

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

Budapesti tanárok multikulturális attitűdje

Nguyen Luu Lan Anh*

Több, mint 300 budapesti tanárral végzett vizsgálatunkban¹ arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a tanárok multikulturális neveléssel kapcsolatos értelmezéseit, valamint kérdőív segítségével mérjük multikulturális neveléssel szembeni attitűdjüket és felszínre hozzuk ezen konstruktum összefüggéseit. Eredményeink alapján azzal együtt, hogy az interkulturális/multikulturális nevelés szakirodalmában szereplő elemek többsége valamilyen formában megjelenik a megkérdezett tanárok multikulturális nevelésre vonatkozó értelmezéseiben, a válaszok jelentős része deskriptív szinten mozog, a különbözőségekre, a különbözők együttnevelésére, más kultúrákra vonatkozó ismeretátadásra utalva. Az összképet árnyalja és a leíró szinten túlmutat azonban az, hogy a válaszoknak nem kis része az ún. etnocentrikus gondolkodást meghaladó etnorelatív szintre utaló elfogadást tükrözi. A multikulturális neveléssel kapcsolatos attitűdöt három főbb tényező jelzi előre: 1) az alapidimenziók, mint a Schwartz-féle jóakarát és egyenlőség értékek (pozitív irányban), valamint az erő (hatalom) érték és a tekintélyelvűség (negatív irányban). 2) a másokhoz, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás, a velük való interakció közben átélt érzelem, szorongás; és végül 3) a sokféleség tapasztalata: a gyerekkori, családi (beszéltek-e idegen nyelvet gyerekkorukban) és pályaszocializációs (külföldi gyerekek aránya, mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok) előzmények.

Kulcsszavak: budapesti tanárok, multikulturális neveléssel szembeni attitűd, érték, diverzitás

A multikulturális nevelés értelmezése

Az oktatásnak minden területen választ kell adnia a tanulók növekvő sokféleségéből fakadó lehetőségekre, ugyanakkor a kihívásokra is (Gomes és Buli-Holmberg, 2010). Ebben a vállalkozásban a tanároknak – mint a folyamat kulcstényezőinek – tanulóról, oktatásról, tanulásról, iskola és család közötti kapcsolatról, különösen a multikulturális nevelés lehetőségeiről alkotott nézetei perdöntőek (Llurda és Lasagabaster, 2010; Cockrell és mtsai., 1999). Maga a multikulturális nevelés fogalma rendkívül szerteágazó értelmezéseket kap és sok változáson ment át. Az elnevezés sem egységes. Kutatásunkban mind az európai szakirodalomban használt interkulturális (lásd Cs. Czachesz, 2014), mind az amerikai-angolszász szakirodalom bevett terminusát, a multikulturális nevelést (Boreczky, 2014) értjük alatta. Széles körű definíciós konszenzus hiányában a Gorski (2009) által, a multikulturális pedagógia történetének és különböző meghatározásainak alapos tanulmányozása során kikristályosodott 5 közös pontra,² az úgynevezett „alapelvekre” támaszkodunk. Tanulmányunkban egy konkrét munkadefiníció helyett az ezen pontok által kijelölteket értjük interkulturális/ multikulturális nevelés/pedagógia alatt:

1. a multikulturális pedagógia politikai mozgalom és folyamat, amely arra törekszik, hogy biztosítsa a társadalmi igazságosságot a történelmileg és jelenleg is jogfosztott diákok, valamint azok számára, akiknek az iskola nem elégíti ki az igényeit;

* ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ lananh@ppk.elte.hu

1. A tanulmány az OTKA-79143. sz. Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára c. kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Győri János.
2. Lányi Eszter és Boreczky Ágnes fordításában.

2. a multikulturális pedagógia felismeri, hogy míg egyes esetekben a tanórai munka, a gyakorlatok filozófiája összhangban áll a multikulturális pedagógiával, a társadalmi igazságosság intézményi kérdés, és mint olyan, kizárólag átfogó iskolai reformokkal valósítható meg;
3. a multikulturális pedagógia állítja, hogy az átfogó iskolai reform kizárólag a hatalom és előjogok rendszereinek kritikus elemzésével érhető el;
4. a multikulturális pedagógia alapvető célja az oktatási egyenlőtlenségek eltörlése; és
5. a multikulturális pedagógia minden diák számára jó.

Tanárok multikulturális attitűdjeit mérő kérdőíves vizsgálat

Budapesti mintaválasztással dolgoztunk. A mintakialakítás alapjául az EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés 2011/12-es adatbázisát használtuk, figyelembe véve az ebben szereplő nemi, életkori, tanítási tapasztalati, végzettségi, iskolatípusi arányokat. Kérdőíves vizsgálatunkban összesen 344 tanár vett részt (89% női és 11% férfi válaszadó), az átlag életkor 45 év, a legfiatalabb tanár 24 éves, a legidősebb pedig 74 éves. A pedagógiai tapasztalat szempontjából vegyes a mintánk: a válaszadók 49%-a több mint 21 éve tanít, 32%-uknak több mint 7 éves, de kevesebb, mint 21 éves pedagógiai tapasztalata van. A mintának alig egyötöde rendelkezik kevesebb, mint 7 éves tapasztalattal. A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a minta valamennyivel több, mint egyharmada (36%) rendelkezik tanító (illetve tanító speciális képesítéssel), egyharmada (34%) általános iskolai tanár, 21% középiskolai tanár, 6% gyógypedagógiai, és további 3% egyéb képesítéssel (2% esetében hiányos az adat).

Saját tapasztalatainkra, összesen 18 budapesti iskola 50 pedagógusával végzett fókuszcsoportos vizsgálatunk eredményeire (lásd *Gordon Győri, Németh és Cs. Czachesz, 2014*) építve, valamint a szakirodalomban rendelkezésre álló releváns mérőeszközökből válogatva állítottunk össze egy kérdéssort a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeire vonatkozóan. *Llurda és Lasagabaster (2010)* „Tanárok interkulturális nézetei” című kérdőívéből, illetve *McInerney (2003)* „Az oktatásban való részvétel” című kérdőívéből merítettünk. Az eredmény egy 13 itemes, jól működő (Cronbach-alpha: 0,84) skála volt (*1. táblázat*). A magas Cronbach-alpha miatt „összesített multikulturális nézetek” mutatót készítettünk. Ötfokú skálára vetítve ennek átlaga 4,00, szórása 0,48. Mivel Magyarországon nem áll rendelkezésre kifejezetten a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeinek mérését célzó mérőeszköz, ebben a vizsgálatban az általunk összeállított kérdőívben „letapogatott” multikulturális nézeteket, más, a szakirodalom alapján általunk relevánsnak feltételezett konstruktumokkal való összefüggésben elemezzük.

Tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeit mérő skála	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb.	344	1,0	5,0	3,63	0,89
Valamennyi tanár felelős a fiatalok multikulturális kompetenciájának fejlődéséért, függetlenül az általa tanított tantárgytól.	344	1,0	5,0	4,22	0,92
Fontos, hogy minden óvoda és iskola multikulturális szemléletű legyen.	344	1,0	5,0	4,05	0,97
Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.	344	2,0	5,0	4,56	0,67
Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.	344	1,0	5,0	4,08	0,93
Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.	344	1,0	5,0	3,40	0,99
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.	344	1,0	5,0	3,20	1,03
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.	344	1,0	5,0	3,23	1,12
A családban használt nyelv ápolása, megőrzése minden tanuló számára fontos feladat.	344	1,0	5,0	4,56	0,68
Az idegen nyelv tanulása tárgítja a világszemléletet.	344	2,0	5,0	4,79	0,48
A nyelvi, kulturális eltérések esetén az iskolának, a tanároknak kell megoldást találniuk arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.	344	1,0	5,0	3,44	0,81
Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.	344	1,0	5,0	4,39	0,69
Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.	344	2,0	5,0	4,55	0,63
Multikulturális attitűd mutató	344	2,5	4,93	4,00	0,478

1. táblázat: A tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjei

A mintánkban szereplő budapesti tanároktól (a kérdőívben ez megelőzi a multikulturális nevelés iránti attitűdöket célzó zárt kérdéseket) azt kértük, saját megfogalmazásukban mondják el, mit értenek multikulturális nevelés alatt. Ezzel igyekeztünk háttér-információt szerezni a multikulturális nevelés iránti attitűdökre vonatkozó, fenti skálával kapott adataink értelmezéséhez.

Mit értenek a tanárok multikulturális nevelés alatt?

Az összmintából összesen 292-en adtak számot arról, mit jelent számukra a multikulturális nevelés. 52-en nem válaszoltak a nyitott végű kérdésünkre, a hiányos adat ilyen nagy aránya többek között arra is utalhat, hogy a fogalomnak nincs egy jól kialakult, könnyen kifejezhető jelentése a vizsgálati populációban. A szabadon megfo-

galmazott válaszokat az *Atlas.ti 6.0.* program segítségével kódoltuk, majd átfogóbb kódcsaládok alá vontuk, végül ennek alapján végeztük a tartalomelemzésüket. A válaszok rendkívül szerteágazóak. Azon kívül, hogy a szakirodalomban felsorolt szinte valamennyi, interkulturális/multikulturális neveléssel kapcsolatos fogalom, irány, szint, különböző gyakorisággal ugyan, de legalább pár említés erejéig szerepel a tanárok válaszai között, *három gyakran említett tartalomkör* emelkedik ki a válaszokból:

1. Deskriptív módon, de egyértelműen megjelenik a kulturális *sokszínűség, különbözőségek* (22 említés) – mintegy reagálva a multikulturális hívószóra – és ehhez kapcsolódóan *a különbözők együttnevelése* (55 említés). Mind az európai interkulturális nevelés, mind a többnyire amerikai, angolszász multikulturális nevelés történetében volt olyan jellegzetes korszak, melyben a különbségeket emelték ki. A különbségekre való fókuszálás azonban többek között ezek esszencialista felfogásához, lényegiként, megváltoztathatatlanként, és főleg kulturálisiként (és nem például szocioökonomiaiként) való értelmezéséhez (Cs. Czachesz, 2014), illetve a csoporthatárok rögzítéséhez vezethet (Boreczky, 2014).
2. Nagy konszenzussal, 91 említéssel emelik ki (minden harmadik válaszoló esetében) a *különböző kultúrák megismerését, velük kapcsolatos ismeretek szerzését*. Ez természetesen a jelenlegi iskolarendszer elsősorban ismeretátadási szemléletétől sem független.
3. Változatos megfogalmazásban, de szintén gyakran említik az *elfogadást* (másság (13), egymás (24) és más kultúrák (26) elfogadását). Az interkulturális érzékenység fejlődéséről szóló modellben (Hammer, Bennett és Wiseman, 2003) ezt az *etnocentrikus* szintet – az a hit, hogy általános érvényű a saját világnézet, azaz csak egy „valóság” létezik – követi az *etnorelatív* szint – a kultúrák közötti, a világ észlelését érintő alapvető különbségek felismerésének és kezelésének a tanulási folyamata – első állomása. *Sonia Nieto* (1994) rendszerezésében is (Boreczky, 2014) az elfogadástól, az etnorelatív szint ezen első állomásától kezdődik a multikulturalitás, a sokféleség támogatása. A tanárok a multikulturális nevelés lényegét fókuszcsoportos kutatásunkban is a diákok másságának elfogadásában jelölték meg (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014).

Elemzésünk során közelebbről is megnéztük, *hogyan a multikulturális nevelés kulcsszó által előhívott másság, különbözőség, sokszínűség milyen tartalomnyalábokat, dimenziókat takar*. A leggyakrabban a nemzetiséget említik (49 említés), ezt követi a vallás (28 említés), majd a szokások (22 említés). Tízen felüli az értékek, a hagyományok, a nyelv, az ország-nemzet és az osztály-társadalmi réteg említése. Ezek többnyire szociodemográfiai háttérre vonatkoznak, ez alól csak az az értékek, a hagyományok és a szokások jelentenek kivételt. Elvértve (2-4 említés) kerül szóba az öltözék, az étkezés témája, valamint az SNI-s csoport is. Alig 1-2 említés erejéig, de lajstromba vették a határon túli magyarokat. A nemzetiség gyakori említése valószínűleg a magyarországi nemzeti kisebbségek oktatási rendszerével lehet összefüggésben. Annak ellenére, hogy a nemzetiséget sokszor említették a tanárok, a roma/cigány tanulókat, csoportokat szinte egyáltalán nem sorolták fel külön (egyetlen egyszer szerepel a roma szó, akkor is a szlovák mellett, a nemzetiségek illusztrálásaként). A társadalmi nem egyetlen egy alkalommal kerül szóba.

A másság, a különbségek kiemelése mellett sem elhanyagolható az azonos alapértékek kiemelése (9 említéssel), amely inkább a „culture-blindness”-ben, „kultúra-vakság”-ban és egyfajta kulturális konvergenciára való nevelésben véli megtalálni a multikulturális oktatás lényegét: „*Nemzetek fölött átnyúló kultúra, amelyre minden gyereknek szüksége van*”. Látszatra ez nyitott, egyenlőségpárti szemlélet (hiszen nem diszkriminál). Az interkulturális érzékenység felől közelítve (Hammer, Bennett és Wiseman, 2003) azonban ez etnocentrikus nézetre, a kulturális relativitás tagadására, a különböző csoportok tagjai saját identitásának elvitatására is utalhat. *A saját és a más kulturális csoportok közötti viszonyokra utaló válaszok* között sajátos mintázat tapasztalható. A társa-

dalmi és pszichológiai távolság csökkenése irányába haladva: a legkevésbé szoros viszonyulás a pusztán *egy-más melletti lét*. Ezt követi a *másik kultúrába való betekintés* – „szafari” jelleggel –, majd a szakirodalom által az interkulturális szenzitivitás és kompetencia egyik lényegi elemének kikiáltott *perspektívaváltás*, valamint a másik kultúra szemszögéből való *kitekintés*. Ez utóbbi kettő arra vonatkozik, hogy az egyén tudatában van annak a ténynek, hogy kultúrája értelmező lencséjén keresztül szemléli a világot, miközben más kulturális csoportoknak saját, az övétől vélhetően eltérő értelmezési keretei vannak, így adott esetben belehelyezi magát mások szemszögébe, értelmezési kereteiket is alkalmazva. Végül pedig a *másik kultúra elemeinek saját kultúrába való beépítésére* is utalnak válaszok. Ez utóbbi a csoportközi viszonyok szakirodalmában (például Wright, Aron és Bro-ok, 2006) az énkiterjesztés/énkitágítás mechanizmusaként azonosított jelenségre rímel. Eredetileg az énkiterjesztés arra az általános motivációra utal, hogy az emberek megpróbálják megnövelni saját hatékonyságukat, kitágítják határaikat, hogy céljaik eléréséhez szükséges újabb erőforrásokkal, kapcsolatokkal, identitásokkal, perspektívákkal gazdagodjanak. Ezt a szelfjük egy másik személyre, csoportra való kiterjesztésével (például azért, mert az adott csoport a számukra fontos barát, közeli személy fontos csoportja) érhetik el.

Az akkulturációs stratégiákra vonatkozó válaszokból kitűnik az európai interkulturális pedagógia elméleteiben oly központi szerepet játszó identitáskonstrukció fontossága (Cs. Czachesz, 2014). Kilencen kifejezetten az integrációt, a származási kultúra és identitás ápolását, ugyanakkor a többségi társadalomba való aktív csatlakozást támogatják. Tizenkét válaszban találkozunk az eredeti kultúra, identitás, nyelv megtartásának szorgalmazásával. Az utóbbi válaszok önmagukban a szeparációs stratégia támogatását tükrözik (Berry, 2005). Hét esetben említették a globalizált világot, a világpolgár nevelését. Ez a globális tudatosság a multikulturális nevelés egyik fontos szempontja lett (Boreczky, 2014). Az előbb felsorolt, inkább valami mellett érvelő, támogató álláspontokhoz képest sajátos képet ad az a három válasz, amely feltételhez kötve enged csak meg akármilyen másságot vagy ezzel való foglalkozást. Ilyen például a következő válasz: „*Kiemelten és elsődlegesen az adott ország, nemzet kultúrájának részletes, szerteágazó megismertetése, átadása mellett egyéb kultúrák érintőleges jelzésértékű bemutatása.*”

A mássághoz, a különbözőséghez való viszonyulásra vonatkozó válaszok jellegzetes mintázatot adnak. A más kultúrák iránti *nyitottságot* kulcstényezőnek tartó válaszok (9 említés) mellett a *toleranciát*, a toleráns gondolkodásra való tanítást 14 válaszban említik, a már említett *elfogadást* viszont összesen 63 válaszban. Más kultúrák iránti *tiszteletet* öten említene. *Sonia Nieto* rendszerezésében (Boreczky, 2014) a tolerancia, az elfogadás és a tisztelet a multikulturális pedagógia három első szintje, amit a negyedik szint, a megerősítés, a szolidaritás és a kritika követne.

A multikulturális nevelés elemei és folyamatai kódcsalád alá soroltak változatossága azt mutatja, hogy a már említett együttneveléstől, a sokféle diák együttes jelenlététől kezdve a differenciált oktatáson, majd az együttműködésre való nevelésen és az eltérő háttérrel való tudatos munkán át, a más kulturális csoportokra vonatkozó tudáselemek oktatásba való beépítéséig terjed a skála. Ez utóbbi elem az amerikai multikulturális oktatás történetében, különösen a múlt század 70-es, 80-as éveiben fontos szerepet játszó tantervi átformálásokra, az együttműködésre való nevelési törekvés megjelenése viszont a 90-es évektől kezdődő, a különbségekből fakadó lehetőségekre és azok hasznosítására koncentráló irányzatra rímel (Boreczky, 2014).

Magában a *sokféleségben, sokszínűségben rejlő értékeket* említik a megkérdezett tanárok (15 említés). Ez a budapesti tanárok részvételével folytatott fókuszcsoportos beszélgetésekben is gyakori motívum (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014). Ezen kívül a más kultúrákkal való találkozás önreflexióra, saját kultúra, saját kulturális keret megismerésére, tudatosítására gyakorolt hatását emelik ki (5 említés). Ez az interkulturális kompetencia sarokpontja (Cohen-Emerique, 2000; Ting-Toomey, 2009).

Az európai interkulturális pedagógia napjainkba is nyúló harmadik fázisában felvetett *szociális igazságosság* (Cs. Czachesz, 2014), valamint a 90-es évektől kezdve az amerikai multikulturális nevelés és a kritikai multikulturalizmus keretében megfogalmazott, illetve számon kért *méltányosság* és *társadalmi igazságosság* szempontjai (Boreczky, 2014) az általunk megkérdezett tanárok válaszaiban is megfogalmazódtak. Nem túl nagy gyakorisággal, de megjelent a társadalmi igazságosság: az előítélet-csökkentést négyen, az egyenjogúságot, egyenlő bánásmódot pedig hatan említették.

Az interkulturális/multikulturális nevelés egyik legfontosabb kérdése, hogy mégis, *kinek a neveléséről* van szó. Az új, mostanában formálódó és erősödő interkulturális/multikulturális nevelés igényt formál a többségi pedagógia státuszára, nem azonos a kisebbségi pedagógiával, nem elégszik meg a többségi társadalomban élő kisebbségek oktatási kérdéseivel való foglalkozással (Boreczky, 2014; Cs. Czachesz, 2007). Mintánkban több olyan válasz (összesen 14) fordul elő, amely a kisebbségek segítésére irányuló, a kisebbségi csoportok nevelésével foglalkozó törekvésként írja le a multikulturális nevelést, mint ahány a többség nevelésére, felelősségvállalására utal.

Multikulturális attitűdökkel összefüggésbe hozható konstruktumok

Interkulturális kommunikáció és érzélem

A kultúrák közötti interakciókat meghatározó tényezők között előkelő helyen szerepelnek a bizonytalansággal, szorongással járó érzelmek (Gudykunst, 2005; Stephan és mts-ai., 2000, 2005; Spencer-Rogers és McGovern, 2003). A multikulturális attitűdök ezen affektív elemét (az attitűd viselkedéses és kognitív elemei mellett) emiatt érdemes vizsgálat tárgyává tenni. Kutatásunkban Spencer-Rogers és McGovern (2003) Interkulturális kommunikáció affektus kérdőívéből adaptáltunk itemeket az iskolai környezetre. A megkérdezett tanárok ötfokú skálán jelezték, hogy mennyire értenek egyet a következőkkel: „*Kellemetlen érzés fog el, ha olyan diákokat hallok beszélni, akiknek erős az akcentusa.*”, „*Általában frusztrál, ha olyan diákokkal találkozom, akik nem értik a magyar szokásokat és viselkedésmódot.*”, „*Türelmetlenné válok, miközben olyan diákokkal beszélek, akik rosszul beszélnek magyarul.*”, illetve „*Kulturális korlátok (pl. eltérő kommunikáció) miatt néha kényelmetlenül érzem magam nem magyar diákokkal való találkozás során.*” Az összesen 4 itemből álló rövidített skála Cronbach-alphája elfogadható (0,69). Az ebből készített összesített változó átlaga 1,66, szórása 0,61. Ezen a skálán, ha minél kisebb pontszámot kap valaki, annál kevésbé szorong, illetve érzi zavarban magát más nyelvi, kulturális környezetből érkező diákokkal való kommunikációban az észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatt. Feltételezésünk szerint a multikulturalitás iránt nyitott emberek kevésbé élnek át negatív érzelmeket kultúrák közötti interakciók során.

Különböző csoportokkal kapcsolatos attitűd (fordított xenofóbia)

A kulturálisan vagy etnikailag, földrajzilag különböző csoportok tagjaihoz való viszonyulás szoros kapcsolatban áll a multikulturális attitűdökkel (Ward és Masgoret, 2008). Kutatásunkban 12 különböző csoport tagjaihoz való viszonyulást mértük egy tízfokú skálán, mely mentén azt kérdeztük, hogy a válaszadók mennyire találják rokonszenvesnek az adott csoport tagjait (1: egyáltalán nem, 10: nagyon). A célcsoportokat kínaiak, szerbek, határon túli magyarok, németek, arabok, ukránok, zsidók, afrikaiak, spanyolok, románok, romák és vietnámiak képezték (2. táblázat). A mérőeszköz Cronbach-alphája 0,84. Az itemek átlagából egy összesített változót (fordított xenofóbia) képeztünk, amelynek átlaga 7,82, szórása 2,14. Az eredmények azt mutatják, hogy a legpozitívabban (7 fe-

letti átlaggal) a határon túli magyarokhoz, a spanyolokhoz és a németekhez viszonyultak a válaszadóink, míg a legkevésbé pozitívan (6 alatti átlaggal, a skála mediánját jelentő 5,5-höz közeli értékekkel) a romákhoz, az arabokhoz a románokhoz és az ukránokhoz. Feltételezésünk szerint a különböző csoportokhoz való viszonyulás pozitív összefüggésben van a multikulturalitás iránti nyitottsággal, a multikulturális attitűdök magas mutatójával.

Célcsoportok	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
kínai	338	1,0	10,0	6,52	2,10
szerb	338	1,0	10,0	5,92	2,17
határon túli	338	2,0	10,0	7,89	2,14
német	338	1,0	10,0	7,21	1,97
arab	338	1,0	10,0	5,51	2,32
ukrán	338	1,0	10,0	5,71	2,27
zsidó	338	1,0	10,0	6,77	2,28
afrikai	338	1,0	10,0	6,44	2,09
spanyol	338	3,0	10,0	7,39	1,91
román	338	1,0	10,0	5,57	2,34
roma	338	1,0	10,0	5,27	2,38
vietnámi	338	1,0	10,0	6,60	2,16
fordított xenofóbia	338	24,00	120,00	76,80	20,64

2. táblázat: Különböző csoportokkal kapcsolatos attitűd (fordított xenofóbia)

Tanulói (nyelvi, etnikai, kulturális, vallási) mássággal kapcsolatos tapasztalat

A kontaktushipotézis újbóli vizsgálatai (*Pettigrew és Tropp, 2006*) sorra azt mutatják, hogy ha nem is minden esetben felel meg *Allport* 1954-ben fogalmazott kritériumainak – egyenlő státusz, együttműködés, közös célok és intézményi támogatottság –, de a csoportközi érintkezés mindent egybevetve hozzájárul a csoportközi viszonyok javulásához, a multikulturális attitűdök erősödéséhez. Bizonyos helyzetekben azonban nehezebben érvényesül a kontaktus ezen hatása. *Dixon és mtsai. (2010)* vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy az erősen egyenlőtlen kapcsolatban, főleg ha merev módon strukturáltak az interakciók, a csoportközi kontaktus nem vezet a csoportközi viszonyok javulásához. Vizsgálatunkban a multikulturális attitűd és a különböző mássággal rendelkező diákokkal (ilyen értelemben családokkal) kapcsolatos tapasztalatok közti viszonyt különös érdeklődéssel kezeltük.

A válaszadók egy négyfokú skála mentén (1: nincsenek tapasztalataim, 4: komoly tapasztalattal rendelkezem) jelölték be, hogy milyen saját tapasztalattal rendelkeznek a nyelvi, vallási, etnikai és nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén. A mérőeszköz elfogadható (Cronbach-alpha 0.69). A négy csoportra adott válasz összegzéséből egy összesített változót készítettünk. Ennek átlaga 9,44, szórása 2,41. Átlagban ez körülbelül azt jelenti, hogy a „kevés” és a „viszonylag sok” között helyezhetőek el a tanárok tapasztalatai, egy kicsit a „kevés”-hez közelebb.

Iskolai integrációs stratégia: integráció, asszimiláció, szegregáció, elhárítás

A *Berry* által leírt négy jól ismert akkulturációs stratégiát (*Berry, 2005*) – integráció/multikulturalizmus, asszimiláció/olvasztótégely, szeparáció/szegregáció, illetve marginalizáció/kirekesztés – tartalmazó akkulturációs modellt, illetve a *Montreuil és Bourhis (2001)* szerzőpárosnak a befogadó társadalom akkulturációs stratégiáit mérő kérdőívének itemeit adaptálva és iskolai környezetre alkalmazva már a kérdőíves vizsgálatot megelőző fókusz-

csoportos vizsgálatunkban is kérdeztük a tanároktól, hogy melyik megközelítéssel tudnak a leginkább azonosulni a négy stratégia közül. Mindamellet a kutatás során általunk használt négy stratégia nem volt pontos tükörképe a fenti stratégiáknak; az iskolai világra alkalmazva ugyanis a magunk által kialakított variánsokat láttuk célszerűbbnek, minthogy már a fókuszcsoportos eredményeink is azt erősítették meg, hogy e négy akkulturációs stratégia mentén jelentéstartalmú mintázatot kaphatunk a tanárok nézeteire vonatkozóan.

1. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy a többségi társadalom kultúrájával azonosulva képes legyen beilleszkedni abba (asszimiláció, 11,3%).
2. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy saját identitását, kultúráját megőrizve váljon a többségi társadalom tagjává (integráció, 71,8%).
3. Az iskola akkor tudná a leghatékonyabban ellátni nevelési és oktatási feladatait, ha hasonló szociális, kulturális háttérű, vagy a hasonló képességű tanulóikat egy-egy tanulói csoportban, a tanulók számára legmegfelelőbb módon tanítanák (szegregáció, 7,8%).
4. Az iskolának eleve túl sok feladata van ahhoz, hogy a különböző szociális, vagy kulturális háttérű, vagy más országból érkezett tanulók saját identitásával, vagy éppen a többségi társadalomba való beilleszkedésével is foglalkozzon (elhárítás, 5,5%).

Nguyen, A.M.D. és *Benet-Martínez* (2013) metaanalízise alapján azt várjuk, hogy az integrációt támogatók mutatják a legnagyobb nyitottságot a multikulturalitás iránt, őket követik az asszimilációval és a szegregációval azonosulók, a legalacsonyabb multikulturalitás értéket pedig az elhárítással azonosulók esetében tapasztalhatjuk.

Értékek

A társadalomtudományi kutatások (például, *European Social Survey*) elmaradhatatlan részévé vált, a *Schwartz* által azonosított értéktípusokat (erő/hatalom, teljesítmény, hedonizmus, stimuláció, önirányítás, jóakarát, emberek közötti egyenlőség, hagyomány, norma és alkalmazkodás, biztonság (*Schwartz*, 2003)) ebben a vizsgálatunkban is tanulmányoztuk. Az értékek olyan vezérlőelvek, amelyek megalapozzák a különböző nézetrendszerinket (*Feather*, 2004). Korábbi vizsgálatunk alapján (*Nguyen Luu, Frieze és Kovács*, 2003–2004) feltételezzük, hogy az egalitárius nézetekkel együtt járó értéktípusok pozitívan, míg a hierarchiaerősítő nézetekkel együtt járó értéktípusok negatívan kapcsolódnak a multikulturalitás támogatásához.

Tekintélyelvűség

Enyedi, Erős és Fábrián 2002-ben azt írták – és ez mind a mai napig időtállóan bizonyult –, hogy „*Vizsgálataink számos érdekes adatot és összefüggést hoztak napvilágra, s mindezek arra utalnak, hogy a tekintélyelvűség fogalmának van relevanciája a mai Magyarországon.*” (*Enyedi, Erős és Fábrián*, 2002. 395.). Többek között azt mutatták ki, hogy az iskolázottság szintjétől függetlenül a tekintélyelvűség a fő meghatározója az előítéletes attitűdöknek és a csoportközi ellenségeskedésnek. A tekintélyelvűségről szóló könyvében *Stenner* (2005) abban látja ennek lényegét, hogy a tekintélyelvű személy a „oneness and sameness” (egység és azonosság) mellett teszi le a voksát, és mindenféle diverzitástól elhatárolódik. Ez éppen a multikulturális attitűd ellentétje. Vizsgálatunkban az *Enyedi* (2004) által használt 9 itemes skálát alkalmaztuk. Ebből 7 item az F skála itemei (magyarországi kutatók egy item kivételével sok éven keresztül ezzel a skálával mérték a tekintélyelvűséget), kettő pedig Altmeyer

Jobboldali Tekintélyelvűség iteme. A skála a mi mintánkon is megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alpha=0,78), így képeztünk egy összesített tekintélyelvűség változót.

Az eddig tárgyalt konstruktumok között a különböző demográfiai tényezőkkel való kapcsolatot is vizsgáljuk. A nyelvhasználat, a külföldön szerzett tapasztalatok, a saját családjában, baráti körében tapasztalt nyelvi, etnikai, vallási diverzitás a kiemelt változók közé tartoznak.

Eredmények

Mivel jelen kutatásunk az első próbálkozást jelenti egy multikulturális attitűdöt mérő eszköz kidolgozására budapesti (és egyáltalán magyarországi) tanárookra vonatkozóan, várakozásunk szerint más konstruktumokkal való összefüggést vizsgálva közelebb juthatunk a célhoz, vagyis hogy az, amit multikulturális attitűdnek feltételezünk, milyen jelentést nyer, milyen nézetrendszerekben helyezhető el, ezekben milyen helyet foglal el, illetve hogyan viszonyul más tényezőkhöz.

Az iskolai integrációs stratégiával való összefüggés

Nem az iskolai integrációs stratégiával, hanem általában a négyféle akkulturációs stratégiával (integráció, asszimiláció, szeparáció/szegregáció, marginalizáció) kapcsolatos metaanalízisükben *Nguyen, A.M.D.* és *Benet-Martínez* (2013) azt mutatták ki, amit elméleti keretéből kiindulva már *Berry* (2005) is megfogalmazott, mégpedig azt, hogy a négy stratégia az előbb felsorolt sorrendben csökkenően adaptív és előrevívó. Vizsgálatunkban a varianciaanalízissel kimutatható, hogy a multikulturális attitűd és az iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat beleillik a fent vázoltakba. Az integrációval azonosulók (az iskola feladata segíteni, hogy más nyelvi, kulturális, földrajzi háttérrel rendelkező diákok saját identitásukat megőrizve váljanak a többségi társadalom tagjává) szignifikánsan nagyobb mértékben mutatják a multikulturális attitűdöt, mint az asszimilációt támogatók (akik azt támogatják, hogy csak a többségi társadalomba való olvadást kell elősegíteni). Az utóbbi csoportba tartozók viszont szignifikánsan erősebb multikulturális nézeteket mutatnak, mint a szegregációs nézeteket képviselők (külön csoportokban elkülönítve oktasson az iskola), illetve az elhárítást képviselők (az iskolának eleve túl sok a dolga, hogy tudjon foglalkozni a diákok nyelvi, kulturális háttérével). Egyszerű módon így írható le a kapcsolat:

integráció → asszimiláció → szegregáció, hártás

A tanárok és más nyelvi, kulturális háttérű diákok (netán szülők) közötti kapcsolatot a szakirodalom szerint nagymértékben befolyásoló, az előrevetített, vagy éppen észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatti ún. interkulturális kommunikációs affektus vagy érzelem (pontosabban fogalmazva szorongás) és iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat viszont így írható le:

integráció → szegregáció, és integráció → hártás

Az integrációt támogatók helyzete a legelőnyösebb, ők számoltak be a legkisebb fokú szorongásról. Ebből az összefüggésből éppen az asszimilációs stratégiát támogatók által átélt szorongás nem tér el szignifikánsan egyik csoporttól sem.

Szakmai továbbképzéssel való összefüggés

Kutatási eredményeink szerint magasabb mértékben mutat multikulturális attitűdöt ($t=2,34$, $p<0,05$) az, aki valamilyen továbbképzésen vett részt (romológiai, SNI, multikulturális képzés, vagy Integrált Pedagógiai Rendszer képzés). Ez is további adalékot ad az összképhez.

Az összkép

Elsőként egy olyan korrelációs táblázatot mutatunk be, melyen láthatóak a (szerény mértékű, de) szignifikáns összefüggések a multikulturális attitűd és más releváns tényezők között (3. táblázat). Ezek a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia), az interkulturális interakció során érzett szorongás, a kulturális, nyelvi mássággal rendelkező, más országokból érkező diákokkal kapcsolatos tanári tapasztalat, a beszélt nyelvek száma és az értékek.

	Ford. xenofóbia	Interk. komm. érzelem	Mátság tapaszt.	Nyelvek száma	Hatalom	Jóakarát	Egyenlőség
Multikulturális attitűd	0,370**	-0,133*	0,276**	0,128*	-0,174*	0,204**	0,207**
Fordított xenofóbia		-0,132*		0,118*	-0,181**		0,181**
Interkulturális kommunikáció érzellemmel			-0,141*		0,196**	-0,182**	-0,215**

3. táblázat: Multikulturális attitűd és más releváns tényezők összefüggései

Az előjeleket tüzetesebben figyelve a korrelációs mintázat meglehetősen koherens és jelentéssel teli. A multikulturális attitűd és a fordított xenofóbia (más csoportokhoz való pozitív viszonyulás) egymással *hasonló*, de a szorongással terhelt interkulturális kommunikáció érzellemmel *ellentétes* módon „viselkednek”. Az értékek mintázata is megfelel a Schwartz-modellnek (hatalom az egyik oldalon, jóakarát és egyenlőség a másik oldalon). Korábbi vizsgálatok (Feather, 2004; Nguyen Luu, Frieze és Kovács, 2003-2004) eredményeivel összhangban most is azt találtuk, hogy a Schwartz-féle értéktípusok (2003) az elvárt módon viszonyulnak egy nézethez (adott esetben a multikulturális attitűdhöz). A cirkuláris értékmodellben egymással szomszédos értékek (ilyen az én-transzcendencia jellegű értékek, a jóakarát és az egyenlőség értéke) azonos (pozitív) irányban, az egymással szemben helyezkedő értékek (egyik oldalon az előbb említett jóakarát és az egyenlőség értéke, másik oldalon az én-felnagyítás jellegű hatalom értéke) pedig ellentétes (előbbieket pozitív, utóbbi negatív) irányban kapcsolódnak a multikulturális attitűdhöz.

A multikulturális attitűd előrejelzői

Regresszió analízissel a következő tényezőket sikerült azonosítanunk, amelyek együttesen a multikulturális attitűd variációjának közel egyharmadát ($R^2=0,308$) magyarázzák (4. táblázat). Ezek szerint a különböző csoportokhoz való pozitív viszonyulás (fordított xenofóbia), a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség (negatív irányban), a külföldi-bevándorló (nem magyar anyanyelvű) diákok aránya az iskolában, és a külfölddel való tapasztalat jelzik előre a multikulturális attitűdöt. A külfölddel való kapcsolat változót a különböző kérdéseinkre adott válaszokból aggregáltuk.

Előrejelzők (R2=0,308)	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Fordított xenofóbia	0,313	0,000
Tanulói másság tapasztalat	0,194	0,002
Tekintélyelvűség	-0,214	0,001
Nem magyar anyanyelvű diákok aránya	0,173	0,005
külfölddel kapcsolatos tapasztalat	0,131	0,030

4. táblázat: A multikulturális attitűd előrejelzői

A fenti modellben – valószínűleg a modellben levő változókkal való szoros kapcsolatuk miatt – nem mutatható ki, de külön regresszió analízissel (5. táblázat) kimutatható a következő tényezők előrejelző ereje is: beszélt nyelvek száma, interkulturális kommunikáció affektus (negatív irányban), és az, hogy beszélt-e más nyelvet is gyerekkorában. Ezek egyenként közel 2-3%-át magyarázzák a multikulturális attitűd varianciájának.

Előrejelzők (R2=0,075)	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Beszélt nyelvek száma	0,128	0,018
Interkulturális kommunikáció affektus	-0,170	0,002
Beszéltek-e más nyelvet is gyerekkorában	0,142	0,008

5. táblázat: A multikulturális attitűd egyéb előrejelzői (külön regresszió elemzésekben)

A multikulturális attitűdre nézve mindközül a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia) bír a legerősebb magyarázó erővel. A három legerősebb magyarázó tényezőhöz még a tanulói mássággal kapcsolatos tanári tapasztalat és tekintélyelvűség (negatív irányban) sorolható. Az utóbbi összefüggés megfelel a szakirodalom alapján fogalmazott várakozásainknak: a tekintélyelvű személy az ún. „egység és azonosság” híve, elutasít mindenfajta diverzitást, a tekintélyelvűség ellentétes a multikulturalitással. A fentiekén túl igyekeztünk feltárni a multikulturális attitűd és az értékek kapcsolatát is (6. táblázat). A három érték együttesen 8%-át magyarázza a multikulturális attitűd varianciájának. Ebből az erő (hatalom) szerepe egyértelmű (0,05-nél jóval kisebb szignifikancia szinttel), míg az egyenlőség és a jóakarát éppen hogy csak súrolja az elfogadható előrejelző erő határát (szignifikancia szint: 0,056 és 0,055). Az előrejelzés irányai megfelelnek az összkép részben leírtaknak.

Előrejelzők (R2=0,075)	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Erő (hatalom)	-0,146	0,006
Egyenlőség	0,122	0,058
Jóakarát	0,123	0,055

6. táblázat: A multikulturális attitűd érték előrejelzői (egy közös regressziós modellben)

Összegzés helyett

Ebben a kérdőíves vizsgálatban kísérletet tettünk arra, hogy a multikulturális nevelés értelmezésének feltárása mellett egy multikulturális attitűd-mérő eszközt dolgozzunk ki és első lépésként meghatározzuk, melyek azok a tényezők, amelyek összefüggésbe hozhatóak a budapesti tanárok általunk mért multikulturális attitűdjével. Úgy látszik, hogy három főbb tényezőcsoport határozza meg³ a multikulturális attitűdöt:

1. az alapdimenziók, mint az értékek és a tekintélyelvűség mellett
3. Mivel vizsgálatunk szigorúan korrelációs jellegű, szakmai megfontolások alapján fogalmaztuk meg a regresszióelemzéssel alátámasztott összefüggéseket „meghatározó” és „előrejelző” viszonyként. Valójában a kauzális összefüggések megnyugtató feltárásához kísérlet jellegű kutatásra lesz szükség.

2. a másikkhoz, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás, a velük való interakció közben átélt érzelem, szorongás, és végül
3. a sokféleség-tapasztalatok: a gyerekkori, családi (beszéltek-e idegen nyelvet gyerekkorában) és pályaszocializációs (külföldi gyerekek aránya, mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok) előzmények.

Mind a mérőeszköz finomításához, mind pedig a multikulturális attitűdök korrelátumainak meghatározásához további kutatásokra lesz szükség.

Szakirodalom

1. Berry, J. W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 697–712.
2. Boreczky Ágnes (2014): Multikulturalizmus. Multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Megjelenés alatt.
3. Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H. and Middleton, J. N. (1999): Coming to terms with „diversity” and „multiculturalism” in teacher education: Learning about students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*. 15. 351-366.
4. Cohen-Emerique, M. (2000): L’approche interculturelle auprès des migrants. In: Legault, G.. (ed.): *L’intervention culturelle*. Gaëtan Morin Éditeur, Québec. 161-184.
5. Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Megjelenés alatt.
6. Cs. Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*. 17. 3–11.
7. Dixon, J.; Durrheim, K.; Tredoux, C.; Tropp, L.; Clack, B. and Eaton, L. (2010): A paradox of integration: Interracial contact, prejudice reduction, and perceptions of racial discrimination. *Journal of Social Issues*. 66. 401–416.
8. Enyedi Zsolt (2004): A voluntarizmus tere: A pártok szerepe a törésvonalak formálásában. *Századvég*. 3. 3–27.
9. Erős Ferenc, Enyedi Zsolt és Fábián Zoltán (2001): Tekintélyelvűség és előítélet: Újabb magyarországi vizsgálatok. In: Hunyady György és Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 389–402.
10. Gomes, M. P. and Buli-Holmberg, J. (2010): Focus introduction: Reflections on teacher education for diversity. *Intercultural Education*. 21. 411–413.
11. Gordon Győri János, Németh Szilvia és Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány*. Megjelenés alatt.
12. Gorski, P.C. (2009): What we’re teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*. 25. 309-318. www.edchange.org/publications/MTE-published.pdf (Olvasható volt: 2014. június 30.)

13. Gudykunst, W.B. (2005): An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication: Making the mesh of the net finer. In: Gudykunst, W.B. (ed.): *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications. 281–322.
14. Hammer, M. R., Bennett, M. J. and Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27. 421–443.
15. Llurda, E. and Lasagabaster, D. (2010): Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*. 20. 327–353.
16. McInerney, V. (2003): *Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades?* Paper at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education Auckland, New Zealand. November, 2003.
17. Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Megjelenés alatt.
18. Nguyen, A. M. D. and Benet-Martínez, V. (2013): Biculturalism and adjustment: A metaanalysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 44. 122–159.
19. Nguyen Luu Lan Anh, Kovács Mónika M. and Friezee, I. H. (2003-2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States. *Alkalmazott Pszichológia* (angol nyelvű különszám). 3–4. 7–19.
20. Nieto, S. (1994): Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*. Spring. 1-8.
21. Pettigrew, T. F. and Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90. 751–783.
22. Schwartz, S. H. (2003): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének. In: Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 97–122.
23. Spencer-Rodgers, J. and McGovern, T. (2002): Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 609–631.
24. Stenner, K. (2005): *The Authoritarian dynamic*. Cambridge University Press, Cambridge.
25. Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W. and Martin, T. (2005): The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 1–19.
26. Stephan, W. G. and Stephan, C. W. (2000): An integrated threat theory of prejudice. In: Oskamp, S. (ed.): *Claremont symposium on applied psychology*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 23–46.
27. Ting-Toomey, S. (2009): Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. In: D. Deardoff (ed.): *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage Publications, Los Angeles. 100–120.

28. Ward, C. and Masgoret, A. M. (2008): Attitudes toward immigrants, immigration and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis. *International Migration Review*. 42. 222–243.
29. Wright, S. C., Aron, A. és Brook, S. (2006): Énkiterjesztés és csoportközi viszonyok. In: J. P. Forgas és K. D. Williams (szerk.): A társas én. Kairosz Kiadó, Budapest. 396–420.