekérvényesítő faktortól összefüggésben áll. Az iskolai demokráciával kapcsolatban átrendeződés következett be, ennél a faktornál az érdekek helyett a segítségre helyeződött át a hangsúly. A felnőttkori politikai és radikális szerepvállalás kapcsán egyáltalán nem mutatkozott összefüggés, ami

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

feltételezhetően azzal magyarázható, hogy ezekre a faktorokra sokkal befolyásolósabban hatnak a konkrét történelmi tapasztalatok.

### Összegzés

Kutatásunk azt a kérdést vizsgálta, hogy milyen attitűdökkel, ismeretekkel rendelkeznek a 17–18 éves tanulók a demokrácia és az előítéletesség területén, és hogyan lehet demokratikus gondolkodásukat, valamint szociális érdekérvényesítő képességeiket fejleszteni egy olyan projekt keretében, mely egy nem demokratikus eseményt dolgoz fel csoportos tanulói kutatás formájában.

A vizsgálat eredményeit tekintve kijelenthető, hogy szignifikánsan javult a kisebbségek elfogadottsága, a leglátványosabb változás a zsidó kisebbség elfogadottságát érinti, 42 %-ról 16 %-ra csökkent azoknak a tanulóknak az aránya, akik csak személyes kontaktust nem igénylő szociális viszonyt tudnának elképzelni (haza polgára, látogatója). Az előítéletesség összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, valamint a történelemtanítás struktúrájával. A tanulók demokratikus ismereteinek bővülésében nem következett be szignifikáns változás, azonban attitűdjeik árnyaltabbá váltak. Szignifikánsan változtak a program hatására politikai attitűdjeik, bár még az utómérésen is a regionális átlag alatt voltak, azonban a regionális átlagot meghaladta a radikálisabb véleménynyilvánítást igénylő tevékenységekben való részvételi szándékuk. Szignifikánsan javultak az iskolában megnyilvánuló demokratikus magatartással kapcsolatos attitűdök. Fejlődés következett be a tanulók szociálisérdek-érvényesítő képességei esetében is, a tanulók átgondoltabb, altruista viselkedésről számoltak be, mely befolyásolja demokratikus gondolkodásukat is.

Mindezek alapján összegzőképpen kijelenthető, hogy a pilot vizsgálat eredményei alapján a program hatást gyakorol a tanulók demokratikus magatartásának és szociálisérdek-érvényesítő képességeinek fejlődésére. Eredményeink megerősítését a jövőben nagyobb elemszámú minta vizsgálatán tervezzük.

### IRODALOM

- ALBERG, J., PETRY, C., és ELLER, S. (1994): *Social Skills Planning Guide*. Research Triangle Institute, Longmont.
- ADORNO, Th. W. (1950): Típusok és tünetegyüttesek. In: Csepeli, Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 237–295.
- ALLPORT, G. W. (1954): *Az előítélet*. Gondolat, Budapest.
- APRÓ Melinda (2013): A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a hazai és nemzetközi szakirodalom tanulságai alapján. *Magyar Pedagógia*, közlésre beadva.
- BAHMUELLER, C. F. (2002): *Developing an International Framework for Education in Democracy*.  
<http://cssie.indiana.edu/Portals/456/CSSIE%20Archives/Developing%20An%20International%20Framework%20for%20Education%20in%20Democracy.pdf>  
(Letöltve: 2013. március 12.)

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

- BRAUCH, C. (2011): New ways and methods about teaching the holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- BATTISTICH, V. A. – SCHAPS E. – WATSON, M. S. – SOLOMON, D. – LEWIS, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21. 1. sz. 75–99.
- BENSON, B. A. (1995): Psychosocial Interventions Update: Problem Solving Skills Training. *Habilitative Mental Healthcare Newsletter*, 14. 1. sz. 1–6.
- BERÓ László (2011): Antiszemitizmus Magyarországon – Képregények. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011, november 2-7. Konferencia előadás
- BOGARDUS, E. S. (1926): Social Distance in the City. *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*, 21. 20. sz. 40–46.
- CAMERON, C. A. – PERRIN, L. – GRANT, F. – FRASER, W. – TAYLOR, K. (1996). *Creating peaceful learning environments*. Montreal, Quebec.
- CARRETERO, M. – LÓPEZ-MANJÓN, A. – JACOTT, L. (1997): Explaining historical events. *Explanation and Understanding in Learning History*, 27. 3. sz. 245–252.
- BRAUCH, Chava (2010): Holokausztoktatás és a rasszizmus elleni küzdelem. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 173–177.
- CSAPÓ Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78. évf. 1. sz. 60–73.
- CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 2. sz. 24–34.
- CSAPÓ, B. (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 126–151.
- DANCS Katinka (2012): A szociális dominancia orientáció szerepe az előítéletek előrejelzésében. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk): *A munka és nevelés világa a tudományban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 138.
- DANCS Katinka – KINYÓ László (2011): A politikai-közéleti intézmények iránti attitűdök vizsgálata szegedi középiskolások körében. In.: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 466.
- DENCSŐ Blanka – SÍK Endre (2007): Adalékok az előítéletesség mértékének és okainak megismeréséhez a mai Magyarországon. *Educatio*, 15. évf. 1. sz. 50–65.
- F. LASSÚ Zsuzsa – ELEKNÉ Szarvas Anett (2000): Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 2. sz. 227–242.
- FÁBIÁN Zoltán – ERŐS Ferenc – Enyedi Zsolt – FLECK Zoltán (1995): Az előítéletek, az autoritarizmus és a politikai attitűdök kapcsolata. *Replika*, 15–16. melléklet.
- FÁBIÁN Zoltán – SÍK Endre (1996): Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI – Századvég, Budapest, 381–413.
- FARKAS Olga (2005): *Demokráciára nevelés*. Chro Kft, Budapest.
- FARKAS Olga (2007): *Demokratikus állampolgárságra nevelés*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

- FEINBERG, S. (2011): Myths and misconceptions about the Holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011, november 2-7. Konferencia előadás.
- FRIJTERS, S. – DAM, G. – RIJLAARSDAM, G. (2008): Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18. 1. sz. 66–82.
- GÁDOR Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv. A szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1-12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- GLICK, P. (2005): Farkasbőrbe bújtatott áldozati bárányok. Irigykedő előítélet, ideológia és a zsidók mint bűnbakok. In: Kovács Mónika (szerk.) *Holokauszt: Történelem és emlékezet*. Hannah Arendt Egyesület – Jaffa Kiadó, Budapest, 175–203.
- GUDGEL, M. (2011): How to teach about the Holocaust and genocide nowadays? *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- HAAG, S. (1998): What About Social Skills?  
[http://www.iched.org/cms/scripts/page.php?site\\_id=iched&item\\_id=social\\_skills](http://www.iched.org/cms/scripts/page.php?site_id=iched&item_id=social_skills)  
(Letöltve: 2013. március 12.)
- HADARICS Márton (2010): A társadalmi egyenlőség megítélésének pszichológiai alapjai és ideológiai beágyazottsága Magyarországon és Nyugat-Európában. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 47–71.
- HALLDÉN, O. (1998): Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8. 2. sz. 131–139.
- Holokauszt Dokumentációs és Emlékközpont honlapja (é. n.):  
<http://www.hdke.hu/> (Letöltve: 2013. március 12.)
- HOSKINS, B. – VILLALBA, E. – VAN Nijlen, D. – BARBER, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.  
<http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1749> (Letöltve: 2013. március 12.)
- IBRAHIM, A. (2006): Universal values and Muslim democracy. *Journal of Democracy*, 17. 3. sz. 5–12.
- IMBER, S. (2011): Human story: the relevance of teaching holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- JÓZSA Krisztián (2007): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetőségei. Kihívások a XXI. század iskolájában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Koch Sándor Csongrád Megyei TIT, Szeged, 35–59.
- KAISER, W. (2011): Die ITF-Richtlinien auf die Vermittlung der Holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- KASIK László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

- KASIK László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi hátterük 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. sz. 141–181.
- KAZDIN, A. E. – BASS, D. – SIEGEL, T. – THOMAS, C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4. 57. sz. 522–535.
- KENDE Judit (2010): Óvodások előítéletei: a csoport szerepe kisgyerekek előítéleteinek és sztereotípiáinak alakulásában. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 135–143.
- KINYÓ László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. 399–425.
- KINYÓ László (2011): 7. és 11. évfolyamos tanulók demokrácia- és állampolgár-értelmezései. *Pedagógiai Értékelési Konferencia*, 2011. április 29-30. Konferencia előadás.
- KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- KINYÓ László – BARASSEVICH Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 1-2, 32-54.
- KONTA Ildikó – ZSOLNAI Anikó (2000): *A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zene-terápiás keretben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS András (2011): Antiszemitizmus napjainkban. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 7–27.
- KÖLBL, C. – STRAUB, J. (2001): Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum Qualitative Social Research*, 2. 3. sz. 1–39.
- LACEY, C. – LEBLANC, P. (1999). *What we know about making Peace?* Work Miami Shores, Barry University, Florida.
- LEMAN, L. W. – GIBBS, J. C. – FULLER, D. (1993). Evaluation of a multi-component group treatment program for juvenile delinquents. *Aggressive Behavior*, 19. 4. sz. 281–292.
- LORÁND Ferenc (2001): A holokauszt mint pedagógiai kihívás. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 4. sz. 3–8.
- Mémorial de la Shoah honlapja (é. n.): [www.memorialdelashoah.org](http://www.memorialdelashoah.org) (Letöltve: 2013. március 12.)
- MALECKI, C. K. – Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17. 1. sz. 1–23.
- MERRELL, K. W. (1999). Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- MURÁNYI István – SZABÓ Ildikó: Középisikolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio*, 16. évf. 1. sz. 38–49.
- MURÁNYI István (2009): Tizenévesek előítéletessége és demokráciaértelmezése. In Jancsák Csaba (szerk.): *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúságról*. Belvedere Meridionale, Szeged. 238–247.
- NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

- NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik, Szeged.
- NIKOLAKAKI, M. (2006): Postmodernity and globalization through education: in search of a new critical citizenship. In: Ross, A. (szerk): *Citizenship Education: Europe and the World*. CiCe, London, 449-456.
- O'BRIEN, E. (2011a): Possible approaches to Holocaust education. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- O'BRIEN, E. (2011b): Objects in education: opportunities of museum education. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- O'DONELL, J. – HAWKINS, J. D. – CATALANO, R. F. – ABBOTT, R. D. – DAY, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65. 1. sz. 87–100.
- ÖRKÉNY Antal – VÁRADI Luca (2010): Az előítéletes gondolkodás társadalmi beágyazottsága, nemzetközi összehasonlításban. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 29–46.
- PATÓ Attila (2005): Előítélet fogalma. In: Gabriela Colțescu (szerk): *Szótár plurális társadalmaknak*. Polirom Kiadó, Iași.
- SCHMIDT, J. – BREMER, C. (2004): Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5.
- SENESH, David (2010): A párbeszéd helyreállítása a konfliktus diskurzusban. *Alkalmazott pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 176–172.
- STRASSER, Todd (2009): A hullám. Athenaeum Kiadó, Budapest
- SZÖNYI Andrea (2011): Személyes visszaemlékezések az oktatásban: az USC Soá Intézet Vizuális Történelmi Archívuma és oktatási anyagai. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research honlapja (é. n.):  
[www.holocausttaskforce.org](http://www.holocausttaskforce.org) (Letöltve: 2013. március 12.)
- United States Holocaust Memorial Museum honlapja (é. n.):  
[www.ushmm.org](http://www.ushmm.org) (Letöltve: 2013. március 12.)
- VAGO, R. (2010): Az előítéletek és sztereotípiák oktatása és kutatása – egy izraeli történész szemével. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 157–165.
- VINCENT, C. G. – HORNER, R. H. – SUGAI, G. (2002): Developing Social competence for all students.  
<http://www.behavioralinstitute.org/FreeDownloads/START/Developing%20Social%20Competence%20for%20All%20Students.pdf> (Letöltve: 2013. március 12.)
- WEIL, D. F (1985): The variable effects of education on liberal attitudes : a comparative-historical analysis of anti-semitism using public opinion survey data. *American Sociological Review*, 50. 4. sz. 458–474.
- Yad Vashem honlapja (é. n.):  
[www.yadvashem.org](http://www.yadvashem.org) (2013. március 12.-i megtekintés.)
- YANG, S. C. (2007): E-critical/thematic doing history project: Integrating the critical thinking approach with computer-mediated history learning. *Computers in Human Behavior*. 23. 5. sz. 2095–2112.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

- YANG, S. C. – HUANG, L.-J. (2007): Computer-mediated critical doing history project. *Computers in Human Behavior*, 23. 5. sz. 2144–2162.

### ABSTRACT

Apró, Melinda

#### *The Teaching of the Holocaust in the Framework of Primary School Project Instruction*

In recent years, the general tendency in Europe has been an increase in prejudiced behaviour, the exclusion of minorities from society, and the preference for extreme political views. At the same time, the education system has started paying more attention to educating learners to be democratic, active citizens. This appears on all curriculum levels (National Core Curriculum 2004, 2007, 2012), as well as in the system of values of teachers and the methodological repertoire. The complexity of the problem is seen as “we consider social studies, civics, democratic thinking and historical literacy as a closely related, integrated whole as social studies and civics literacy”, thus the development of a number of areas together is necessary to establish appropriate abilities and attitudes.

This research examines the question of what attitudes and knowledge 17- and 18-year-old students have in this area, and how their democratic thinking can be developed. On the basis of domestic and international studies, the development of the capacity in question can be best helped by promoting awareness of the relativity of history, by using individual life stories and by examining real-life problems. This study presents a methodology which aims to reduce prejudiced behaviour and develop democratic, civic attitudes by using the possibilities of project teaching in presenting an authentic field of problems, the Holocaust.

---

### JEGYZETEK

- <sup>1</sup> KINYÓ László – BARASSEVICH Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 1-2. sz. 32.
- <sup>2</sup> PATÓ Attila (2005): Előítélet fogalma. In: COLTESCU, Gabriela (szerk.): *Szótár plurális társadalmaknak*. Polirom Kiadó, Iași.
- <sup>3</sup> FÁBIÁN Zoltán – SIK Endre (1996): *Előítéletesség és tekintélyelvűség*. In: ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI – Századvég, Budapest, 381–413.
- <sup>4</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 7–27.
- <sup>5</sup> ADORNO, Th. W. (1950): Típusok és tünetegyüttesek. In: CSEPELI György (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 237–295.
- <sup>6</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 7–27.
- <sup>7</sup> ALLPORT, G. W. (1954): *Az előítélet*. Gondolat, Budapest.
- <sup>8</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 7–27.; DANCs Katinka (2012): *A szociális dominancia orientáció szerepe az előítéletek előrejelzésében*. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 138.

- <sup>9</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 14.
- <sup>10</sup> ÖRKÉNY Antal – VÁRADI Luca (2010): Az előítéletes gondolkodás társadalmi beágyazottsága, nemzetközi összehasonlításban. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 29–46.
- <sup>11</sup> HADARICS Márton (2010): A társadalmi egyenlőség megítélésének pszichológiai alapjai és ideológiai beágyazottsága Magyarországon és Nyugat-Európában. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 47–71.
- <sup>12</sup> MURÁNYI István (2009): *Tizenévesek előítéletessége és demokráciaértelmezése*. In: Jancsák Csaba (szerk.): *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúságról*. Belvedere Meridionale, Szeged, 238–247.
- <sup>13</sup> MURÁNYI István – SZABÓ Ildikó: Középiszkolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio*, 16. évf. 1. sz. 38–49.
- <sup>14</sup> KATZ, Daniel (1960/1979): *Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése*. In: HALÁSZ László – HUNYADY György – MARTON Magda.: *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémia Kiadó, Budapest, 105–122. Idézi: KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 12.
- <sup>15</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 7–27.
- <sup>16</sup> DANCs Katinka – KINYÓ László (2011): A politikai-közéleti intézmények iránti attitűdök vizsgálata szegedi középiszkolások körében. In: Hegedűs Judit – Kempf Katalin – Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 466.
- <sup>17</sup> GLICK, P. (2005): Farkasbőrbe bújtatott áldozati bárányok. Irigykedő előítélet, ideológia és a zsidók mint bűnbakok. In: Kovács Mónika (szerk.) *Holokauszt: Történelem és emlékezet*. Hannah Arendt Egyesület – Jaffa Kiadó, Budapest, 175–203.
- <sup>18</sup> WEIL, D. F. (1985): The variable effects of education on liberal attitudes : a comparative-historical analysis of anti-semitism using public opinion survey data. *American Sociological Review*, 50. 4. sz. 458–474.
- <sup>19</sup> KOVÁCS András (2011): Antiszemitizmus napjainkban. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- <sup>20</sup> Csepeli Györgyöt idézi: FÁBIÁN Zoltán – SIK Endre (1996): Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI – Századvég, Budapest, 8.
- <sup>21</sup> ÖRKÉNY Antal – VÁRADI Luca (2010): Az előítéletes gondolkodás társadalmi beágyazottsága, nemzetközi összehasonlításban. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 29–46.
- <sup>22</sup> KENDE Judit (2010): Óvodások előítéletei: a csoport szerepe kisgyerekek előítéleteinek és sztereotípiáinak alakulásában. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 135–143.
- <sup>23</sup> FÁBIÁN Zoltán – ERŐS Ferenc – Enyedi Zsolt – FLECK Zoltán (1995): Az előítéletek, az autoritarizmus és a politikai attitűdök kapcsolata. *Replika*, 15–16. melléklet; FÁBIÁN Zoltán – SIK Endre (1996): *Előítéletesség és tekintélyelvűség*. In: ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI – Századvég, Budapest, 381–413.
- <sup>24</sup> FÁBIÁN Zoltán – SIK Endre (1996): Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI – Századvég, Budapest, 381–413.
- <sup>25</sup> DENCsÓ Blanka – SIK Endre (2007): Adalékok az előítéletesség mértékének és okainak megismeréséhez a mai Magyarországon. *Educatio*, 15. évf. 1. sz. 50–65.
- <sup>26</sup> F. LASSÚ Zsuzsa – ELEKNÉ Szarvas Anett (2000): Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 2. sz. 227–242.
- <sup>27</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 17.
- <sup>28</sup> NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik, Szeged.
- <sup>29</sup> NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest; NAGY József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik, Szeged.
- <sup>30</sup> NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- <sup>31</sup> Uo.
- <sup>32</sup> IBRAHIM, A. (2006): Universal values and Muslim democracy. *Journal of Democracy*, 17. 3. sz. 5–12.
- <sup>33</sup> CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 2. sz. 24–34.; CSAPÓ, B. (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 126–151.; HOSKINS, B. – VILLALBA, E. – VAN Nijlen, D. – BARBER, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civics Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra. <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1749> (Letöltve: 2013. március 12.); NIKOLAKAKI, M. (2006): Postmodernity and globalization through education: in search of a new critical citizenship. In: Ross, A. (szerk.): *Citizenship Education: Europe and the World*. CiCe, London, 449-456.
- <sup>34</sup> KINYÓ László (2011): 7. és 11. évfolyamos tanulók demokrácia- és állampolgár-értelmezései. *Pedagógiai Értékelési Konferencia*, 2011. április 29-30., Konferencia előadás.
- <sup>35</sup> KINYÓ László – BARASSEVICH Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 1-2. sz. 32-54.
- <sup>36</sup> APRÓ Melinda (2013): A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a hazai és nemzetközi szakirodalom tanulságai alapján. *Magyar Pedagógia*, közlésre beadva.



- <sup>37</sup> BATTISTICH, V. A. – SCHAPS E. – WATSON, M. S. – SOLOMON, D. – LEWIS, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21. 1. sz. 75–99.; KAZDIN, A. E. – BASS, D. – SIEGEL, T. – THOMAS, C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4. 57. sz. 522–535.; LACEY, C. – LEBLANC, P. (1999). What we know about making Peace? Work Miami Shores, Barry University, Florida; LEMAN, L. W. – GIBBS, J. C. – FULLER, D. (1993). Evaluation of a multi-component group treatment program for juvenile delinquents. *Aggressive Behavior*, 19. 4. sz. 281–292.; MERRELL, K. W. (1999). Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey; O'DONELL, J. – HAWKINS, J. D. – CATALANO, R. F. – ABBOTT, R. D. – DAY, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65. 1. sz. 87–100.; VINCENT, C. G. – HORNER, R. H. – SUGAI, G. (2002): Developing Social competence for all students. <http://www.behavioralinstitute.org/FreeDownloads/START/Developing%20Social%20Competence%20for%20All%20Students.pdf> (Letöltve: 2013. március 12.)
- <sup>38</sup> KASIK László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi hátterük 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. sz. 141–181.; MALECKI, C. K. – Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17. 1. sz. 1–23.
- <sup>39</sup> KONTA Ildikó – ZSOLNAI Anikó (2000): *A szociális kompetencia fejlesztése kisiskoláskorban, zene-terápiás keretben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; GÁDOR Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv. A szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1-12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- <sup>40</sup> ALBERG, J., PETRY, C., és ELLER, S. (1994). Social Skills Planning Guide. Research Triangle Institute. Longmont.; BENSON, B. A. (1995): Psychosocial Interventions Update: Problem Solving Skills Training. *Habilitative Mental Healthcare Newsletter*, 14. 1. sz. 1–6.; SCHMIDT, J. – BREMER, C. (2004): Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5.
- <sup>41</sup> BATTISTICH, V. A. – SCHAPS E. – WATSON, M. S. – SOLOMON, D. – LEWIS, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21. 1. sz. 75–99.; CAMERON, C. A. – PERRIN, L. – GRANT, F. – FRASER, W. – TAYLOR, K. (1996). Creating peaceful learning environments. Montreal, Quebec; HAAG, S. (1998): What About Social Skills? [http://www.iched.org/cms/scripts/page.php?site\\_id=iched&item\\_id=social\\_skills](http://www.iched.org/cms/scripts/page.php?site_id=iched&item_id=social_skills) (Letöltve: 2013. március 12.)
- <sup>42</sup> BAHMUELLER, C. F. (2002): Developing an International Framework for Education in Democracy. <http://cssie.indiana.edu/Portals/456/CSSIE%20Archives/Developing%20An%20International%20Framework%20for%20Education%20in%20Democracy.pdf> (Letöltve: 2013. március 12.)
- <sup>43</sup> FRIJTERS, S. – DAM, G. – RIJLAARSDAM, G. (2008): Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18. 1. sz. 66–82.
- <sup>44</sup> FARKAS Olga (2005): *Demokráciára nevelés*. Chro Kft, Budapest; FARKAS Olga (2007): *Demokratikus állampolgárságra nevelés*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- <sup>45</sup> CARRETERO, M. – LÓPEZ-MANJÓN, A. – JACOTT, L. (1997): Explaining historical events. *Explanation and Understanding in Learning History*, 27. 3. sz. 245–252.; HALLDÉN, O. (1998): Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8. 2. sz. 131–139.; KÖLBL, C. – STRAUB, J. (2001): Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum Qualitative Social Research*, 2. 3. sz. 1–39.; YANG, S. C. (2007): E-critical/thematic doing history project: Integrating the critical thinking approach with computer-mediated history learning. *Computers in Human Behavior*, 23. 5. sz. 2095–2112.; YANG, S. C. – HUANG, L.-J. (2007): Computer-mediated critical doing history project. *Computers in Human Behavior*, 23. 5. sz. 2144–2162.
- <sup>46</sup> KASIK László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem; KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- <sup>47</sup> BRAUCH, Chava (2010): Holokausztoktatás és a rasszizmus elleni küzdelem. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 173. <http://www.hdke.hu/tudastar/enciklopedia/fogalom?page=4>
- <sup>48</sup> IMBER, S. (2011): Human story: the relevance of teaching holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011, november 2-7. Konferencia előadás.
- <sup>49</sup> BRAUCH, C. (2011): New ways and methods about teaching the holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás; BERÓ László (2011): Antiszemizmus Magyarországon – Képregények. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás; FEINBERG, S. (2011): Myths and misconceptions about the Holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011, november 2-7. Konferencia előadás; KAISER, W. (2011): Die ITF-Richtlinien auf die Vermittlung der Holocaust. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás; O'BRIEN, E. (2011a): Possible approaches to Holocaust education. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- <sup>51</sup> SENESH, David (2010): A párbeszéd helyreállítása a konfliktus diskurzusban. *Alkalmazott pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 176–172.

## Apró Melinda: A holokauszt tanítása iskolai projektoktatás keretében

- 
- <sup>52</sup> SZÖNYI Andrea (2011): Személyes visszaemlékezések az oktatásban: az USC Soá Intézet Vizuális Történelmi Archívuma és oktatási anyagai. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás.
- <sup>53</sup> GUDGEL, M. (2011): How to teach about the Holocaust and genocide nowadays? *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011. november 2-7. Konferencia előadás; VAGO, R. (2010): Az előítéletek és sztereotípiák oktatása és kutatása – egy izraeli történész szemével. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 157–165.
- <sup>54</sup> O'BRIEN, E. (2011b): Objects in education: opportunities of museum education. *Nemzetközi Holokauszt Oktatási Szakértő Konferencia*, 2011, november 2-7. Konferencia előadás
- <sup>55</sup> LORÁND Ferenc (2001): A holokauszt mint pedagógiai kihívás. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 4. sz. 5.
- <sup>56</sup> Egy szerepkártya: „Zsidó, aki Izraelbe akar menekülni: A zsidók a második világháború kezdetekor tömegesen hagyták el szülőföldjüket, hogy Izraelbe vagy Amerikába meneküljenek, és ott kezdjenek új életet. Te is ezt tervezed, hogy öt társaddal együtt eljuss Izraelbe, azonban a bombázások kezdetekor elveszítettétek egymást. Amellett, hogy szeretnéd megtalálni a társaid, szerezned kell egy menlevelet, ami diplomáciai mentességet ad, aminek segítségével kijuthatsz az országból. Találd meg a hamisítót, hogy megszerezd a papírt! Miután megszerezted keress egy embercsempészt, aki tudja, hol van Izrael, és győzd meg, hogy vigyen el oda. Ismertető jeled: sárga gémkapocs a ruhád ujjára tűzve. Vigyázz, mert ha SS-ekkel találkozol, akkor elvisznek Auschwitzba! Sok sikert!”
- <sup>57</sup> KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- <sup>58</sup> KASIK László (2010): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- <sup>59</sup> KOVÁCS Mónika (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. évf. 1–2. sz. 7–27.
- <sup>60</sup> CSAPÓ Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78. évf. 1. sz. 60–73.; JÓZSA Krisztián (2007): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetőségei. Kihívások a XXI. század iskolájában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Koch Sándor Csongrád Megyei TIT, Szeged, 35–59.
- <sup>61</sup> STRASSER, Todd (2009): *A hullám*. Athenaeum Kiadó, Budapest