

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar



**TÁRSAS ÉS TÁRSADALMI NEVELÉS AZ ISKOLÁBAN –
A serdülők körében végzett bántalmazásmegelőzés
és előítéletcsökkentés elmélete, gyakorlata és mérése**

PhD értekezés
Siegler Anna

Témavezető: **Dr. Bigazzi Sára**
Pszichológia Doktori Iskola
Szociálpszichológia Doktori Program
2023.

Tartalom

Bevezetés	5
1. Elméleti háttér	6
1.1. A serdülőkor jellegzetességei	6
1.2. Az iskola mint szocializációs tér	6
1.3. Iskolai prevenció és pszichoedukáció	7
1.4. Társas készségek rendszere és serdülőkori jelentősége	11
1.5. Társas nevelés az iskolában.....	12
1.6. Társas nevelés gyakorlata Magyarországon	14
1.7. Társadalmi nevelés	14
1.8. Társadalmi nevelés gyakorlata Magyarországon.....	15
2. Vizsgálat a társas készségek fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén: Az ENABLE Program hatásvizsgálata	18
2.1. Elméleti háttér	18
2.1.1. Az iskolai kortárs bántalmazás	18
2.1.2. A bullying megelőzése	20
2.1.3. Társas érzelmi készségfejlesztés – SEL	21
2.1.4. Az ENABLE Program.....	21
2.2. A pilot vizsgálat.....	25
2.2.1. Módszertan	26
2.2.2. Statisztikai eljárás	28
2.2.3. Eredmények.....	28
2.2.4. Diskusszió.....	31
2.3. A félbeszakadt hatásvizsgálat: Az osztálytermi légkör szerepe az iskolai kortárs bántalmazás dinamikájában	34
2.3.1. Iskolai klíma	34
2.3.1. Célkitűzés	35
2.3.2. Módszertan	36
2.3.3. Statisztikai eljárás	39
2.3.4. Eredmények.....	39
2.3.5. Diskusszió.....	44
2.4. Összefoglalás.....	46
3. Vizsgálat a társadalmi tudatosság fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén: A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata	47
3.1. Elméleti háttér	47

3.1.1. A Megtartó Közösségek Program	47
3.1.2. Perspektívaváltás.....	50
3.1.3. Inkluzív csoport identifikáció	50
3.1.4. Tolerancia, előítéletek	52
3.1.5. Cselekvési hajlandóság.....	53
3.2. Célkitűzés	55
3.3. Módszertan	55
3.3.1. Minta és eljárás	55
3.3.2. Eszközök	55
3.4. Statisztikai elemzés.....	57
Etikai vonatkozások.....	58
3.5. Eredmények.....	58
3.5.1. Az intervenció értékelése és leíró statisztika	58
3.5.2. A program hatékonysága.....	60
3.6. Diskusszió.....	61
3.7. Összefoglalás.....	64
4. Tanárok és tanárjelöltek szerepe a társas és társadalmi nevelésben.....	65
4.1. A tanárok és tanárjelöltek bántalmazás megelőzéssel kapcsolatos attitűdjének felmérése	65
4.1.1. Elméleti háttér.....	65
4.1.2. Célkitűzés	68
4.1.3. Módszertan	69
4.1.4. Statisztikai eljárás	71
4.1.5. Eredmények.....	72
4.1.6. Diskusszió.....	79
4.2. Bántalmazás megelőzésre és előítélet csökkentésre felkészítés a tanárképzésben	83
4.2.1. Elméleti háttér.....	83
4.2.2. Célkitűzés	89
4.2.3. Módszertan	90
4.2.4. Statisztikai eljárás	92
4.2.5. Eredmények.....	92
4.2.6. Diskusszió.....	96
4.3. Összefoglalás.....	98
5. Összegzés és megvitatás.....	99
6. Köszönetnyilvánítás.....	103
7. Irodalom	104

8. Mellékletek.....	134
8.1 Doktori értekezés benyújtása és nyilatkozat a dolgozat eredetiségéről	134
8.2. Ábrajegyzék.....	135
8.3 Táblázatok jegyzéke	135
8.4 Felhasznált kérdőívek	136
8.5 Publikációs lista.....	141

Bevezetés

Magyarországon a fiatalok életük során közel 8000 órát töltenek el a közoktatás keretei között. Ez a 8000 óra lehetőséget ad új ismeretek elsajátítására, tanulásra és tévedésre, a családon túli társas élet előnyeinek és kihívásainak megélésére. A társadalom számára nem kérdés, hogy vannak olyan alap készségek, amelyeket egy diáknak mindenképpen el kell sajátítania a tanulmányai végére (pl. írás, olvasás, számolás...), azonban gyakran nem evidens, hogy az iskolának jelentős szerepe van a szocializációban, a társas és társadalmi készségek fejlesztésében. Ahhoz, hogy az életkori sajátosságokat és a tudományos eredményeket figyelembe véve születhessenek meg döntések az iskolákban, a pedagógusokon és oktatáspolitikai szakembereken kívül, pszichológusok munkájára is szükség van.

Jelen értekezés az iskolai közösségeken belüli pszichoedukáció mérésére fókuszál. A vizsgálatok célcsoportja egyrészt a serdülők, másrészt a velük intézményi keretek között foglalkozó szakemberek. A fiatalok serdülőkorukban napról napra sajátítják el, hogy a közösség részeként és aktív alakítójaként milyen viselkedési repertoárok adaptívak, keresik azt, hogy milyen normák és értékek mentén szervezik majd később életüket. A felkészült tanárok pedig támogatásukkal hozzájárulhatnak a szenzitív időszak reflektív megéléséhez.

Vizsgálataink a társas és a társadalmi nevelés területére fókuszáló programok hatásmérését, a programok kidolgozásához szükséges megközelítések azonosítását célozzák meg, hogy a tanárok tudományos eredmények mentén választhassák ki az általuk implementálni kívánt programokat. Az első vizsgálatsorozat fókuszában az *ENABLE program* hatásmérése és a társas-érzelmi készségek szerepének feltárása áll. A prevenció program az osztályközösség szintjén zajló társas folyamatok minőségének támogatását célozza meg, társas-érzelmi kompetencia fejlesztésén, aktív szemléltetői attitűd támogatásán és a bántalmazási dinamika tudatosításán keresztül. A második kutatás célja a *Megtartó Közösség Program* hatásvizsgálata, mely programot a doktorandusz tanulmányaim során fejlesztettem a PTE Társadalompszichológia Kutatócsoport tagjai segítségével. Ez a program az osztályközösség társas életének támogatása mellett a szélesebb közösségek normáinak tudatosítását, harmonikus csoportközi kapcsolatok támogatását célozza meg. Az értekezés harmadik és egyben záró vizsgálatsorozata tanárok és tanárjelöltek részvételével zajló kutatásokat mutat be, mivel a serdülőkkel közös munka során kiemelt szerepe van annak, hogy a pedagógusok hogyan észlelik a diákok közötti bántalmazást, diszkriminációt, mit gondolnak ezzel kapcsolatban és mit tesznek, ha azonosítják a problémás viselkedést.

1. Elméleti háttér

1.1. A serdülőkor jellegzetességei

Marcia (1983) és Erikson (1991) a serdülőkort az identitás kialakulása szempontjából egyaránt szenzitív időszaknak tekintették. Ebben az időszakban a fejlődéshez kiemelt fontosságú a minőségi kapcsolati tapasztalatszerzés, a társas interakcióban megélt kommunikáció. Az iskolában eltöltött évek alatt képessé válnak a fiatalok látszólag ellentmondásos viselkedéseket és jellemvonásokat integrálni reprezentációikba, fejlődik a tervezésre, az önreflexióra való képességük, nő a felelősségérzetük, valamint csökken a társas nyomásnak való engedelmességük (Török, 2010).

Az érettség magasabb szintjéhez azonban elengedhetetlenek a referenciapontok, melyek alapot szolgáltatnak az explorációhoz. Míg kezdetben kizárólag a gondozók jelentik ezeket a referencia pontokat, addig az iskolai évek során a pedagógusok és kortársak is a kötődés alapját képezhetik. A társak visszajelzéseinek fontossága megnő, a közösséghez tartozás érzése az önértékelés tartó oszlopává válik (Demirtas és mtsai., 2017).

1.2. Az iskola mint szocializációs tér

Mint ahogy a serdülőkor a személyiségfejlődés, az értékek, gondolkodásmódok elsajátítása és alakítása szempontjából kitüntetett időszak, az iskola azáltal válik a szocializáció és prevenció kiemelt színterévé, hogy a fiatalok épp a pszichoszociális fejlődésük szempontjából érzékeny időszakban vannak jelen a közintézményekben (Felvinczi 2009; Paksi, 2019). Identitásuk a kontextuson belül, az által formálódik (Lannegrand-Willems és Bosma, 2006). Ezt a folyamatot és annak befolyásoló tényezőit Eccles és Roeser (2003) szerint érdemes interdiszciplináris szemléletben többféle perspektívából vizsgálni.

A referenciaszemélyektől szerzett kedvező vagy kedvezőtlen visszajelzések egyrészt befolyásolják az énkép alakulását (Edwards, 1990), másrészt meghatározzák a személy motivációját az intézményi normarendszernek való megfeleléshez (Kökönyei és mtsai., 2009). Az intézmény mérete (Lee és Smith, 2001), elvárásrendszere (Maehr és Midgley, 1996) a tanárok attitűdje (Steele és Aronson, 1995; Rubach és mtsai, 2020), a személy és környezet illeszkedése (Jackson és Davis, 2000; Eccles és mtsai., 1993), az iskolai klíma (Aldridge és mtsai., 2016; Luengo Kanacri és mtsai., 2017; Konold és mtsai., 2018) mind olyan tényezők, amik befolyásolják, hogy egy fiatal hogy érzi magát, hogyan tud teljesíteni és miként tekint a környezetére.

A pedagógiai megközelítések kiemelik, hogy a tanulási folyamatok strukturálásán keresztül az iskola hatással van a diákok társas kapcsolatainak minőségére. A kooperatív tanulásszervezés Johnson és Johnson (2009) szerint a kölcsönös egymásrautaltság (*Social Interdependence Theory*) mentén facilitálja a támogató kapcsolat kialakítását, a szociális kompetencia fejlődését és a céllal kapcsolatos motiváció fenntartását, ezzel szemben a kizárólag versengő és individuális feladatmegoldást célzó tanulásszervezés nem segíti ezeken a területeken a fejlődést. Az eltérő tanulásszervezés mentén szignifikáns különbség figyelhető meg a diákok önbecsülésében, perspektívaváltási képességében, társas támogatás szintjében, melyet empirikus kutatások magas hatásérősséggel bizonyítanak (Johnson és Johnson, 1989; Roseth és mtsai, 2008). Több száz kutatás metaelemzése alapján a kooperatív tanulásszervezés implementációjának hatásérőssége 0,58 és 0,70 között van (Johnson és Johnson, 2002), mely erősség Hattie (2009) szerint az oktatási kontextusban valós változást eredményez. A kiemelkedő eredményesség ellen ható tényezők azonban, hogy a tanárok nehezen implementálhatónak tartják a módszertant, idegen számukra a kontroláló szerep helyett facilitáló szerep felvétele, olyan idő és erőforrás befektetést igényel, amit nem érzékelnek kigazdálkodhatónak (Buchs és mtsai, 2017)

A tanulásszervezés tudatos tervezése mellett a szocializációs folyamat pszichoedukatív támogatása mérhető, pozitív és időben tartós változást tud eredményezni a fiatalok iskolai elkötelezettségében, teljesítményében és problémás viselkedés elkerülésében (Catalano és mtsai, 2003; Catalano és mtsai, 2004), így a az iskolai prevenciós tevékenységek fókusz területei közé tartozik a serdülők társas alkalmazkodásának támogatása.

1.3. Iskolai prevenció és pszichoedukáció

A prevenciós fogalomhasználat klasszikus, medikális szemléletű felosztása (primer, szekunder és terciér prevenció) a pszichiátriai gyakorlatból eredeztethető, mely Caplan (1964) nevéhez fűződik. *Elsődleges* prevenciónak számít az ismeretterjesztés és tanácsadás, melyek útján a problémás viselkedés, betegség még az előtt megelőzhető, hogy a személy tanúsítaná azt, tünetei lennének. *Másodlagos* prevenciónak számít a rizikótényezők menti korai felismerést, szűrést követő gyors és akut kezelés, mely megelőzi a problémák súlyosbodását. *Harmadlagos* prevencióként definiálható amikor a beavatkozás célja a visszaesés elkerülése, a reszocializáció és rehabilitáció segítségével a helyzet optimalizálása.

Az utóbbi évtizedek gyakorlata azt mutatja, hogy a prevenciós tevékenységek kiterjeszhetőek szélesebb mentálhigiénés és pszichoedukációs célú alkalmazásra (pl. iskolai bántalmazás

megelőzés – Jármí, 2019), valamint kategorizálhatóak a prevenciós tevékenység célcsoportja mentén is (Paksi, 2019). Ez a megközelítés ugyancsak három nagy kategóriát különböztet meg: az általános prevenciót, a célzott prevenciót, valamint a javallott prevenciót (Coie és mtsai., 1993). Az általános prevenciós programok előzetes kockázatok figyelembevétele nélkül minden diákot megcélznak. Ez az *univerzális* megközelítés a nem kívánt viselkedés kialakulásának megelőzése vagy késleltetése érdekében olyan információk átadását és készségek fejlesztését helyezi előtérbe, amelyek minden diák számára egyaránt hasznosak (pl. szocioemocionális tanulást segítő programok). Ezzel szemben vagy épp emellett a *célzott* prevenció kifejezetten olyan diákokkal való közös munkát jelent, akiknél valamilyen okból kifolyólag nagyobb az esélye a nem kívánatos viselkedési formák megjelenésének, akik tagjai egy vulnerábilis csoportnak (pl. iskolából kimaradók vagy alacsony szocioökonómiai státuszú diákok). A *javallott* prevenció pedig azokra irányul, akiknél már meg is jelent a viselkedés és a cél folytatásának elkerülése.

Amennyiben egy közoktatási intézmény, vagy egy pedagógus elköteleződik egy prevenciós program mellett az elsődleges cél és beavatkozási szint meghatározásán túl további univerzális szempontokat is figyelembe kell vennie: az intézmény szervezeti működésével való összeegyeztethetőséget, egyszerű használhatóságot. Rohrbach és Dyal (2015) szerint a pedagógusok számára meghatározó, hogy tartozik-e a programhoz részletes és könnyen olvasható kézikönyv, mennyire ismerős a módszertani eszköztár számukra, a már gyakorlatban lévő tanmenethez képest van-e többlettértéke, illetve hozzáférhetőek-e előkészített audiovizuális tartalmak. Mivel a programok elsődleges megvalósítói a pedagógusok, esetleg iskolapszichológusok, szociális munkások és nem prevencióspecialisták, a teljesítményorientált környezet arra sarkallja a programok kiválasztóit, hogy a kevés befektetéssel járó opciót keressék. A ráfordítandó idő, pénz és emberi erőforrás szükségességének fontossága pedig nő azzal, hogy a sztenderdnek való megfelelés vezérli az iskolák hétköznapi működését.

A vezetőség feladata, hogy felmérje, a különböző programok mennyire illeszkednek az iskola szükségleteihez, illetve fordítva: felfedezni, hogy a felmerülő igényekre fejlesztettek-e már eredményesnek bizonyított gyakorlatot (Bosworth és mtsai., 2015). Meghatározó szerepet töltenek be a megvalósítás közben is azáltal, hogy a prevencióval kapcsolatos kommunikációjukban mire helyezik a hangsúlyt, hogyan szervezik a csatlakozó tanárok terheltségét, és mennyire hajlandóak irányelveiket, szabályzataikat alakítani a program által meghatározott célok mentén. Kutatási eredmények bizonyítják (Han és Weiss, 2005), hogy a

bevezetési folyamat minőségét javítja a megvalósítóknak nyújtott segítő szolgáltatások igénybevétele: felkészítő tréning, coaching, programhűség monitorozása.

Ezen szolgáltatások hosszú távú biztosítása növeli a program hatékonyságát, és teret enged a kutatói együttműködéseknek. A fejlesztők, hatásvizsgálatot végző kutatók számára fontos tanulság, hogy a sikeres közös munkának alapja a bizalmi légkör megteremtése és a kölcsönös, hatékony kommunikáció. Elég időt és energiát kell szánniuk a kapcsolatok kiépítésére, akár a lokális összejöveteleken való részvétellel, a helyi változások nyomon követésével, a kapcsolati hálókat könnyen mozgósító résztvevők fellelésével. Azonban Testa és Coleman (2015) szerint úgy tűnik, a kutatók általában alábecsülik ezen kezdeti lépésekre szánt időt. A prevenciós program bevezetésekor hasznos, ha a kutatók bemutatják az iskola vezetésének, miért fontos az érintett téma az adott iskolának, hogy milyen eredmények mutatják a program eredményességét és megbízhatóságát. Az intézményvezetők elköteleződése nemcsak a program megvalósítása szempontjából esszenciális, de a rendszeres mérések és visszacsatolások miatt is.

Testa és Coleman (2015) szerint meghatározott időközönként érdemes a kutatóknak összefoglalni az eredményeket és a felmerülő nehézségeket. Az őszinte és bírálatmentes kommunikációt tovább erősítheti, ha az iskola vezetősége bármikor közvetlenül elérheti a koordinátort és probléma esetén gyors választ kaphat, a kutatók viszont nem keltik a siettetés látszatát. Az adatfelvételeket érdemes az iskolai elfoglaltságokhoz igazítani és elkerülni a vizsgákra, megemlékezésekre és tervezhető elfoglaltságokra való felkészülést. Érdemes felvetés, hogy megkönnyítheti az osztályokkal való kooperációt a nyugdíjas tanárok bevonása, míg a publikus adatok lekérése értékes információként szolgálhat. A megvalósítók és kitöltők honorálásával kapcsolatban ambivalens megítélésűek: a motiváció fenntartásának kihívására ugyan választ ad, de nem feltétlen biztosítja a programhűséget, ráadásul az erőforrások szűkösségekor pedig járhatatlan út.

A kutatók által fejlesztett prevenciós programok a legtöbb esetben könnyített közegben kerülnek kipróbálásra (Paluck és Green, 2009), ez más kontextusokban nem kedvez az elvárt eredmények elérésében. LaFromboise és Hussain (2015) szerint például az a tény, hogy az amerikai diákközösségek kulturális összetétele évtizedről évtizedre diverzebb képet mutat, azonban a tanárok többsége változatlanul fehér középosztálybeli, eddig figyelem nélkül maradt. Ez a diszkrépancia egyaránt nehézséget okozhat az iskolák mindennapos működésében és a prevenciós programok hatékonyságában, mivel a kulturális sokszínűség növekedését a tanmenetfejlesztések sem követik nyomon. A szerzők szerint a sikeresség

érdekében mind a prevenciós folyamatoknak, mind a gyakorlatok hatásmérésének igazodnia kell a folyamatosan változó célcsoporthoz.

A tradicionális tanmenetalapú prevenciós beavatkozások alacsony hatásfokára adott válaszként jelent meg a teljes iskola megközelítés (*whole-school approach*; Weare, 2013). Az oktatási intézmény egészére vonatkozó stratégiák elve mentén a speciális tanórákon és a készségfejlesztésen túl fontos, hogy az iskola minden színterén valósuljanak meg a megelőző szemlélet elméleti sarokkövei. Hosszú távú hatás eléréséhez szükséges az eljárásrendek, rutinyakorlatok és az iskolai közösséghez tartozó összes felnőtt viselkedésének reflektív felülvizsgálata (Wilson és mtsai., 2003). A pozitív iskolai klíma biztonságérzetet és támogatottságot eredményez, azonban bár a sikeres, teljes iskolát érintő programok hasznosítják a hatékonyságot növelő tényezők legtöbbszörét, mégsem küszöbölik ki a fenntarthatóságból fakadó nehézségeket.

Az erőforrások alkalmisága megszabja a programok várható élettartamát azáltal, hogy a pályázati pénzek elfogyását és a projekt lezárultát követően a megváltozott működés erőforrás hiányában hajlamos visszarendeződni (Coffey és Horner, 2012; McMahon és mtsai., 2000). A rövid távon nem látszódó, de hosszú távon várt hatások helyett az intézményi működés döntéshozói gyors válaszokat keresnek, és igyekeznek inkább megfelelni az elkerülhetetlen központosított elvárásoknak. A hosszú távú elköteleződés fenntartásában segíthet a résztvevők folyamatos bevonása a döntési folyamatokba, a közösen alakított koordinációs bizottság létesítése (Elias és mtsai., 2003). A megvalósító visszajelzéseire igazodva a programbeli tevékenységek változtathatóak. Amellett, hogy a programot végrehajtó pedagógusnak a bevonás következtében nő az elköteleződése, a reflexiók és monitorozás beépítése az intervenciót is fejleszti.

Hazai tendenciák az iskolai prevenció területén

Magyarországon az ezredfordulót követően jelentős mértékben nőtt azoknak az intézményeknek a száma melyekben valamilyen, főként drogfogyasztást megelőző tematikájú prevenciós tevékenység megvalósult. Míg a 2000-es évek elején az iskolák csupán egyötöde rendelkezett ezirányú tapasztalattal, 4 évvel később már tíz iskolából kilenc mondhatta el magáról, hogy célzott tevékenységet folytat (Paksi, 2019). A kedvező tendenciát némileg beárnyékolta, hogy bár szélesebb körben folyt a munka, azok tartalmi és módszertani szempontból változatlanok voltak. Bár a szakmai ajánlások alapján érdemes lett volna interaktív oktatásszervezést folytatni (Tobler és Stratton, 1997), normatív hiedelmek megváltoztatására irányuló (Flay 2000), illetve a szociális befolyásolást, a társas

kompetenciákat növelő tartalmakat (Tobler és mtsai., 2000, Webster-Stratton és Reid, 2004) beépíteni, a magyarországon megvalósuló gyakorlat mégis a kevésbé hatékony frontális ismeretátadásra és költséghatékony megoldásokra (rendőri előadások, tiltások) fókuszált elsősorban (Paksi, 2019).

Számos tényező állhat a mögött, hogy miért nem vagy miért ilyen kevésbé épülnek be a szakmai ajánlások a prevenciós gyakorlatba. Paksi és munkatársai (2011) szerint a megelőzéshez kapcsolódó, a nem tudásátadásra hanem nevelési célokra fókuszáló feladatok biztosítása legtöbb esetben nem tartozik a magasan priorizált iskolai döntések közé. Az *információhiány* miatt a létező jógyakorlatok lehetősége nem jut el a célcsoporthoz, a *forráshiány* miatt a már kiválasztott gyakorlat nem tud megvalósulni vagy fenntartható lenni, a *döntési autoritás hiánya* megszabja hogy milyen programok mellett köteleződhetnek el az intézmények, a *szakember hiánya* a megvalósítás minőségi kivitelezését gátolja, a *módszertani és szakmapolitikai támogatás hiánya* pedig meghatározza az előbbieken említett kihívások állandóságát (Paksi, 2019).

1.4. Társas készségek rendszere és serdülőkori jelentősége

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

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

kapcsolatoknak a hiánya a szociális helyzetekben való eligazodási nehézségekhez, viselkedési problémákhoz vezethetnek.

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

1.5. Társas nevelés az iskolában

Úgy tűnik, hogy a kortárs csoportokban történő spontán szocializációhoz képest, a társas fejlődés tudatos támogatása mérhető előnyökkel jár (Kasik, 2007, Zsolnai, Kasik és Braunitzer, 2014). Az iskolai teljesítményre gyakorolt jótékony hatása egyértelműen jelzi a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságát (Webster-Stratton és Reid, 2004). Azonban az még kevésbé tematizált az oktatási folyamatok tervezésekor, hogy a másik perspektívájának megértése nem csak az akadémiai teljesítmény fokozása miatt jelentős, de serkenti a proszociális viselkedést (Hodges és mtsai., 2011), kooperatív stratégiák alkalmazását (Fett és mtsai., 2014), alacsony fejlettségi szintje növeli a pszichés betegségek kockázatát (Mott és Krane, 2006), minősége meghatározza a csoportközi tapasztalatok, élmények befogadásának és értelmezésének módját (Rutland és Killen, 2015). Összességében elmondható, hogy azok, akik gyakorlottabbak saját és mások érzelmeinek megértésében, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban (Zsolnai, 2015). Mivel azonban a szociális téren elért siker sokféleképpen definiálható, a kutatók eltérő mérési megközelítéseket alkalmaznak.

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

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

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

1.6. Társas nevelés gyakorlata Magyarországon

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

Elmondható azonban, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar oktatási rendszer inkább a tudásalapú ismeretátadásra és a kognitív képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, a társas és társadalmi neveléssel szemben (Zsolnai, 2015). Kevés fejlesztő program képezi a hazai tanítási-tanulási folyamat szerves részét (Kasik, 2007), ráadásul ezeknek töredéke csupán az, melyeknek hatékonyságáról empirikus adatok állnak rendelkezésre (Dóczi-Vámos, 2016) és serdülőkorúakat céloz meg.

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

1.7. Társadalmi nevelés

A társas nevelés során a készségek fejlesztése minden esetben adott kontextuson belül és annak normatív értékei mentén történik (Rose-Krasnor, 1997). Az iskola, a nemzet, a kortárs közösség normái előírányozzák, hogy például teljesítmény helyzetekben az együttműködés

vagy a versengés (Fülöp, 2008), konfliktus helyzetekben az érdekérvényesítés vagy a kompromisszumkeresés, tanórai helyzetekben a szabálykövetés vagy a kritikai gondolkodás gyakorlása nevezhető sikeresebb szociális működésnek. A proszociális viselkedés társadalmi kontextusba ágyazottságát mutatja, hogy az aktív szemlélői attitűdhöz, segítségnyújtáshoz szükséges tudás és képességek átadásakor szükséges a társas helyzetek észlelt igazságtalanságáról is beszélni. Akkor állunk ki közösségünk tagjaiért, embertársainkért, ha észleljük hogy az észlelt viselkedés igazságtalan, helytelen (Csernus és mtsai., 2018). Legyen szó akár bullying, akár diszkrimináció megelőzéséről a társadalmi tudatosság, a minden embert megillető alapjogok ismerete szorosan összekapcsolódik a proszociális viselkedés támogatásával.

Példaként hozva az amerikai társadalomismereti nevelést, utóbbi céljait és tartalmát tekintve sokszínű: társadalmi beilleszkedés elősegítése, kritikai gondolkodás fejlesztése történelem tanításon keresztül, állampolgári szerepre való felkészítés és identitás erősítése (Fallace, 2017; Peck és Herriot, 2015). Johnson és Johnson (2016) megközelítése alapján ezen célok elsősorban a kooperatív tanulás útján sajátíthatóak el, ahol a diákok felelősséget éreznek a közösségükért, gyakorolhatják az aktív részvételt. A nemzetközi tendenciákkal összhangban a hazai törekvések is tükrözik a célok sokszínűségét (Dancs, 2021), azonban a célok megfogalmazása és megvalósítása között diszkrépanciát figyelhetünk meg.

1.8. Társadalmi nevelés gyakorlata Magyarországon

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

mutatnak rá, hogy a közoktatás rendszerén belül kevés szó esik arról, hogy a diákok hogyan válhatnak tudatos, aktív állampolgárrá, milyen jogok illetik őket meg és a mindennapok során milyen érdekérvényesítési lehetőségeik vannak közösségeik tagjaiként.

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

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

Az állampolgári nevelés jelentős és komplex pszichoedukációs folyamatot hivatott végigkísérni. A tantárgy céljai között megjelenik a szociális identitás tudatosítása, közösségi normák átadása, eltérő perspektívák megértésének fejlesztése, a társadalmi kihívások leküzdéséhez szükséges tudás és képesség fejlesztése. A pedagógusok önbevallásuk szerint inkább felkészültek az érintett témák tanítására, azonban Kinyó és munkatársai (2020) kutatása alapján a válaszadók 32%-a jelezte, hogy több módszertani segítségre lenne szüksége. Ahogy a társas készségfejlesztő programok kis számmal, de elérhetőek hazánkban, úgy kevés célzott és hatásméréssel rendelkező program irányul a társadalmi tudatosítás, állampolgári nevelés területére. Nemzetközi áttekintés alapján is elmondható, hogy az iskolán belüli és extrakurrikuláris állampolgári nevelési programok inkább a történelmi, politikai intézményrendszerekről szóló tudás átadására fókuszálnak a társas, társadalmi nevelés kárára (Geboers és mtsai., 2013).

Magyarországon főként civil szervezetek fejlesztése nyomán érhetőek el anyagok, például az Emberség Erejével Alapítvány (n.d.) *egyMÁStan* elnevezésű óraterv csomagja 2016 óta elérhető állampolgári ismeretek, társadalmi, közösségi és kapcsolati szabályok témájában 7-12. osztályosok számára; az Amnesty International Magyarország (n.d.) emberi jogi oktatási programjában önkéntes képzők facilitálásával 7-12. évfolyam diákjai tanulhatnak alapvető értékekről, proszociális viselkedésről, elfogadó normák és a dehumanizáció következményeiről; a *Civil Kurázi programon* (EJHA, 2020) belül számos egyesület és iskolai foglalkozás található meg (pl. UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány, Haver Informális Zsidó Oktatási Alapítvány, Menedék Egyesület, Menhely Alapítvány, Labrisz Egyesület, MáSzínház), hogy interkulturális ismeretek, tolerancia, aktív állampolgárság, segítő cselekvési lehetőségek témakörében nyújtson integrált programot; A Zachor Alapítvány pedig nemzetközi partnerekkel együttműködve *Stories that Move (STM) – Online eszköztár a diszkrimináció ellen* címmel 14 év felettiek számára biztosít online tanulási csomagot, melyben indirekt kontaktus segítségével kritikus önreflexió, perspektívaváltás, elfogadás és diverzitás normáinak fejlesztésére koncentrálnak (Lantos és Kende, 2020). Azonban a fenti programok közös jellemzője, hogy ezidáig nem került sor szisztematikus utánkövetésükre.

2. Vizsgálat a társas készségek fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén: Az ENABLE Program hatásvizsgálata

Az első bemutatott kutatási folyamat az iskolai prevenció egy speciális területére fókuszál, a kortárs bántalmazás megelőzésére. Az *anti-bullying* törekvések a közösség, osztály szintjén megvalósuló, diszfunkcionális működés elkerülését és visszafordítását célozzák meg. A szakmai ajánlások mentén kiemelt jelentőségű társas készségek, közösségen belüli normák szerepe kerül tárgyalásra.

2.1. Elméleti háttér

Az intézményesített oktatás a fiatalok szocializációja szempontjából kiemelkedő fontosságú térség. Az akadémiai és szociális fejlődési folyamatot a diákok vagy lépésről lépésre megélik, vagy kihívások, nehézségek miatt kénytelenek megszakítani.

2.1.1. Az iskolai kortárs bántalmazás

Az egyik ilyen lehetséges akadály, amely gyakran a vizsgálatok tárgyát képezi, az iskolai kortárs bántalmazás (bullying). A bullying jelenségének kutatása az 1970-es években került előtérbe diákok öngyilkossága kapcsán Svédországban, majd Dan Olweus volt az, aki megalkotta az iskolai bántalmazás első definícióját: a tanulót elnyomás vagy bántalmazás éri abban az esetben, ha ismétlődően, hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy diák, vagy diákok csoportja és az érintett felek között hatalmi különbségek figyelhetőek meg (Olweus, 1994). A 2021 novemberében megrendezésre került World Anti-bullying Forum keretén belül szakmai dialógus indult arról, hogy érdemes-e új, frissített definícióval dolgozni. A megvitatásra ajánlott szövegezésben kimondásra kerülne például, hogy a jelenséghez hozzá tartozik, hogy a társas és intézményesített környezet oldaláról nem érkezik következetes válasz a normaszegő viselkedésre. Utóbbi javaslatok mutatják, hogy míg kezdetben a klasszifikáció első sorban a bántalmazó és bántalmazott közötti diádra fókuszált, a kurrens megközelítések már a társas viszonyrendszert, kontextust is a jelenség szerves részeként definiálják. Megjelenési formáját tekintve Orpinas és Horne (2011) négy kategóriát különítenek el: testi (lökdösődés, fizikai izoláció, verekedés), verbális (bántó becézések, fenyegetések, kibeszélések), kapcsolati (szociális izoláció) és szexuális (szexualitással kapcsolatos tartalmú bántások).

Ezen maladaptív csoportdinamika körüli széleskörű kutatói érdeklődés oka az, hogy akut és hosszú távú negatív következményei egyértelműen kimutathatók. A kortársak közötti bántalmazás hatással van a fiatalok jólétére (Bauman, és mtsai., 2013), hozzájárul a gyakoribb iskolai hiányzáshoz (Grinshteyn és Yang, 2017), elégtelen szociális alkalmazkodáshoz (Bouman, van der Meulen, Goossens, Olthof, Vermande és Aleva, 2012), és alacsonyabb iskolai teljesítményhez vezethet (Ladd, Ettekal és Kochenderfer-Ladd, 2017). Valamint fontos, hogy a negatív érzelmi és viselkedési következmények nem korlátozódnak azokra, akik a zaklató vagy az áldozat pozíciójában vannak. Azok a fiatalok akik szemlélőként (bystanderként) végignézik a bántalmazást, de sem bántalmazóként, sem bántalmazottként nem kerülnek az események középpontjába hajlamosabbak szorongásos és depresszív tüneteket mutatni (Midgett és Dumas, 2019), mint azok, akik harmonikusabb csoport folyamatok részesei. Craig és Pepler (1997) a mentális terheltség egy lehetséges magyarázatként azt feltételezték, hogy a passzív szemlélők kognitív disszonanciát tapasztalhatnak, mivel viselkedéses szándékaik (közbeavatkozás) és tényleges tetteik (közbe nem lépés) között diszkrepancia van.

Az iskolai bántalmazás széles körben elterjedt jelenség, amely jelentősen befolyásolhatja a fiatalok életét. A Health Behaviour in School-aged Children Study (HBSC) országos szinten reprezentatív adatai szerint a magyar fiatalok mintegy 30%-a érintett offline vagy online bántalmazásban. A 11-18 éves diákok 28,4%-a számolt be arról, hogy legalább egyszer már zaklatták, 9,5%-uk pedig krónikus szinten érintett, tehát napi-heti rendszerességgel bántalmazzák őket társaik (Németh és Várnai, 2019). E mentén elmondható, hogy nemzetközi összehasonlításban Magyarország közepesen magasan érintettnek tekinthető a bullying típusú erőszak eskalációjában (Inchley és mtsai., 2020).

Megfigyeléses kutatások azt mutatják, hogy a bántalmazási epizódok 88%-ában a kortársak is jelen vannak (Hawkins, Pepler és Craig, 2001), ezért a bántalmazás elkerülhetetlenül közösséget érintő folyamat, amelyben a diákok nem csak az elkövető és az áldozat szerepét, hanem a szemlélőét is felvehetik. Az idő teltével pedig ugyanazon diákok különböző szerepeket is betölthetnek a bántalmazás körforgásában (Sutton és Smith, 1999). A bántalmazáskor jelenlévő szemlélők befolyásolják a helyzetet azáltal, hogy különböző viselkedési alternatívák közül választanak: csatlakoznak a bántalmazáshoz, aktívan megerősítik a zaklatót, passzívan elfogadják a bántalmazást, vagy közbelépéssel megállítják az események eskalációját, megvédik az áldozatot (Salmivalli és mtsai., 1996).

2.1.2. A bullying megelőzése

Elliot Aronson, szociálpszichológus az 1999-es Columbine középiskolában történt, diákok által elkövetett mészárlás elemzése során kezdett el foglalkozni az iskolai kortárs erőszak megelőzési lehetőségeivel (Aronson, 2000). Hamar felismerte egyrészt, hogy az adott eset elkövetői a szélsőséges viselkedést megelőzően kirekesztett, peremhelyzetű fiatalok voltak és a bántalmazás áldozataiként a feszültség régóta gyűlt bennük. Másrészt az esettanulmányban két féle kezelési és megelőzési megközelítést különített el.

Kútlezáró megoldásként jellemzi a gyors és a felszínen enyhülést hozó beavatkozásokat, melyek megszüntetnek bizonyos problémás viselkedéseket (pl. a fémdetektorok távol tartják a fegyvereket, hogy ne támadhassák egymást ilyen módon a diákok, azonban nem szüntetnek meg az agresszió mögött álló feszültségeket). *Gyökér* megoldásnak nevezi, amikor a viselkedés megjelenése mögött konfliktusokat és kielégítetlen szükségleteket feltételez és e mögöttes okok megszüntetésére fókuszál (elsődleges és univerzális prevenció) (Aronson, 2000).

Mivel 2020 szeptemberében Magyarországon is bevezetésre került országos lefedettséggel az iskolaőri rendszer, ezért releváns kérdés, hogy ezen beavatkozás kútlezáró vagy gyökér megoldásnak tekinthető. Devlin, Santos és Gottfriedson (2018) 480 egyesült államokbeli iskolában vizsgálták az iskolaőrök munkájának hatékonyságát. Eredményeik azt mutatták, hogy hasonlóan a fémdetektorok és videókamerák alkalmazásához az iskolaőrök jelenléte nem csökkenti számottevően az iskolában megjelenő erőszakot (Scott és mtsai., 2001). Ezzel szemben hatékonyabbak lehetnek azok a programok, amelyek olyan összetevőkre összpontosítanak, mint a kompetenciák fejlesztése, a diákok és felnőttek közötti kapcsolatok javítása, valamint a pozitív iskolai környezet megteremtése.

A tanulók ösztönzése arra, hogy a bántalmazás támogatásáról az áldozat szövetségeseiként való beavatkozásra váltsák át szerepüket, a bullying ellenes programok egyik kulcseleme (Flaspohler és mtsai., 2009). A metaanalízisek eredményei (Farrington és Ttofi, 2009; Gaffney és mtsai., 2018) azt mutatják, hogy ezek a programok hatékonyan csökkentik az elkövetést 19-23%-kal és az áldozattá válást 15-20%-kal. Smith, Salmivalli és Cowie (2012) egy lépéssel tovább megy, és azt mondja, hogy a tudományos közösségnek nemcsak az egyes programok fő hatásával, hanem az egyes programelemek és megközelítések hatásával is foglalkoznia kell.

2.1.3. Társas érzelmi készségfejlesztés – SEL

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) elnevezésű megközelítés a prevenciós kutatások középpontjában áll. A SEL azon az elképzelésen alapul, hogy bizonyos készségek fejlesztése kulcsfontosságú a támogató kapcsolatok, az egészséges identitásfolyamatok kialakításához és fenntartásához. A CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) a szociális és érzelmi kompetenciákat a már említett öt, egymással összefüggő alapvető kompetenciaterületbe szervezi: éntudatosság, önmenedzselés, társas tudatosság, társas készségek és felelős döntéshozatal (Weissberg, és mtsai., 2015). A keretrendszert gyakran használják a prevenciós programok tervezésénél, mivel széles körben alátámasztott, hogy jelentőségteljes komponens (Vreeman és Carroll, 2007, Smith és Low, 2013). A kutatások azt mutatják, hogy míg azok a gyerekek, akiket zaklatnak, vagy akiket társaik célponttá tesznek, kevésbé fejlett, addig azok, akik kiállnak társaik mellett, és ezzel megakadályozzák az ellenséges viselkedés eszkalálódását, fejlettebb SEL képességekkel rendelkeznek (Cook és mtsai., 2010, Jenkins és mtsai., 2016, Jenkins és Nickerson, 2019).

Az elmúlt évtizedben számos metaanalízist tettek közzé a SEL-programok értékelésének eredményeit összegezve. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor és Schellinger (2011) 213 iskolai programot tekintett át, 270 034 fiatal kutatási adatait összegezve, és megállapította, hogy a programok szignifikáns pozitív hatást gyakorolnak a diákok szociális és érzelmi készségeire, tanulmányi teljesítményére és a magatartási problémák elkerülésére. Taylor, Oberle, Durlak és Weissberg (2017) 82 SEL-tanulmány metaanalízise alapján, amelyekben 97 406 diák vett részt, arról számolnak be, hogy a SEL-beavatkozások jelentős pozitív hatást gyakorolnak a magatartási problémák csökkentésére az átlagosan 56-195 hetes követési időszakban.

2.1.4. Az ENABLE Program

Az ENABLE (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments) program egy uniós finanszírozású projekt, amely a kortárs bántalmazás ellen küzd és kidolgozásában belga, dán, görög, horvát és brit szakemberek egyaránt részt vettek. Elsősorban a diákok szociális és érzelmi tanulási képességeinek fejlesztésére, erőszakmentes közösségi norma kiépítésére és megőrzésére törekszik a pedagógusok és pszichológusok képzésén keresztül (Jármí, 2019; Siegler és mtsai., 2021, Papamichalaki és mtsai., 2022). A program arra a felismerésre épül, hogy a kortárs csoportok közötti kapcsolatok jelentősen

befolyásolják a fiatalok jólétét, a tanulási folyamatokat és az iskolai elköteleződést, míg az feszültséggel teli osztálytermi környezet elvonja a diákok idejét és energiáját, addig az érzelmi és fizikai biztonság érzése optimális feltételeket biztosít a fejlődéshez.

Az ENABLE holisztikus és fenntartható megközelítést alkalmaz a bullying csökkentése érdekében a pedagógusok és a szülők/gondviselők bevonásával, valamint a diákok társas képességeinek célzott fejlesztésével. A szociális és érzelmi tanulás (SEL) megközelítést alkalmazva a program foglalkozik azzal, hogy hogyan lehet társas kapcsolatokat létesíteni, fenntartani, helyreállítani, és hogyan játszanak az érzelmek döntő szerepet a társas élet irányításában. A SEL megközelítés arra ösztönzi a tanulókat, hogy reflektáljanak saját és társaik viselkedésére, és hozzájárul az iskolai bántalmazás megelőzéséhez szükséges készségek – pl. önszabályozás, asszertivitás, szociális problémamegoldás – fejlesztéséhez. Az eredeti program a következő programelemeket foglalja magában:

- SEL-modul, amely 10 szociális és érzelmi tanulás fókuszú óravázlatból áll
- kortárssegítő modul,
- szülőknek szóló információs csomag
- tanári és képzői kézikönyv, illetve további segédanyagok
- ENABLE program utánkövetési és hatásvizsgálati eszköz

A magyarországi prevalencia adatok figyelembevételével és az iskolák szubjektív tapasztalatai alapján, amelyek szerint a kortárs bántalmazás egyre gyakoribbá válik, a magyar Oktatási Hivatal 2016-ban úgy döntött, hogy adaptálja az ENABLE programot, és bevezeti a hazai iskolákban. A magyar adaptációt dr. Jármí Éva és dr. Várnai Dóra Eszter az Eötvös Loránd Tudományegyetem képviselőjében végezte. A munka során az eredeti programelemek közül a kortárssegítő rendszer nem került bevezetésre, azonban a program kiegészült további, a kifejezetten norma képzésre fókuszáló és fogalomrendszert tisztázó, bántalmazás elleni óravázlatokkal. 2019 óta évente 600 iskolapszichológust vagy tanárt képeztek ki a programban. A módszertani eszköztár figyelembevételével a 10 alkalmas klasszikus SEL-modul olyan osztályok számára ajánlott, amelyekben a résztvevő diákok részéről nagy ellenállás várható, ahol nincs tapasztalat a nem hagyományos tanórai tevékenységek vagy az érzékeny témák feldolgozása terén, és ahol a diákoknak szükségük van az önismeret vagy az alapvető SEL-képességek fejlesztésére. Az ugyancsak 10 alkalmas AB (anti-bullying)-modul szintén magába foglal társas érzelmi nevelés fókuszú tevékenységeket, azonban határozottabban a bullying ellenes osztálynormák és attitűdök fejlesztését célozza, és ott ajánlott, ahol már van tapasztalat az érzékeny témák feldolgozásában (pl. drámapedagógiai

képzésben részesülő osztályokban), és ahol a tanulók motiváltabbak az intenzívebb tevékenységek végzésére. A két modul célcsoportja egységesen 12-18 éves diákok, és egymás után is megvalósíthatóak, a SEL modullal kezdve. A tanulási egységek sorrendisége meghatározott, és 2-4 hetente javasolt az osztályban elvégezni őket. A tervek változatos módszertani megközelítéseket tartalmaznak: egyéni munka, páros munka, kiscsoportos munka, frontális oktatás, csoportos megbeszélés, videók megtekintése és IKT eszközök használata.

1. táblázat A SEL és AB modul óravázlatainak tartalmi leírása

Leckék	SEL modul	AB modul
1.	<i>Mire jó az EQ?:</i> az érzelmi intelligencia fogalma, a program felépítése	<i>Mit jelent a bullying?:</i> az iskolai bántalmazás természete, meghatározása, formáinak megkülönböztetése
2.	<i>Hogy vagy (de igazán!):</i> az érzelmek és belső állapotok szókincsének fejlesztése, használata	<i>Miért lesz áldozat?:</i> az áldozattá válás okai, a diszkrimináció fogalma, különbözőségek tisztelete
3.	<i>Az érzelmek felismerése társas helyzetekben:</i> az érzelmek kategorizálása, használata, gyakorlása	<i>Miért lesz bántalmazó?:</i> az elkövetés okai, a bántalmazó érzelmei, empátia
4.	<i>A bántalmazás természete:</i> a bullying szerepei, meghatározása, az áldozatok, elkövetők, védők és szemlélők perspektívái	<i>Tévhitik a bántalmazásról:</i> tévhitik a kortársak által elkövetett erőszakról, vitakészség fejlesztése
5.	<i>Ez nem bántalmazás, csak...:</i> önfelmentő stratégiák, ugratás és bántalmazás közti határ, online tér sajátosságai	<i>A bántalmazásra adott reakciók:</i> érzelmi és viselkedéses válaszok, következmények, szemlélő és beavatkozó szerepek
6.	<i>Hogyan lépj közbe bullying helyzetben?:</i> direkt és biztonságos beavatkozás, a közösség szerepe	<i>Indirekt beavatkozás - támogatás:</i> a szemlélők szerepe, az áldozat támogatása, saját készségek és erősségek
7.	<i>Hogyan támogatható a bántalmazás áldozatát?:</i> a bántalmazás káros hatásainak csökkentése, az indirekt beavatkozás lehetőségei, proszociális készségek	<i>Indirekt beavatkozás – pozitív társas viselkedés:</i> a proszociális osztályklíma kialakítása, normák egyeztetése, tisztelet, elfogadás és kedvesség a kommunikációban
8.	<i>Hogyan birkózzunk meg a rossz érzésekkel?:</i> a negatív érzelmekkel való megküzdés, a stresszt kiváltó helyzetek azonosítása, megküzdési stratégiák	<i>Direkt beavatkozás – közbelépés bullying helyzetben:</i> biztonságos beavatkozás a bántalmazás különböző típusai esetén, veszélyek és kihívások, érintettek érzelmei
9.	<i>A változás alapjai:</i> a program előnyei az egyén és az osztályközösségek szintjén, haladás értékelése	<i>A bántalmazás jelzése, segítségkérés:</i> az iskola jelzőrendszere, a segítségkérő magatartás ösztönzése, segítőszervezetek és fórumok
10.	<i>Hogyan tovább?:</i> célmeghatározás a jövőre nézve, saját célok és vállalások megfogalmazása, lezárás és kitekintés	<i>Tegyünk együtt azért, hogy ne legyen bullying az osztályban!:</i> összegzés, a bullying elleni szabályok kidolgozása és rituális elfogadása az osztály szintjén

A program elsődleges implementációját végző tanárok, iskolapszichológusok vagy iskolai szociális munkások először egy háromnapos képzésen vesznek részt, hogy felkészüljenek a program bevezetésére. A képzés keretében a résztvevők megismerkedhetnek a programhoz tartozó anyagokkal, gyakorolhatják a legfontosabb osztályszintű tevékenységeket, és ismerkedhetnek a program *kézikönyvével* is mely a megvalósítás során az elsődleges forrásuk (Siegler és mtsai., 2021). Ez a kézikönyv részletes óravázlatokat és a szükséges forrásokat is tartalmazza, ismerteti az egyes órák fő céljait, bemutatja a tevékenységek előkészítésének és végrehajtásának becsült idejét, a bemelegítésre, a fő tevékenységekre és a záró összefoglalókra vonatkozó részletes utasításokat, a tevékenységek lehetséges alternatíváit, a további megfontolásokat, a választható házi feladatokat és a rendelkezésre álló multimédiás eszközöket. Kiemelt terület az ismeretátadás során az *akut helyzetek kezelésére* vonatkozó eszköztár.

A rendszeres és következetes bántalmazási esetkezelés biztosítja, hogy a bántalmazás ne maradjon se rejtve, se válasz nélkül. Amennyiben az áldozatok vagy a szemlélők segítséget kérnek, az eljárásrend szerint érdemes jegyzőkönyvbe venni a bántalmazást, hogy érezhető legyen a közösség számára, hogy ezek az esetek komolyan vannak véve. Az ezt követő célzott beszélgetéseket az iskolán belüli teamek vezetik, és célja, hogy kifejezzék az áldozat támogatását, védelmet nyújtsanak, és lehetővé tegyék számára, hogy beszéljen a helyzetből adódó szükségleteiről. Ezután arra törekszenek, hogy az elkövetők figyelmét felhívják arra, hogy bántalmazás történt, és lehetőséget adjanak a jóvátételre. A megbeszélések vezetésére a resztoratív szemlélet (Farrington és Ttofi, 2009) mentén helyreállító, konfrontatív megközelítés javasolt. Az akut esetkezelés nemcsak az áldozatokkal és a zaklatókkal folytatott megbeszéléseket foglalják magukban, hanem a proszociális viselkedést tanúsító osztálytársak azonosítását is, akiket arra kérnek, hogy vegyenek részt az áldozattá vált osztálytárs támogatásában.

A megvalósítók mellett azonban a program nem hagyja figyelmen kívül, hogy a *szülők* is fontos partnerek az iskolai bántalmazás ellenes programokban (Papamichalaki és mtsai., 2022). Farrington és Ttofi (2009) metaelemzésükben azt találták, hogy az ő inklúziójuk az egyik leghatásosabb elem. Az ENABLE program iránymutatásai szerint ajánlott meghívni a szülőket az iskolába, és tájékoztatni őket a bullying jelenségéről, magáról a programról, valamint arról, hogy gyermekeik hogyan profitálhatnak a tevékenységekből. A szülői értekezletek mellett, vagy amennyiben ilyen találkozót nem lehet szervezni, a szülők vagy gondviselők számára elérhető egy online tájékoztató füzet, amely tartalmazza a legfontosabb

üzeneteket. A füzetben az alapvető információk mellett megtalálható, hogy melyek a bántalmazás legfontosabb jelei, mit tehetnek a szülők, ha gyermekük akár áldozatként, akár zaklatóként érintett, mit tehetnek a cyberbullying ellen, és hogyan vehetnek részt és támogathatják az iskolai bántalmazásellenes programokat.

A programban való részvételhez hozzátartozik, hogy a diákokkal online formában, az osztályteremben, tanítási órák alatt kérdőívcsomagot töltenek ki a megvalósítók. Az adatgyűjtés az egyik oldalról a program utánkövetését, hatásvizsgálatát szolgálja, ezért a programot megelőzően bemeneti kérdőívek kerülnek felvételre kísérleti és kontroll osztályokban, míg a 10 alkalmas órasorozatot követően a tanév végén kimenetként, ismételten felvételre kerül a kérdőívcsomag mindkét típusú osztályban. A másik oldalról a magyarországi implementáció sajátosságaként egy szociometriai kérdéssor segíti a megvalósítók munkáját. A pilot időszakot követően, ahogy majd az első vizsgálat eredményeinél is ismertetjük, az eSzocmet nevű program használatával történt az adatfelvétel. A megvalósítók az előzetes képzés során felkészítést kapnak a kérdőív eSzocmet szoftver segítségével történő felvételére, illetve a kapott eredmények értelmezéséhez. A klasszikus szociometriai kérdések (a szimpátia, a közösségben betöltött szerepek, a népszerűség, és a különböző képességek feltárása) mellett a kérdőív további három, a bántalmazásban való részvételt mérő tételt is tartalmaz az áldozat, az elkövető és a védő szerepére vonatkozóan. A kapott szociogramok és szociometriai mutatók támogatják az osztályukban fennálló bántalmazási helyzet feltárását, a veszélyeztetettek és az áldozatok védelmében mozgósítandó diákok azonosítását. A kortárs jelölést használó kérdőívek kitöltéséhez a tanulóknak meg kell adniuk a nevüket, amelyet a rendszer anonimizáltan tárol, és kizárólag az osztályfőnök képes azonosítani őket. Az etikai normák betartása érdekében a szülőket az adatgyűjtés előtt mindkét kérdőívről tájékoztatják, és a diákok bármikor visszautasíthatják a részvételt.

2.2. A pilot vizsgálat

Az ENABLE program magyarországi implementációjának 2016-os kezdete óta a program értékelésének két szakaszára került sor, melyek során a kutatócsoportban rajtam kívül még dr. Jármí Éva, dr. Várnai Dóra Eszter és Hoffman Tamás dolgozott. A 2017/2018-as tanévben egy pilot vizsgálat valósult meg, ahol a programhoz tartozó bemeneti és kimeneti kérdőív megbízhatóságát szerettük volna tesztelni, még a szociometriai kérdéssor bevonása nélkül. A

vizsgálat célkitűzését az eszközök adaptációjának felülvizsgálata, a prevalencia számok hazai és nemzetközi összehasonlítása, valamint a hatásmérés folyamatának pontosítása jelentette.

2.2.1. Módszertan

Minta és eljárás

Az Oktatási Hivatal rendszerén keresztül történt a pilot adatfelvétel a 2017/18-es tanév során. A vizsgálat 24 magyarországi iskola 776 diákjának bevonásával kezdődött, azonban a második adatfelvételt követően már látszódott, hogy módszertani változtatásra lesz szükség a jövőben, mivel a minta jelentős részénél ($N = 425$) nem volt összekapcsolható a bemeneti és kimeneti adat. A diákoknak egy kódot kellett megadniuk mindkét alkalommal, mely a saját keresztnévük első két betűjéből, születési idejük napjából és édesanyjuk keresztnévének első két betűjéből állt. Ennek a kódnak az ismételt megadásában volt probléma, valamint az ismételt adatfelvételre egyes osztályoknál 18 tavaszán, másoknál viszont csak késve 18 őszen került sor. A vizsgálatba végül annak a 351 diáknak az adatait vontuk be, ahol összekapcsolhatóak voltak az elő és utóteszt válaszai. A kontroll csoport ($N = 85$) a megvalósítók intézményének azonos helyzetű, évfolyamú osztályai bevonásával kerültek felmérésre és az alapvető demográfiai tényezőkben ($M_{\text{életkor}} = 13,6$, $SD_{\text{életkor}} = 1,52$; 42.8% fiú) hasonlítottak a kísérleti csoportra ($M_{\text{életkor}} = 14$, $SD_{\text{életkor}} = 1,98$; 57.9 % fiú).

Eszközök

A kérdőívcsomag elsődleges formája a program anyagaival együtt nemzetközi együttműködésben került kidolgozásra a European Schoolnet koordinálásával 2016-ban. Pszichometriai mutatók nem álltak rendelkezésre a magyar adaptációt megelőzően. A programhoz tartozó kérdések mentén a magyar csomag tartalmazott alapvető demográfiára (nem, életkor, osztályban eltöltött évek száma), a bullying megjelenésére vonatkozó prevalenciára, a bántalmazás észlelt súlyosságára, a bántalmazással kapcsolatos attitűdre, az online és offline bántalmazás elkövetésének és áldozattá válásának gyakoriságára, a szemléltői beavatkozási szándékra, valamint a társas-érzelmi készségre vonatkozó kérdéseket.

A **bántalmazással** kapcsolatos kérdések a Salmivalli-féle skálától eltekintve külön álló itemekkel lettek felmérve.

Az észlelt **gyakoriságának** mérésére az alábbi tétel szolgált: *Vannak az osztályotokban olyan tanulók, akiket a többiek gyakran megbántanak, piszkálnak, akikkel gyakran csinálnak heccet, vagy éppen kiközösítik őket?*. A diákok öt válasz

lehetőség közül dönthettek: *Nem tudok válaszolni, még új az osztály. / Nincs ilyen. / 1 ilyen osztálytársam van. / 2-3 ilyen osztálytársam van. / Több, mint 3 ilyen osztálytársam van.* A bemeneti és kimeneti adatok összehasonlításánál az első lehetőséget választók kizárásra kerültek az eredmények elemezhetősége és értelmezhetősége érdekében.

A diákok **involváltságára** 10 külön álló állítás vonatkozott, melyek alapján megkülönböztethető volt a diákok szerepbe kerülésének gyakorisága (bántalmazó-bántalmazott), típusa (online vagy offline), illetve formája (csúfolódás, kizárás, fizikai erőszak, rossz hír keltés); öt fokú, ordinális típusú válaszlehetőségekkel: *Az előző tanévben egyszer sem... / Előfordult 1-2-szer. / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente. / Hetente többször is.* Jelen vizsgálatban az offline bántalmazói és áldozati szerepbe kerülések gyakoriságára fókuszáltunk.

A bullying súlyosságának szubjektív megítélése, mint **problémaérzékenység** szintén egy kérdéssel lett felmérve: *Szerinted mennyire súlyos probléma a bántalmazás (bullying)? Az 5. fokozat azt jelöli, hogy nagyon súlyos probléma a bántalmazás, az 1. fokozat pedig azt, hogy egyáltalán nem probléma. Gondolj a tapasztalataidra, és jelöld be, mekkora probléma a bántalmazás!* Ebben az esetben a válaszukat 5 fokú likert skálán adhatták meg a résztvevők.

A diákok **bántalmazással kapcsolatos attitűdjét** egy 12 tételes skála segítségével mértük, melynek alapját Salmivalli és munkatársainak (2005) kérdéssora adta. A tételek között volt bántalmazást elfogadó (*Menő, ha valaki újra és újra neveltségessé teszi az osztálytársát*) és fordított tételként bántalmazást elutasító tétel is (*Helyes és jó dolog olyannal barátkozni, akit bántottak.*). A kísérleti személyek válaszukat 5-fokú Likert skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással. Az első adatfelvétel során a skála megbízhatósága (Cronbach alfa=0.599) azt mutatta, hogy érdemes lehet a fordítást és adaptációt újra áttekinteni.

A **cselekvési szándék** mérésénél arra voltunk kíváncsiak, hogy a bántalmazási helyzetekben milyen cselekvési alternatívákat tartanak megfelelőnek a diákok. Erre egy kérdés vonatkozott: *Ha látnád, hogy egy iskolatársad megalázó, bántó módon viselkedik másokkal, mit tennél?* Többszörös döntést hozhattak a kutatásban résztvevők, majd az adatok elemzésnél nominális adatként kezeltük, hogy az adott cselekvési alternatívát választja-e, vagy nem: *Közbelépnék.*

/ Szólnék egy tanárnak. / Szólnék a szüleimnek vagy más családtagomnak. / Szólnék egy diáktársamnak. / Beszálnék a bántalmazásba. / Beszelnék azzal a diákkal, akit bántanak. / Beszelnék azzal a diákkal, aki bánt másokat. / Valaki mással beszelnék. / Semmit nem tennék. / Mást tennék. A kérdés azért is releváns a hatásmérés lefolytatásakor, mivel a későbbiekben az egyik legfontosabb mutatója lehet a változásnak, ha a diákok motiváltabbnak érzik magukat a közbelépésre, jelzés adására. A bántalmazás megelőző programok és keresztmetszeti kutatások azt mutatják, hogy a szemlélők aktivizálása eredményesen moderálhatja az agresszív viselkedés eszkalációját az osztályon belül (Pfetsch és mtsai., 2011; Bell, Coker és Clear, 2019).

A **társas-érzelmi készségek** méréséhez 11 tétel lett adaptálva (pl.: *Képes vagyok kontrollálni a viselkedésemet, ha zaklatott vagyok.*) az ENABLE programhoz tartozó kérdéscsomagból, ahol a diákok az egyetértésüket vagy nem értésüket egy öt fokú Likert skálán fejezhették ki. A skála esetében akárcsak a bántalmazással kapcsolatos attitűd mérésénél úgy ítéltük meg, hogy a megbízhatósági érték (Cronbach alfa = 0,585) alapján érdemes a tételleket felülvizsgálni.

2.2.2. Statisztikai eljárás

Ahogy a mérőeszközök ismertetésénél jeleztük, első lépésként a skála típusú változók esetében megvizsgáltuk a skálák pszichometriai jellemzőit: Cronbach alfa számításával reliabilitás értékeket számoltunk, illetve megerősítő faktorelemzést futtattunk annak érdekében, hogy az adaptációs folyamatot értékelni tudjuk. Ezt követően a bemeneti adatok elemzéseként előfordulási gyakoriságot, átlagokat és szórásokat vizsgáltunk, melyek képet nyújtottak a mintánkon belüli prevalenciáról. Utolsó lépésként a bemeneti és kimeneti adatok összehasonlítása történt meg nem parametrikus statisztikai elemzések használatával.

A kísérleti és kontroll csoport összehasonlítására Mann-Whitney féle U-próba, az elő- és utómérés összehasonlítására pedig Wilcoxon-féle előjeles rangpróba lett elvégezve, valamint utolsó lépésként megnéztük khi-négyzet próba segítségével, hogy a különböző formájú cselekvési hajlandóságok összefüggtek-e azzal hogy részt vettek-e a diákok az ENABLE program foglalkozásain.

2.2.3. Eredmények

Mivel a pilot vizsgálat első sorban a program hosszú távú és érvényes hatásmérésének módszertani előkészítését célozta meg, az első adatfelvétel után a mérőeszközök

adaptációjának megbízhatóság vizsgálata történt meg. A reliabilitás értékeket a vizsgálat eszközeinek bemutatásánál fentebb ismertettük. Amellett hogy a skála típusú változóknak alacsony volt a reliabilitása (Cronbach alfa=0.585-0.599), a megerősítő faktorelemzések is azt mutatták, hogy további adaptációs munkára lesz szükség a kérdőívesomag esetében (Bántalmazással kapcsolatos attitűd: $\chi^2 = 228$; RMSEA = 0,102; RMSEA 90% CI = 0,08–0,12; CFI = 0,495; TLI = 0,383 és SEL: $\chi^2 = 262$; RMSEA = 0,112; RMSEA 90% CI = 0,10–0,13; CFI = 0,694; TLI = 0,627). A nem megfelelő pszichometriai mutatók miatt az adatok elemzésénél eltekintettünk a kapcsolódó itemek faktor szintű használatától.

Az első adatfelvétel során a bántalmazás gyakoriságának vizsgálatakor a diákok csupán 13,1%-a jelentette, hogy egyáltalán nincs az osztályukban bántalmazás és a teljes minta több mint fele (55,9 %) szerint egynél több áldozat is van az osztályukban. A probléma súlyosságának megítélésekor jelentős szórást találtunk a válaszokban (M = 3,23, SD = 1,41). A saját érintettség megjelölésekor a diákok 34,2 %-a mondta, hogy legalább egyszer került már áldozati helyzetbe és közülük 10% havonta többször is bántalmazást szenved el. Nem meglepő módon elkövetőként kevesebb diák jellemezte magát. 26,3 % mondta, hogy legalább egyszer bántalmazta társát és ezen belül is csupán 3,8 % mondta azt, hogy többször is elkövetőként viselkedett. A cselekvési szándék megjelölése esetében a többség elmondaná vagy a szüleinek (94 %) vagy a pedagógusoknak (70,9 %), azonban például kevesebben lépnének közbe (47,3 %) vagy beszélnének az áldozattal (25,4 %).

Az elő- és utóteszt összehasonlítása érdekében Mann-Whitney U próba segítségével teszteltük, hogy különbözik-e a kísérleti és kontroll csoport a tanév elején. Az elvártan megfelelően nem volt szignifikáns kezdeti különbség megfigyelhető, azonban ahogy a 2. táblázat mutatja a kísérleti csoport az ENABLE programban való részvételét követően sem különbözött szignifikánsan a kontroll csoporttól. A Wilcoxon Z próbák eredményeiből leolvasható, hogy mindkét csoportban az idő teltével csökkent a bullying észlelt gyakorisága, nőtt az áldozati és bántalmazó szerep érintettségének megjelölése, valamint a problémára való érzékenység. Az utóbbi változások közül, egyedül a kontroll csoport áldozati érintettség emelkedése nem volt szignifikáns.

2. táblázat Bántalmazás észlelt gyakorisága, diákok érintettsége és a probléma megítélése a kísérleti és kontroll csoportban az elő- és utóteszt esetében

		Kísérleti csoport M ± SD Wilcoxon Z	Kontroll csoport M ± SD Wilcoxon Z	Csoportok közötti különbség Mann Whitney U
Észlelt gyakoriság	Előteszt	2,65 ± 0,97	2,77 ± 1,06	U=7631,5
	Utóteszt	2,19 ± 0,92	2,19 ± 0,99	U=8149,5
		Z= -5,657**	Z= -3,909**	
Áldozati érintettség	Előteszt	1,54 ± 0,99	1,52 ± 0,84	U=10946
	Utóteszt	1,71 ± 1,02	1,66 ± 0,84	U=11090
		Z= -2,459*	Z= -1,651	
Elkövetői érintettség	Előteszt	1,30 ± 0,57	1,34 ± 0,67	U=11091,5
	Utóteszt	1,44 ± 0,86	1,53 ± 0,79	U=10229
		Z= -2,145*	Z= -2,406*	
Probléma- érzékenység	Előteszt	3,18 ± 1,42	3,38 ± 1,39	U=10432,5
	Utóteszt	3,99 ± 1,13	3,88 ± 1,06	U=10356,5
		Z= -7,645**	Z= -3,134**	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A bántalmazási helyzetekre vonatkozó cselekvési szándék motiválása szintúgy a program egy kitűzött célja mint a bántalmazás gyakoriságának csökkentése, mivel a szemlélők aktivizálása hozzájárulhat a bántalmazás eszkalációjának megállításához. Jelen vizsgálat során azt találtuk hogy mind a kísérleti csoport, mind a kontroll csoport számára normatív, hogy a tétlenség (4,7 - 9,8 %) és a bántalmazásba való becsatlakozás (0-1,9 %) nem a választandó alternatívák közé tartoznak. Azonban az is látszik, hogy a leggyakrabban választott cselekvési lehetőségek (közbelépés: 46,6-52,9%; bántalmazóval beszélgetés: 23,7 - 35,3 %) mellett is csak maximum minden második-harmadik diák köteleződik el önbevallás alapján. A program hatását keresve khí négyzet próbát alkalmaztunk és azt találtuk, hogy az, hogy részt vettek-e a programon nem állt szignifikáns kapcsolatban azzal, hogy a második adatfelvételnél milyen cselekvési alternatívákat jelöltek. Egyetlen szignifikáns kapcsolat figyelhető meg: az utótesztben a kontroll csoportot alkotó diákok nagyobb százalékban választották, hogy ők beszélnének az elkövetővel, mint a programon résztvevő diákok.

3. táblázat Cselekvési alternatívák iránti hajlandóság a kísérleti és kontroll csoportban az elő- és utóteszt esetében

	Kísérleti csoport Hajlandóság %		Kontroll csoport Hajlandóság %		Khi-négyzet (df=1) Kísérleti/kontroll x cselekvési hajlandóság	
	Előteszt	Utóteszt	Előteszt	Utóteszt	Előteszt	Utóteszt
Közbelépés	46,6	52,3	49,4	52,9	0,202	0,012
Jelzés tanárnak	29,7	31,2	27,1	24,7	0,218	1,304
Jelzés szülőnek	5,3	5,3	8,2	4,7	1,012	0,041
Jelzés diáktársnak	14,7	14,3	20	18,8	1,369	1,019
Csatlakozás	1,9	1,1	0	1,2	1,621	0,001
Áldozat megkeresése	25,9	23,3	23,5	17,6	0,198	1,206
Bántalmazó megkeresése	31,2	23,7	29,4	35,3	0,097	4,458*
Tétlenség	9,8	8,6	9,4	4,7	0,010	1,409

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

2.2.4. Diszkusszió

Az országos reprezentatív adatokhoz viszonyítva az általunk gyűjtött adatok hasonló mintázatot, de magasabb érintettséget mutattak. Németh és Várnai (2019) vizsgálatában a 11-18 éves diákok 28,4 %-a számolt be arról, hogy legalább egyszer már zaklatták, ehhez képest jelen mintában ez a szám 34,2%. Míg az alkalmi viktimizáció 5,8 %-al magasabb volt a pilot vizsgálatunkban, addig ez a különbség a krónikus érintettségben csak 0,5 % volt. Az emelkedett prevalencia egyik lehetséges értelmezése, hogy a vizsgálatban résztvevő iskolákban a kísérleti osztályok csoportvezetői motiváció mentén lettek kiválasztva/felkészítve, így az is előfordulhat hogy azért az adott osztállyal dolgoztak, mert jelentősebbeknek ítélték az osztályklíma meglévő kihívásait. Alternatív értelmezési keret, hogy a diákok már a kezdeti felmérésnél is tudatosabbak voltak, mert a csoportvezető a program előtt is érzékenyen reagált a témára.

A program hatékonyságának tesztelésekor ugyan szignifikánsan csökkent a bántalmazás észlelt mennyisége a kísérleti csoportnál, azonban ez a csökkenés a kontroll csoportnál is

mérhető volt. Mivel a második adatfelvétel összehasonlításakor nem volt szignifikáns különbség a két csoport között, így a statisztikai elemzés nem támasztotta alá a program hatását. Az időbeli csökkenés egyik lehetséges magyarázata, hogy önmagában a kérdőívek ismételt kitöltésének is lehet egy nem várt intervenciós hatása, mivel az első kitöltés után a diákok figyelme a kérdések által a bántalmazás dinamikája felé irányítódik, és az ismételt kitöltéskor még jelentősebb lehet a szociális kívánatosság szerepe. Az eredményeink illeszkednek a Joronen és munkatársai (2012) által találtakhoz. A másik lehetséges magyarázat egy átgondolandó módszertani megfontoláshoz vezet, mivel elképzelhető hogy jellemző csoportdinamikai folyamatok (pl. viharzás – Cassidy, 2007) mennek végbe a tanév bizonyos szakaszaiban és érdemes a hatásvizsgálatok adatfelvételét nem tanév elején és végén végezni, hanem a tanév azonos időszakában. Érdekes, hogy míg számos longitudinális vizsgálat készült a bullying életkori sajátosságainak és időbeli stabilitásának a feltérképezésére (Sourander és mtsai., 2000; Pellegrini és Long, 2002; Zych, 2020); addig a tanéven belüli csoportdinamikai folyamat szerepe ezidáig feltáratlan.

A bántalmazás prevalenciájának megítélésével szemben, a személyes érintettség önbevallása és a problémaérzékenység mindkét csoportnál emelkedő tendenciát mutatott. Bár ellentmondásosnak tűnhet, hogy az áldozati és bántalmazói szerep bevallása nő, miközben általánosan úgy ítélik meg a diákok, hogy csökkent az osztályon belüli kortárs bántalmazás, talán pont a mért változók együttes vizsgálata segíthet értelmezni az eredményeket. Összhangban Frey és munkatársainak (2005) az eredményeivel az alacsony kezdeti érintettségi adatok és a problémaérzékenység növekedése lehetséges, hogy együtt a diákok saját viselkedésének pontosabb azonosítását okozták. A bántalmazás mérésénél kifejezetten érdekes lenne felvételek segítségével a tényleges viselkedés (Craig és Pepler, 1995; Tapper és Boulton, 2002) utánkövetése és ezáltal az önbevallás torzításának kiszűrése, bár módszertani kihívások és erőforrás hiány miatt ritkán kerül megvalósításra. Hasonlóan a szemléltető viselkedés megfigyeléses mérése is fontos lenne, mivel a szándék jelzése nem biztos hogy összhangban van a cselekvések melletti tényleges elköteleződésükkel. Mindenesetre az önbevallás módszerével felvett válaszokkal képet kaphatunk a diákok szándékairól, érzékelt normáiról. A kapott eredmények alapján nem szignifikánsan, de nőtt a diákok közbelépési motivációja, amely az előzetes kutatási eredmények alapján kulcs lehet az eredményes bántalmazás megelőzés folyamatában (Frey és mtsai., 2010; Salmivalli, Kärnä, és Poskiparta, 2010). Az az eredmény, miszerint a kontroll csoport tagjai inkább beszélnének a bántalmazóval egy nem várt eredmény. Jelentheti, hogy a kísérleti csoportba

tartozók megfontoltabbá váltak ennek a cselekvésnek a következményeivel szemben, de nyitott kérdéses kvalitatív adatok biztosan segítenének az értelmezés pontosításában.

A vizsgálat limitációját leginkább módszertani kihívások és hiányosságok adták. Az ismételt mérés kísérleti elrendezés szükségessé teszi az adatok összeilleszthetőségét, azonban a bullyinggal kapcsolatos kutatásokban elengedhetetlen az anonimitás is, mivel szenzitív kérdések szerepelnek a kérdőívcsomagban és az azonosíthatóság érzése növeli a szociális kívánatosság miatti torzítást (Bell és Naugle, 2007). A pilot vizsgálat során az instrukció mentén a diákok által megadott azonosító kódok, nem bizonyultak megfelelő eljárásnak, így új megközelítésre volt szükség. Ahogy a következő vizsgálatban olvasható lesz, a megoldást az eSzocmet oldalon keresztüli adatfelvétel jelentette. Az oldal automatikus párosítást tud biztosítani bemeneti és kimeneti adatok között, viszont a belépést követően a kutatók kizárólag anonimizált formában jutnak hozzá az adatbázishoz.

Mivel a skála típusú kérdéssorok megbízhatósága alacsonynak bizonyult, a pilot vizsgálatot követően sor került a SEL és bullying attitűd skála felülvizsgálatára, a fordítás ellenőrzésére, fontos szemponttá vált az érthetőség figyelembevétele, mivel viszonylag nagy életkori szórásban kell megérteni a diákoknak az állításokat. Épp ezért további kiegészítésként egy bántalmazás definíció is került a kérdőívcsomagba, hogy mielőtt az ezzel kapcsolatos kérdésekre választ kell adniuk a diákoknak, mindenféleképpen értsék meg mire vonatkozik a fogalom. Továbbá az ENABLE program hatásmérését a pilot vizsgálatot követően kiegészítettük az osztálytermi klímára vonatkozó kérdésekkel. Amellett hogy a társas-érzelmi készségek fejlesztése központi helyet foglal el a program koncepciójában, azt feltételeztük, hogy a készségek adaptív használata hozzájárul a közösségen belüli kapcsolatok minőségéhez.

Összességében a pilot vizsgálat mellett, hogy rámutatott a program hatásvizsgálatának fejlesztendő területeire, ambivalens eredményekkel szolgált. Rámutatott, hogy a kísérleti csoportban csökkent a bántalmazás észlelt gyakorisága és nőtt a probléma súlyosságának megítélése, azonban a kedvező eredmények sem könyvelhetőek el a program hatásaként, mivel a kontroll csoportban is megfigyelhetőek voltak ezek a szignifikáns változások. A kedvezőtlen hatásmérési eredmények rávilágítanak arra is, hogy érdemes a programhűséget (Mihalic, 2004), a beavatkozás egyes alkalmairól való hiányzást, valamint a megvalósítók közötti különbséget (Swift és mtsai., 2017) is kontrollálni, az esetleges szociális kívánatosságból fakadó torzításokat kiszűrni.

2.3. A félbeszakadt hatásvizsgálat: Az osztálytermi légkör szerepe az iskolai kortárs bántalmazás dinamikájában

Két évvel a pilot vizsgálat kezdete után, az első adatfelvételtől leszűrt tapasztalatok figyelembevételével indult a program szélesebb körű hatásvizsgálata. A bemeneti adatfelvételre a 2019/2020-as tanév elején, október-november környékén került sor, azonban a vizsgálat második hullámának tervezett kivitelezését megakadályozta, hogy 2020. március 16-án a magyar iskolákat a COVID-19 járvány miatt bezárták. Ez a változás nemcsak a tavaszra várt osztálytermi kimeneti kérdőívek kitöltését akadályozta, hanem a bántalmazás elleni prevenciós és intervenciós program végrehajtását is megszakította. A program hatásvizsgálatát így nem tudtuk a tervezett módon elvégezni, azonban a már begyűjtött adatok az ismételt adatfelvétel nélkül is értékes alapot szolgáltatottak a bántalmazás dinamikájának vizsgálatához. A pilot vizsgálatot követően bevont iskolai klíma kérdések lehetőséget adtak a csoport klíma szerepének célzott feltérképezésére.

2.3.1. Iskolai klíma

A klíma azoknak az attitűdöknek, meggyőződéseknek és értékeknek az összetétele, amelyek egy osztályon, iskolán belül a társadalmi környezetet alkotják (Cohen, McCabe, Michelli és Pickeral, 2009), és a diákok, a tantestület tagjai közötti interakciók révén alakul ki. A kutatások szerint a pozitív iskolai klíma kiegyensúlyozottabb kapcsolatokhoz vezet, és több pozitívnak tekintett tényezővel jár együtt: a proszociális viselkedés kialakulásával (Luengo Kanacri és mtsai., 2017), jobb tanulmányi eredménnyel (Konold és mtsai., 2018, Hopson, Schiller és Lawson, 2014), szubjektív jólléttel (Aldridge és mtsai., 2016).

Ezzel szemben egy olyan kontextus, amelyben sok a konfliktus és jelentős a bizalom hiánya, az agresszív viselkedés, ellenséges normák alapja lehet (La Salle és mtsai., 2014). Negatív összefüggés figyelhető meg a diákok iskolai klímáról alkotott megítélése és a fiatalok viselkedési és érzelmi problémái (Reaves és mtsai., 2018), bántalmazás áldozattá válása (Amaral és mtsai., 2019; Gage, Prykanowski és Larson, 2014; Gregory és mtsai., 2010; Leadbeater és mtsai., 2015), a cyberviktimizáció (Holfeld és Leadbeater, 2017, Låftman és mtsai., 2017), a bántalmazás elkövetése (Espelage és mtsai., 2014, Klein és mtsai., 2012, Nansel és mtsai., 2001, Williams és Guerra, 2007), és az iskolai hiányzás (Thapa és mtsai., 2013) között.

Az osztálytermi szintű változók, mint például a klíma, döntő fontosságúak a bántalmazás eszközlődésének és fennmaradásának megértésében. A serdülőkre jelentős hatással vannak az osztálytársaik (DiStasio és mtsai., 2016; Sentse és mtsai., 2015). Ha úgy érzékelik, hogy az ellenséges viselkedés elfogadható, sőt támogatott a környezetükben (osztálytermi-iskolai klíma), hajlamosabbak a bántalmazásra (Sentse és mtsai., 2015). Tanulmányok kimutatták, hogy az észlelt pozitív iskolai klíma összefügg az aktív szemlélő magatartással, például nagyobb hajlandósággal a beavatkozásra, az áldozatok védelmére irányuló intézkedésekre és a segítségkérésre (Eliot és mtsai., 2010, Low és Van Ryzin, 2014, Syvertsen és mtsai., 2009). Az osztályterem klímájának minősége hozzájárulhat a megelőzési erőfeszítésekhez, például a proszociális normák kialakításának és fenntartásának ereje révén.

2.3.1. Célkitűzés

Az elmúlt évtizedekben bár számos keresztmetszeti vizsgálatot végeztek a bántalmazás eszközlődéséről és megelőzéséről, azonban kevés kutatás fókuszált a fiatalok szociális-érzelmi kompetenciájának és a közösség klímájának együttes bántalmazás megelőző szerepével. Egy ilyen úttörő tanulmány Yang, Chan és Mac (2020) vizsgálata, akik azt vizsgálták, hogy a szociális és érzelmi tanulás és az iskola szintjén érzékelt klíma hogyan járulnak hozzá együttesen az iskolai bántalmazás megelőzésére irányuló erőfeszítésekhez. Eredményeik rámutattak arra, hogy az észlelt iskolai klíma moderáló erővel bír a diákok szintjén a társas tudatosság, önmenedzsment (SEL komponensek) és a viktimizáció közötti kapcsolatra nézve, azonban arra nem találtak megerősítést, hogy ez az iskola szintjén is szerepet játszana. Hasonló eredményekre jutottak Wang és munkatársai (2014), akik az iskolai klíma szerepét a viktimizáció és akadémiai teljesítmény kapcsolatában vizsgálták és szintén nem találtak szignifikáns moderáló erőt az iskola, csak a diákok szintjén.

Ebben a vizsgálatban egyrészt azt szeretnénk megvizsgálni, hogy ha a közösség szintjét nem az iskolában, hanem az osztályban határozzuk meg, akkor megfigyelhetjük-e, hogy az észlelt iskolai klíma nem csak az egyén szintjén játszik szerepet a SEL és a bántalmazás/viktimizáció kapcsolatában. Másrészt Yang és munkatársaitól (2020) eltérve nem moderáló, hanem mediáló hatást keresünk. Feltételezzük, hogy a diákok szociális és érzelmi kompetenciájának szintje kizárólag vagy részben csak közvetett előre jelzője a bullying dinamikán belüli szerephez kerülésnek. A diákok kompetencia szintje meghatározza, hogy hogyan kezelik kapcsolataikat, ezáltal befolyásolják a klíma minőségét, viszont végsősoron a minőségi kapcsolatok rendszerszintű hiányából fakad a kortárs bántalmazás. A csoportnormák és a

csoport működése az egyes tagok viselkedésének összességéből adódik össze, ezáltal egy-egy tag nem adaptív viselkedése még nem feltétlen okozza a bántalmazás eszkalációját. Az a közösség, amely képes reagálni és segíteni azoknak, akik kevésbé ügyesek a társas kapcsolataik békés fenntartásában, elkerülheti az erőszak fokozódását. Ezzel a megközelítéssel azt várjuk, hogy a SEL és a bántalmazás, viktimizáció közötti kapcsolatot mediálni fogja az észlelt iskolai klíma. Valamint, hogy ez a mediáló hatás az osztály szintjén is jelentős lesz.

2.3.2. Módszertan

Minta és eljárás

A vizsgálat populációját magyar középiskolások alkották. A jelen tanulmányban felhasznált adatokat 2019-ben gyűjtöttük az ENABLE nevű, bántalmazás elleni program hatékonysági vizsgálatának első hullámaként, mely az ELTE-PPK 2018-1.2.1 – NKP-2018-00006 számú „Szorongás helyett énhatékonyság - A biztonságérzet összetevőinek megismerése; intervenciók eszköz- és programfejlesztés a társadalmi biztonság különböző szegmenseiben működő intézmények és aktorok számára” című projektjének egyik elemeként valósult meg. A vizsgálati személyek a kérdőíveket az iskolai nap folyamán intézményi számítógépeken, az eSzocMet nevű program segítségével online töltötték ki. A mintát 1167, 6-10. osztályos tanuló (51,6 % lány) alkotta magyarországi iskolákból, 56 osztályban. A diákok életkora 10 és 18 év között volt ($M = 12,87$, $SD = 1,5$). A résztvevők 3%-a esetében nem volt információ az életkorról. A kényelmi adatgyűjtés során az iskolák maguk jelentkeztek a kutatásban való részvételre, ezért a minta nem volt reprezentatív az ország serdülő lakosságára nézve. Jelen kutatást az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága jóváhagyta.

Eszközök

A felmérés skálákat tartalmazott a bántalmazás gyakoriságának, az elkövetésben való érzékelt részvételnek, az áldozattá válásnak, a bántalmazással szembeni attitűdnek, a társas és érzelmi kompetenciának, valamint az osztálytermi légkör megítélésének mérésére. A tanulók demográfiai adatait (pl. nem, életkor) a tanulók a kérdőívcsomag kitöltésekor saját maguk adták meg. Az osztálytermi szintű méréseket az ugyanabba az osztályközösségbe tartozó tanulók válaszainak összesítésével hoztuk létre, átlagok (szociális és érzelmi kompetencia, iskolai klíma, bántalmazással szembeni attitűd) vagy százalékos arányok (krónikus részvétel

a bántalmazásban, viktimizáció, konszenzus az észlelt gyakorisággal kapcsolatban) kiszámításával.

A **társas és érzelmi kompetenciát** (SEL) nyolc itemmel mértük (pl. "*Ha történik valami, tudok beszélni arról, hogy mit érzek.*"). A válaszokat a kitöltők egy 5 pontos Likert-típusú skálán rögzítették, amely 1=nem jellemző rám és 5= Teljesen jellemző rám (M = 3,47, SD = 0,65) közötti értékeket vehetett fel. A magasabb átlagérték önbevallás alapján magasabb SEL-kompetenciát jelent. A skála Cronbach alfa együtthatója .73 volt, mely a hasonló konstruktumokat mérő skálákra jellemző érték (Semrud-Clikeman, 2007). Az osztályközösség szintű változó generálásakor az osztály tagjainak közös átlagértékét használtuk.

Az **iskolai klímát** kilenc itemmel mértük, amelyek a társaikhoz, a tanárokhoz való viszonyra és az osztályterem általános légkörére vonatkoztak (pl. "*A diákok az iskolában általában jól kijönnek egymással.*"). A válaszokat egy 5 pontos Likert-típusú skálán rögzítették, amely 1=egyáltalán nem értek egyet és 5=teljesen egyetértek (M = 3,58, SD = 0,72) közötti értékeket vehetett fel. A skála Cronbach alfa együtthatója .89 volt. A válaszokat az egyes tanulók által érzékelt klíma meghatározására használtuk, valamint csoport szintű változóként is használtuk. Utóbbi esetében osztályonként átlagoltuk az adott osztályba járó diákok válaszait, azaz az osztályközösség szintű változó generálásakor az osztály tagjainak közös átlagértékét használtuk.

A **bántalmazás** mérése során a prevalenciát, az érintettséget és az attitűdöt vizsgáltuk. A kérdéseket a jelenség rövid definíciója előzte meg. Ezt a lépést azért tartottuk lényegesnek, mert a magyar kontextusban a bullying szónak nincs egyértelmű fordítása, illetve értelmezése, a diákok, szülők, sőt a tanárok is sokféleképpen értelmezik a fogalmat és a pilot teszt után fontosnak találtuk az egyértelműsítést. Az alábbi definíciót a bántalmazással kapcsolatos kérdések elolvasása előtt ismertettük, amelyet az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (HBSC) elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatásban is használtak már magyar nyelven (Várnai és Zsiros, 2016) és az Olweus féle kérdőív (Olweus, 1991, Solberg és Olweus, 2003) eredeti verziójának felülvizsgálatából származik. Azért használtuk, hogy biztosítsuk a közös tudást arról, hogy mit mérünk, mit értünk bántalmazás alatt. *Akkor mondjuk, hogy egy tanulót bántalmaznak, ha egy másik tanuló vagy tanulók egy csoportja durva és kellemetlen dolgokat mond neki vagy tesz vele. Az is bántalmazás, ha ismétlődően bántóan gúnyolnak, ugratnak valakit vagy szándékosan kihagyják dolgokból. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb.*

egyformán erős fiatal vitatkozik, vagy verekszik, vagy ha barátságosan, játékosan ugratják egymást.

A bántalmazás **prevalenciáját** a pilot vizsgálathoz hasonlóan egy itemmel mértük: *Vannak-e olyan diákok az osztályodban, akiket gyakran bántanak, piszkálnak, viccelődnek vagy kirekesztenek?*". Egy 4 pontos Likert-skálán (1=Nincs ilyen osztálytársam, 2=Egy ilyen osztálytársam van, 3= 2-3 ilyen osztálytársam van, 4=háromnál több ilyen osztálytársam van) értékelték a tanulók megítélését arról, hogy a tanév során milyen elterjedtséggel fordul elő az osztályban a bántalmazás. Az elterjedtséggel kapcsolatos **konszenzust** külön változóként használtuk osztály szintű elemzéshez, és azt az észlelt elterjedtségi adatok aránya alapján határoztuk meg. A mérőszám kialakításához először meghatároztuk a legnagyobb gyakoriságú választ az osztályon belül, majd a válasz gyakorisági indexét százalékban használtuk (pl. 63% szerint háromnál több áldozatként érintett diák van az osztályukban). Ezzel a megközelítéssel a magasabb százalékok az elterjedtség konszenzusosabb észlelésére utalnak, míg az alacsonyabb százalékok azt mutatták, hogy a tanulók eltérő módon értelmezik tapasztalataikat.

A bántalmazásban való **érintettséget** a következő tételekkel mértük: *„Az elmúlt tanévben milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában (pl. kicsúfoltak, kiközösítettek, megverték, lejáratottak, bántó pletykát terjesztettek rólad)?”* és *„Az elmúlt tanévben te milyen gyakran vettél részt tanuló társaid bántalmazásában az iskolában?”*. A válaszokat 5 pontos Likert-típusú skálán rögzítettük, amely a következő skálapontokat tartalmazta: 1= Az elmúlt tanévben egyszer sem..., 2=Előfordult egyszer-kétszer, 3=havonta kétszer vagy háromszor, 4=hetente, 5=hetente többször is. A HBSC (Várnai és Zsiros, 2016) kérdéseire képest ez a változat abban tér el, hogy az elmúlt tanévre kérdez rá az elmúlt hónapok helyett. A bántalmazásban és az áldozattá válásban való érintettség osztálytermi szintjének megragadásához először a válaszokat három szintre kódoltuk át: (1) Nem érintett: soha/egyszer vagy kétszer, (2) Alkalmi: havonta kétszer vagy háromszor, és (3) Krónikus érintettség: hetente egyszer/többször, ez a felosztás követi az azonos módszertannal készült kutatások eljárását (Molcho és mtsai., 2009; Várnai és mtsai., 2018). Ezután kiszámítottuk a krónikus érintettség százalékos arányát (relatív gyakoriságát) az osztály méretéhez viszonyítva, külön a bántalmazás és külön az áldozattá válás esetében.

A bántalmazással kapcsolatos *attitűdöt* ismételten 12 itemmel mértük. A tételek Salmivalli, Kaukiainen és Voeten (2005) munkája alapján kerültek adaptálásra, például: „Az még belefér, ha együtt nevelsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.”. A válaszokat szintén egy 5 pontos Likert-típusú skálán adhatták meg a résztvevők, ahol az 1=egyáltalán nem ért egyet és az 5=teljes mértékben egyetért (M=2,20, SD=,49) volt a két végpont. A jelenlegi vizsgálatban a skála belső konzisztenciája 0,67 volt a teljes minta esetében, így elmondható hogy a pilot eredmények alapján tett változtatások növelték a mérőeszköz megbízhatóságát. Az osztályközösség szintű változó generálásakor az osztály tagjainak közös átlagértékét használtuk.

2.3.3. Statisztikai eljárás

A leíró statisztikákat (átlagok és standard eltérések), valamint a korrelációkat az SPSS program 2.5 verziójának segítségével végeztük el. A legtöbb esetben Pearson-féle korrelációt futtatunk, de a bántalmazás elterjedtségének esetében a Spearman rho értékeket vettük figyelembe. Ezt követően kutatási kérdéseinket mediációs modellek tesztelésével vizsgáltuk a Jamovi 1.6.23 programon belül, a Marcello Gallucci által készített kiegészítő modul (Advanced Mediation Models - jAMM) segítségével. A mediációs modellekben 10000 bootstrappeléssel számítottunk 95%-os konfidenciaintervallumot. Amennyiben ez az intervallum nem tartalmazta a nullát, a hatás szignifikánsnak számított. Végül ugyancsak a Jamovi programon belül lineáris regresszió elemzést végeztünk a modellek bejósoló erejének feltárása érdekében.

2.3.4. Eredmények

Előzetes elemzések

A mediációs modellek tesztelése előtt korrelációs elemzést végeztünk a változók között. A 4. táblázat a Pearson-féle és Spearman-féle korrelációs elemzések mátrixát mutatja be diák/individuais szinten. A korrelációs elemzésekből leolvasható, hogy a SEL gyenge, de pozitív és szignifikáns kapcsolatban áll az iskolai klímával ($r = 0,335$, $p = 0,000$), negatívan a bántalmazási attitűddel ($r = -0,278$, $p = 0,000$) és az áldozati ($r = -0,123$; $p = 0,000$), bántalmazói ($r = -0,163$; $p = 0,000$) érintettséggel. Az iskolai klíma és a bántalmazás változói közötti valamennyi bivariáns korreláció gyenge, negatív és szignifikáns volt.

4. táblázat Korrelációs mátrix – diákszint (N=1167)

	2. Iskolai klíma	3. A bántalmazás elterjedtsége	4. A bántalmazással kapcsolatos attitűd	5. A bántalmazásban való részvétel	6. Áldozattá válás
1. SEL	0.335**	-0.054	-0.278**	-0.163**	-0.123**
2. Iskolai klíma	-	-0.268**	-0.116**	-0.090**	-0.296**
Bántalmazás					
3. észlelt elterjedtség		-	-0.064*	0.157**	0.310**
4. a bántalmazással kapcsolatos attitűd			-	0.280**	-0.049
5. bántalmazásban való részvétel				-	0.173**
* < 0.05 ** < 0.01					

5. táblázat Korrelációs mátrix - osztályközösség szint (N=56)

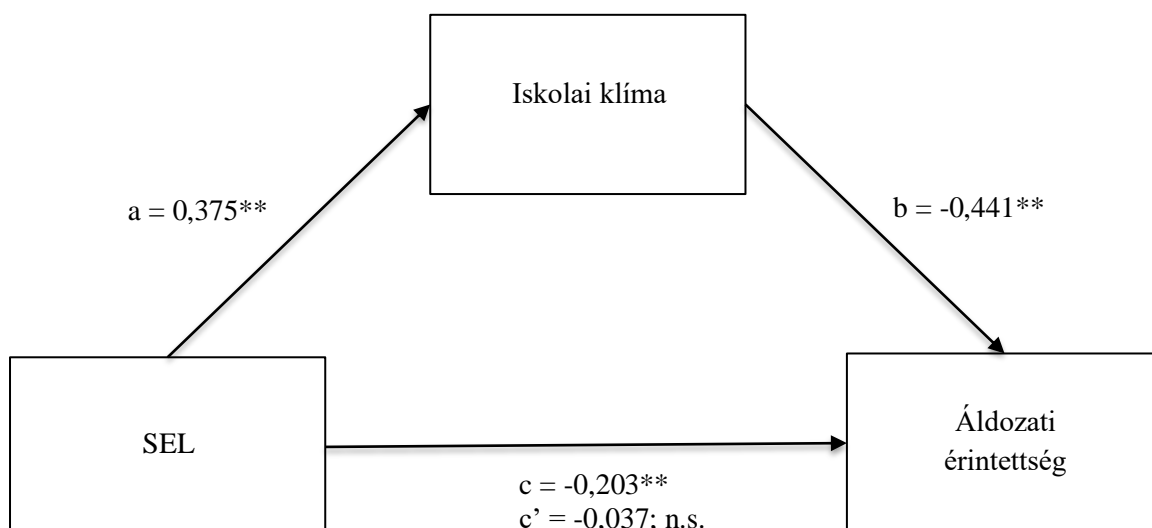
	2. Iskolai klíma	3 Konszenzus az előfordulási gyakorissággal kapcsolatban	4. A bántalmazáshoz való hozzáállás	5. A bántalmazásban való részvétel	6. Áldozattá válás
1. SEL	0.451**	0.350**	-0.409**	-0.283**	-0.407**
2. Iskolai klíma	-	0.408**	-0.239	0.019	-0.491**
Bántalmazás					
3. konszenzus az előfordulási gyakorissággal kapcsolatban		-	-0.222	-0.161	-0.157
4. a bántalmazáshoz való hozzáállás			-	0.133	0.017
5. bántalmazásban való részvétel				-	0.258
* < 0.05 ** < 0.01					

Az individuális szinttel ellentétben az osztályközösség szintjén elvégzett korrelációs elemzések azt mutatták, hogy a SEL közepesen erős pozitív kapcsolatot mutat az iskolai klímával ($r = 0,451$; $p = 0,000$), a prevalenciával kapcsolatos konszenzussal ($r = 0,350$; $p = 0,008$), és erősebb negatív kapcsolatot a bántalmazással kapcsolatos attitűddel ($r = -0,409$; $p = 0,002$) és az áldozati érintettséggel ($r = -0,407$; $p = 0,002$), gyengébbet a bántalmazói érintettséggel ($r = -0,283$; $p = 0,035$). Ellenben az iskolai klímával a bullying attitűd, valamint a bántalmazói érintettség nem mutatott szignifikáns korrelációt (lásd 5. táblázat); míg jelentős volt a kapcsolat az áldozati érintettség ($r = -0,491$; $p = 0,000$) és az elterjedtségre vonatkozó konszenzus esetében ($r = 0,408$; $p = 0,002$).

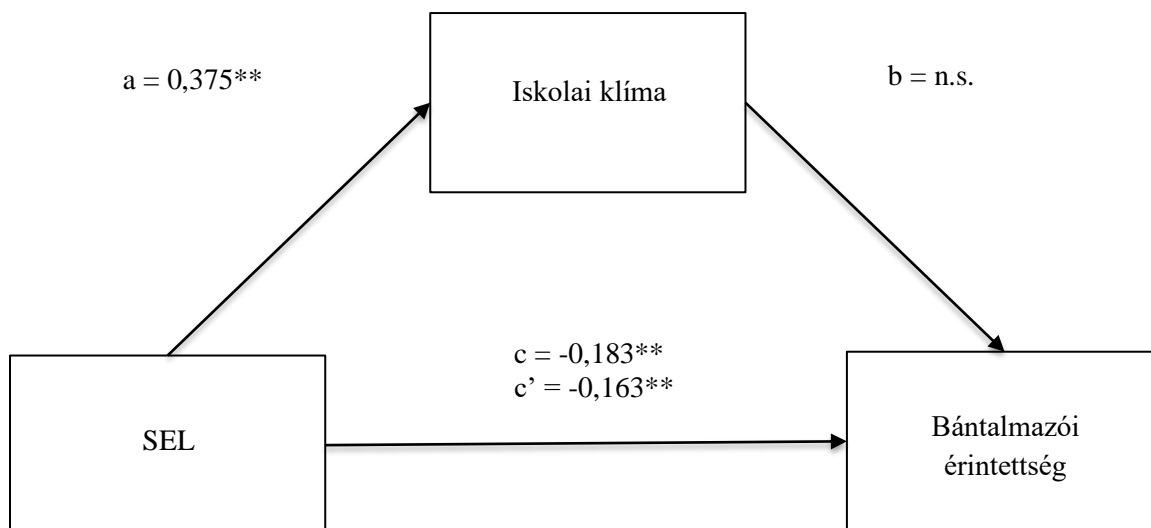
Mediációs modellek tesztelése

A SEL, iskolai klíma és bántalmazás dinamikájában való érintettség kapcsolatának részletesebb megismerése céljából mediációs modell tesztelést végeztünk. Ahogy azt az 1. ábráról és 6. táblázatról leolvasható, az individuális (diák) szinten végzett első mediációs elemzésben az indirekt útvonal szignifikáns volt, azonban direkt hatást nem tudtunk kimutatni, tehát a SEL teljes egészében indirekten, az észlelt iskolai klíma hatásán keresztül járul hozzá negatívan az áldozati érintettséghez. Ezzel szemben ahogy a korrelációs mátrix eredményei mentén következtetni lehetett a bántalmazásbeli érintettség esetén, bár a mediációs elemzésben a direkt útvonal szignifikáns, az indirekt útvonal hatását nem tudtuk kimutatni, tehát a SEL közvetlenül, és nem az iskolai klímán keresztül hat a bántalmazói szerepre kerülésre.

1. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és az áldozati érintettség közötti kapcsolat esetén - Diákszint [$** < 0.01$]



2. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és a bántalmazói érintettség közötti kapcsolat esetén - Diákszint [***<0.01]



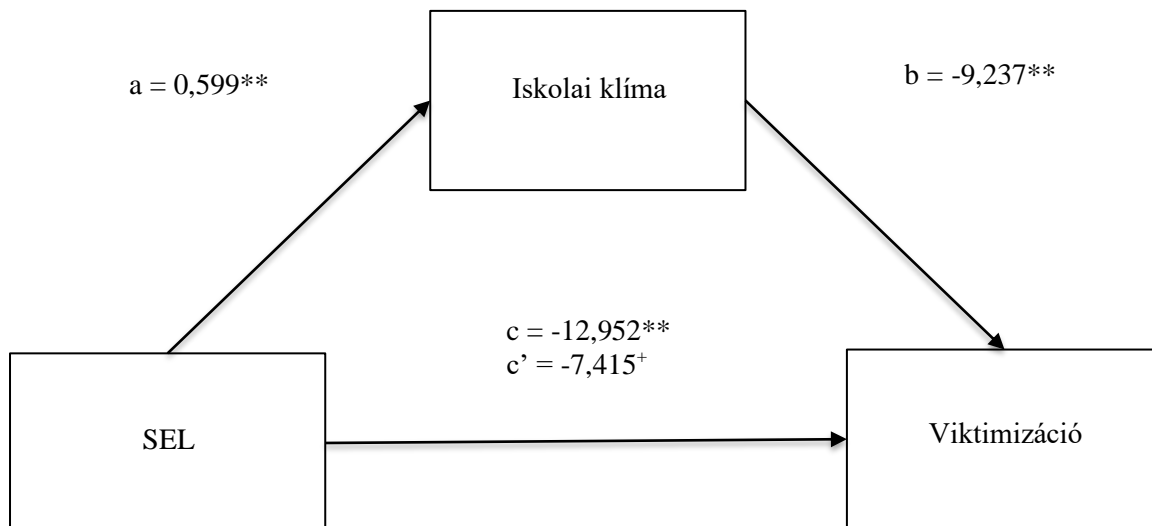
6. táblázat A társas érzelmi kompetencia és bántalmazói dinamikában való érintettség közötti direkt hatás, valamint az iskolai klíma mint mediátor változó esetében mutatott indirekt hatás [+0.1; *<0.05; **<0.01]

	Direkt hatás		Indirekt hatás	
	β	95% CI	β	95% CI
Diák szint				
SEL – Iskolai klíma – Áldozati érintettség	-0,022	[-0,140 – -0,066]	-0,097**	[-0,210 – -0,121]
SEL – Iskolai klíma – Bántalmazói érintettség	-0,130**	[-0,241 – -0,085]	-0,015	[-0,046 – -0,071]
Osztályközösség szint				
SEL – Iskolai klíma – Áldozati érintettség	-0,233 ⁺	[-4,461 – -2,139]	-0,174*	[-10,107 – -0,965]
SEL – Iskolai klíma – Bántalmazói érintettség	-0,242 ⁺	[-12,837 – -0,948]	-0,041	[-4,134 – 2,139]

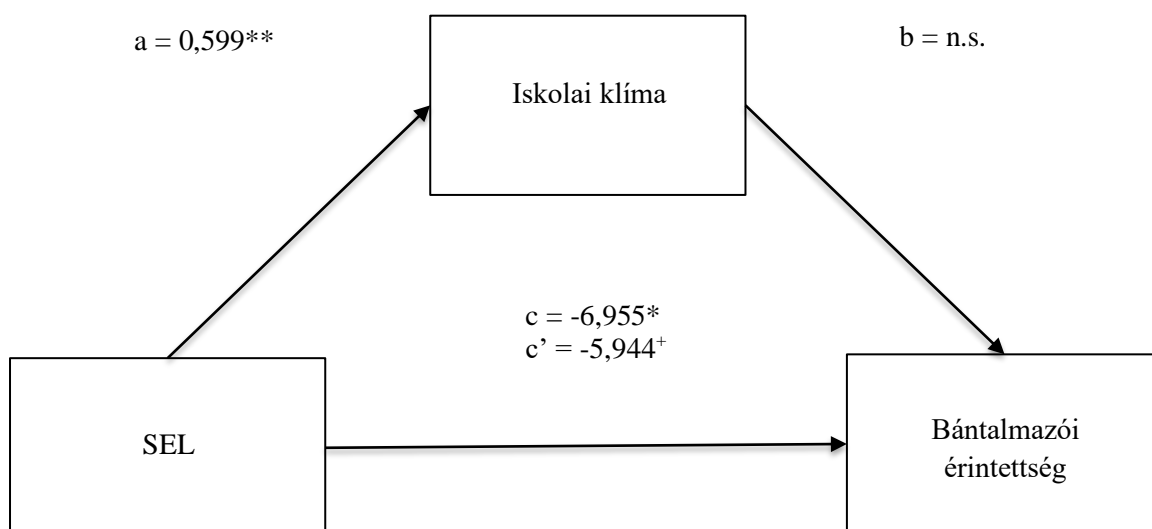
Az osztályközösség szintű változók esetében a mediációs elemzésben mind a direkt, mind az indirekt útvonal hatását kimutattuk, tehát az osztály SEL értéke részben közvetlen, részben az iskolai klímán keresztül hat az áldozati érintettség relatív gyakoriságára, azonban a direkt útvonal csak tendencia szinten szignifikáns így elmondhatjuk, hogy nagyobb szerepe van a közvetett, klímán keresztüli hatásnak. A bántalmazásbeli érintettség esetén a mediációs

elemzés szerint szintén csak tendencia szinten figyelhető meg a direkt hatás, míg az indirekt út nem is szignifikáns, így elmondható, hogy az osztály közösség szintjén az osztály közös SEL szintje nem meghatározó a bántalmazói szerepbe kerülés relatív gyakoriságának nagysága szempontjából.

3. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és az áldozati érintettség közötti kapcsolat esetén – Osztályközösség szint [$** < 0.01$]



4. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és a bántalmazói érintettség közötti kapcsolat esetén - Osztályközösség szint [$+0.1$; $* < 0.05$; $** < 0.01$]



Utolsó lépésként lineáris regresszió elemzéssel megnéztük, hogy a felállított modellek milyen bejósoló erővel rendelkeznek. Ahogy a 7. táblázatban is látható, a viktimizációt erősebben bejósolja a diákok társas-érzelmi készsége az iskolai klímán keresztül, mint a bántalmazói

szerep felvételét. Valamint az is látható, hogy az osztály közösség szintjén ez a bejósoló erő magasabb. Az osztályközösség szintjén a SEL és az osztályklíma együttesen 25,8%-át magyarázzák a varianciáknak.

7. táblázat A társas érzelmi kompetenciát, iskolai klímát és bántalmazói dinamikában való érintettséget tartalmazó modellek bejósoló ereje [+0.1; *<0.05; **<0.01]

	R ²	Adj R ²	F	df	p
Diák szint					
SEL – Iskolai klíma – Áldozati érintettség	0,088	0,087	52,2	2,1084	0,001
SEL – Iskolai klíma – Bántalmazói érintettség	0,023	0,021	12,8	2,1084	0,001
Osztályközösség szint					
SEL – Iskolai klíma – Áldozati érintettség	0,258	0,258	10,6	2,53	0,001
SEL – Iskolai klíma – Bántalmazói érintettség	0,087	0,052	2,51	2,53	0,090

2.3.5. Diszkuszió

Az egész iskolára, osztályközösségekre kiterjedő SEL alapú erőfeszítések a pozitív, proszociális elvárások meghatározásával, valamint a SEL kompetenciákat elősegítő, az egész iskolára kiterjedő közös normák kialakításával következetesen alakíthatják a társas kultúrát, az iskola klímáját (Oberle és mtsai., 2016). Korábbi kutatások alapján feltételeztük, hogy a bántalmazói (Zych és mtsai., 2018) és áldozati érintettség (Yang és mtsai., 2020) egyaránt fordított összefüggést fog mutatni a társas-érzelmi kompetencia szintjével. Valamint ezekhez az eredményekhez hasonlóan a bántalmazói és áldozati érintettség negatívabb klíma megítéléssel is együtt jár (Glew és mtsai., 2005; Nickerson és mtsai., 2014; Wang és mtsai., 2014). Saját eredményeink megerősítették elvárásainkat és szignifikáns, negatív kapcsolatot mutattak. Míg Wang és munkatársai (2014), valamint Yang és munkatársai (2020) egyaránt azt találták, hogy az iskolai szintű elemzések nem vagy csak mérsékelt hatást mutatnak az individuális elemzésekhez képest, addig jelen kutatásban azt találtuk, hogy ha nem az iskola,

hanem az osztály szintjét tekintjük a közösségre fókuszáló vizsgálat alapjának, akkor az osztály szintjén mért hatások erősebbek a diákok szintjénél.

Részben megerősítést nyert az a feltételezésünk, hogy a társas-érzelmi kompetencia és bántalmazói szerep érintettség közötti kapcsolatot az észlelt iskolai klíma mediálja. A közvetítő hatás az áldozati érintettség esetén mindkét elemzési szinten szignifikáns volt, míg a bántalmazói érintettség esetén csak a diákok szintjén. A bántalmazói és áldozat érintettségbeli különbség feltételezésünk szerint, abból a mérés technikai kihívásból származhat, hogy a bántalmazói szerepet kevésbé vállalják fel önbevallás alapján a diákok (Siegler, 2020). Mivel Yang és munkatársai (2020) elemzésében kizárólag a viktimizációval foglalkoztak, így feltételezhető volt, hogy inkább az áldozati érintettség esetén fogunk jelentős hatást találni. Az viszont nem következett korábbi eredményekből és jelen kutatás fontosságát jelzi, hogy azt találtuk a társas-érzelmi kompetencia és az áldozati szerep érintettség közötti kapcsolatot az osztályközösségek szintjén az észlelt iskolai klíma teljes mértékben mediálja.

A korrelációs elemzésekhez hasonlóan az osztályközösség szintjén elemzett lineáris regressziós modell jelentős és egyben nagyobb bejósoló erőt mutatott, amely eredmények arra utalnak, hogy egy-egy diák alacsonyabb szintű szociális és érzelmi kompetenciája nem feltétlenül vezet bántalmazásban való részvételhez, például áldozattá váláshoz, és a pozitív környezet, a támogató osztályklíma csökkentheti az egyéni különbségek negatív hatását. A közösségi működés ezek szerint, nem azt befolyásolja elsődlegesen, hogy a diákok próbálgatják-e az antiszociális kapcsolati szabályozási formákat, hanem hogy mi lesz a következménye az eseményeknek: mer-e ellenállni az áldozat, mer-e felszólalni a szemlélődő, történik-e jelzés felnőttek irányába, ha a bántalmazás eszkalálódik. Mindazonáltal ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához, további kutatások szükségesek, melyek a társas-érzelmi tanulást és az osztály klímát is kiemelt változóként kezelik.

A vizsgálat limitációját jelenti, hogy a mérőeszközök önbevalláson alapuló kérdőívek, így a szociális kíváncsiság torzító hatása nem kizárható. A pilot vizsgálat során részben már említett eltérő módszertani megoldások, ilyen szempontból tovább növelhetnék a vizsgálat megbízhatóságát: közvetlen megfigyelés (Ostrov és mtsai., 2004; Semrud-Clikeman, 2007), audio és/vagy video felvételek készítése a bántalmazással kapcsolatos viselkedés utánkövetésére (Craig és Pepler, 1995; Tapper és Boulton, 2002), és bár ezidáig nincs széleskörben elterjedt mérőeszköz amely alkalmazná, de a társas-érzelmi készségek direkt problémamegoldó, helyzet szociális szimuláló feladatsorral való mérése. A vizsgálat korlátját

és egyben alapötletét is adta a COVID-19 által életbelépett karantén helyzet, mely mivel megakadályozta a longitudinális adatfelvételt

2.4. Összefoglalás

A korlátozások ellenére a fenti vizsgálatoknak jelentős gyakorlati vonatkozásai vannak. Eredményeink arra utalnak, hogy a megelőzési programok tervezésénél figyelembe kell venni a rendszerszemléletű megközelítést, mivel az eredmények erősebb kapcsolatot mutatnak a csoportszintű változók között, mint az egyéni szint esetében. Valamint felhívják a figyelmet arra, hogy a direkt kompetencia fejlesztés mellett a közösségen belüli kapcsolatok erősítése, a biztonságos környezethez szükséges alapok felállítása, a diákok proszociális normáinak erősítése kulcsfontosságú a bántalmazásmegelőzés szempontjából.

3. Vizsgálat a társadalmi tudatosság fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén:

A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata

A második kutatás ugyancsak társas készségek fejlesztésére fókuszáló beavatkozás hatásmérési folyamatát mutatja be, azonban ebben az esetben a megcélzott közösség szintje szélesebb körű, a társadalmi szint. A társadalmi tudatosság növelése serdülők esetében hozzájárulhat a csoportközi feszültségek csökkentéséhez, aktív állampolgári részvétel motiválásához, így az iskolai prevenció és pszichoedukációs munka része.

3.1. Elméleti háttér

3.1.1. A Megtartó Közösségek Program

A Megtartó Közösségek Program a jelen értekezés szerzője és a Pécsi Tudományegyetem Társadalompszichológia Kutatócsoport által, 14-18 évesek számára kidolgozott társas készségfejlesztő és társadalmi tudatosságot növelő tréning (Siegler és mtsai., 2021). Módszertanát tekintve nem formális, tapasztalati tanulás jellemzi, ahol a gyakorlatok (például kinetikus jégtörő, szerepjáték, kiscsoportos-kooperatív, problémamegoldó) részben a közösségfejlesztő, készségfejlesztő és emberi jogi nevelési kánonból lettek kiválasztva és adaptálva, részben pedig 2018-2019 során lettek kifejlesztve. A tréningcsomag teljes osztályközösségekben kerül megtartásra a csoport integritásának és dinamikájának figyelembevételével, iskolától független pszichológus facilitátorok koordinálásával. A hatásvizsgálat során a program intenzív, tömbösített formában két egymást követő nap, 60-90 perces megszakítatlan foglalkozások sorozataként valósult meg (lásd 8. táblázat).

A program során az aktív tanulási út biztosítása érdekében az intervenció egésze és különböző egységei kortársak közötti dialógusok facilitálására és RJR (ráhangolódás - jelentésteremtés - reflexió) modellt figyelembe véve épülnek fel (Bárdossy és mtsai., 2002). A modell szerint minden megszakítás nélküli időn belül három fázisra van szükség: a ráhangolódás szakaszban a tanulók felidézik a már már meglévő tudás elemeket, motivációt gyűjtenek és elköteleződnek a tanulási folyamat mellett, a jelentésteremtés szakaszban a tanulók új információval gazdagodnak, összeegyeztetik az új tartalmakat a már meglévő reprezentációkkal; végül a reflexió szakaszban a tudás szintetizálódik, a diákok saját szavaikkal fejezik ki gondolataikat.

8. táblázat Megtartó Közösségek Program foglalkozás vázlata

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

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

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

A Megtartó Közösségek Program arra épít, hogy a társas készségfejlesztés, társadalmi tudatosság erősítésén keresztül a diákok elsajátíthatják, hogyan kell a közösségi élet során saját és mások perspektíváját is figyelembe venni, felelős és cselekvő állampolgárnak lenni. A kortársak közötti dialógus facilitálásával a trénerok a diákok saját élményeire és reprezentációira építenek. A két napos program (8. táblázat) első napja hat óra időtartamú és a biztonságos légkör megteremtése közben elsősorban a perspektívaváltás képességének a fejlesztését, a szociális identitás komplexitásának felismerését célozza meg, valamint aktiválja a közösségi működésről való gondolkodást az osztályközösség szintjén. Az inkluzív csoport identifikáció erősítése érdekében a hangsúly a meglévő csoportazonosulások tudatosításán, és diverzitásának elfogadásán van, míg a közösségi működésre való reflektálás során fókuszba kerül az osztályon, iskolán belüli befogadás és kirekesztés dinamikája.

A második nap szintén hat órát foglal magába, mely során a társadalmi szint bevonásával folytatódik az intervenció. Szimulációs gyakorlatok segítségével saját élményeken keresztül tudatosítja a társadalmi működés alapvető folyamatait: befogadás-kirekesztés, a többségi-kisebbségi pozíció, a privilegizált-hátrányos helyzet. A külső és kisebbségi csoportok

tematizálása az inklúzió és kizárás az előző nap feldolgozott közösségi működés értelmezésének ad új szempontokat. A tréning utolsó foglalkozásai pedig az aktív és passzív szemlélői magatartás, egyéni és kollektív cselekvési lehetőségek témáira fókuszálnak. A Megtartó Közösségek Program célterületei: a *perspektíva*váltás képességének fejlesztése, az *inkluzív szociális identifikáció* erősítése, az *előítéletek* felismerésének és reflexiójának támogatása és *kollektív cselekvési szándék* facilitálása.

3.1.2. Perspektívaváltás

A Megtartó Közösségek Program egyik elméleti alapja, hogy a kölcsönös társas interakciókhoz, elengedhetetlen a másik szempontjának figyelembe vétele. Minél gyakorlottabbak vagyunk a másik mentális állapotának felismerésében és megértésében, annál tudatosabban tudunk részt venni a közösségi élet történéseiben (Epley, 2008). A perspektíva

váltás az iskolai prevenciók és intervenciók során gyakori fejlesztési cél, mivel széleskörű pozitív hatása van: hozzájárul a társas kapcsolatok fenntartásához (Krauss és Fussell, 1991), a morális fejlődéshez (Davis és mtsai., 1996), a proszociális viselkedéshez (Tamnes és mtsai., 2018), pozitív kapcsolatok fenntartásához (Galinsky és mtsai., 2005), altruista viselkedés motiválásához (Cialdini, 1991), javítja a csoportközi kapcsolatokat, csökkenti az előítéleteket (Berthold és mtsai., 2013; Todd és Galinsky, 2014; Davis és mtsai., 2021).

A Megtartó Közösségek Programon belül a perspektíva váltás gyakorlására az első tréning nap során olyan problémamegoldó helyzetgyakorlatok valósulnak meg, ahol a közös cél érdekében a résztvevőknek mindenféleképpen fel kell venniük társaik perspektíváját, mivel különböző információk birtokában vannak és csak az összes információt ismerve tudnak előre jutni. A második nap a diákok szerepjátékok segítségével különböző társadalmi státuszú csoportok tagjainak perspektíva felvételét gyakorolják. A gyakorlatokat követő beszélgetések során a serdülők reflektálnak arra, hogy milyen tényezők nehezítették vagy segítették a perspektíva

váltást, illetve a számukra ismerős, de feszültséggel teli helyzetekben hogyan módosul a perspektíva

felvétel folyamata.

3.1.3. Inkluzív csoport identifikáció

A serdülőkor kiemelt időszaka az identitás alakulásának (Erikson, 1956), ahol nem csak a személyes identitás, hanem a különböző csoportokkal való azonosulás mentén tettenérhető szociális identitás is formálódik. Ahogy a nemzettel szembeni elfogultság már a gyermekkor

korai éveiben megjelenik, mielőtt még a saját csoportról való tudás, reprezentáció megszilárdulna (Tajfel, 1981; Nesdale, 1999; Verkuyten, 2002), úgy az iskolai évek során a szociális identitás, az egyes társadalmilag releváns kategóriákkal való azonosulás, ellenazonosulás, referenciacsoportok választása és így a fiatalok társadalmi kategóriákban való gondolkodása és önmaguk pozicionálásának komplexitása tovább nő. Kutatások azt mutatják, hogy a kettős (Gaertner és mtsai., 2016), többszörös (Brewer, 2000) és fölérendelt (Gaertner, Dovidio, 2000) identitások elfogadása révén javul a külső csoportok megítélése (Guerra és mtsai., 2013) azáltal, hogy egy-egy csoport-hovatartozás veszít a jelentőségéből, a közös fölérendelt csoporthatárok lehetőséget adnak a korábbiakban külső csoporttagoknak számító személyek saját csoportként való újra kategorizációjára (Kovács, 2010). Houlett és munkatársai (2004) a Zöld Kör (*Green Circle*) program hatásmérésekor 830 diák bevonásával azt találták, hogy a fölérendelt csoporthatárok aktiválása növeli a fiatalok inkluzív játszótárs választását.

A fölérendelt csoport identifikáció egyik legtöbbet vizsgált példája az emberiséggel való azonosulás (McFarland és mtsai., 2012), mely Hamer és munkatársai (2019) szerint szorosan összefügg a perspektívaváltás képességével. Az előítéletek és dehumanizáció (Allport, 1958; Hamer és mtsai., 2017) csökkentésén túl hozzájárul az olyan proszociális viselkedéshez mint önkéntesség (Hamer és Gutowski, 2009), humanitárius cselekvési hajlandóság (Sparkman és Hamer, 2020). Arról megoszlik a vélemény, hogy az emberiséggel való azonosulás mennyiben változtatható, manipulálható identifikációs folyamat. McFarland és munkatársai (2012) 166 egyetemi hallgató bevonásával készített vizsgálatában azt találták, hogy a résztvevők többsége esetében beavatkozás nélkül, 10 hét alatt nem változott az emberiséggel való azonosulás mértéke. Greenaway és munkatársai (2011) 109 ausztrál felnőtt részvételével zajló vizsgálatukban azt találták, hogy kísérleti elrendezés során manipulálható az emberiséggel való azonosulás. Feltételezésünk, hogy az, hogy aktiválható-e manipuláció útján egy csoporttagság, függ az adott kontextusban releváns társadalmi kategorizációtól, illetve az azokhoz erősen kapcsolódó reprezentációktól is.

A Megtartó Közösségek Program első foglalkozása a személyes és szociális identitást alkotó tényezők feltárását követően arra épít, hogy megmutatja, a csoportokon belüli hasonlóság és külső csoportok tagjaival szembeni különbségek újra és újra kategorizálhatóak amintén, mely reprezentációk mentén húzzuk meg a csoporthatárokat. Míg az első nap élményei a kategorizálás folyamatára rezonálnak, a későbbi szimulációs gyakorlatok segítségével a résztvevők élményalapú ismereteket szereznek a befogadás és kirekesztés dinamikájáról,

arról hogy a csoportok közötti státuszkülönbségek mennyire meghatározóak az egyén lehetőségei számára.

3.1.4. Tolerancia, előítéletek

Az emberi jogi nevelés, békére nevelés (*peace education*), globális nevelés és multikulturális nevelés egyaránt olyan pedagógiai irányzatok, melyek alapcéljai között megtalálható az elfogadó, befogadó attitűd kialakításának elősegítése. A toleranciára nevelés a szociálpszichológiai kutatásokban előítéletek csökkentéseként definiálódik és az utóbbi évtizedekben számos megközelítést alkalmaztak az intervenciók tervezésénél: a kontaktus hipotézist (Allport, 1954), a kritikai gondolkodásra és az autonómiára nevelést (Adorno, 1969), a fölérendelt célt (Sherif és Sherif, 1969), a perspektívaváltás serkentését (Galinsky és Moskowitz, 2000), sztereotípiacáfoló példákat (Dasgupta és Greenwald, 2001), kulturális nevelést (Banks, 1992; Okagbue és mtsai., 2022), identitás rekatégorizációját (Gaertner és mtsai., 2000).

A hazai módszertanilag átgondolt, bizonyíték alapú (*evidence-based*) kutatások leginkább a kontaktus alapú és perspektívaváltást serkentő beavatkozások hatásmérésére fókuszáltak eddig. A csoportközi kontaktus (Allport, 1954) a metaanalízisek alapján alkalmas a csoportközi feszültség csökkentésére (Lemmer és Wagner, 2015), ha minőségi kontaktus kerül kialakításra. Utóbbiról akkor beszélhetünk, ha a felek között nincs státusz különbség, a kapcsolódás során együttműködő viselkedés és közös cél tud létrejönni, a külső kontextus pedig támogató (Pettigrew és Topp, 2006). Magyarországon folytatott kutatások eredményei is rámutatnak arra, hogy önmagában a csoportközi találkozás még nem csökkenti automatikusan az előítéleteket, hanem bizonyos feltételnek teljesülnie kell. Míg Orosz és mtsai (2016) 105 középiskolás diák részvételével zajló vizsgálatukban azt találták, hogy a 20-30 perces, élőkönyvtár módszertanú és kontaktus alapú intervenció sikeresen csökkentette az előítéleteket, addig Kende és mtsai (2016) 60 perces kontaktus alapú intervenció hatékonyság tesztelése során csak részben találtak szignifikáns hatást. A 61 egyetemista bevonásával készült tanulmányuk alapján bár a Roma emberek érzelmi megítélésében találtak pozitív irányú változást, az előítéleteség mértékét nem csökkentette a beavatkozás. Lantos és mtsai (2018) a Tollfosztás-workshop hatásvizsgálata során ugyancsak kontaktus alapú intervenció hatékonyságát tesztelték 106 serdülő bevonásával. A kétszer 180 perces workshop során filmnézés, interaktív kis csoportos munka és roma identitású trénerrel való kontaktus jelentette a beavatkozás alapját. A roma személyek érzelmi alapú megítélése és a kollektív

cselekvési szándék esetén találtak rövid távú, várt irányú hatást, azonban a nyílt sztereotipizálás esetén nem. Utóbbi kutatásban látható, hogy csoportközi érzelmek és attitűdök változtatásán túl a cselekvési hajlandóság növelése az utóbbi évtizedben az érzékenyítő, tudatosság növelő programok egyik alcéljává vált (Galtung, 2008).

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

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

3.1.5. Cselekvési hajlandóság

A kollektív fellépés az aktív állampolgári részvétel egyik lehetséges alternatívája, elvezethet vágyott társadalmi változásokhoz, megakadályozhatja a társadalmi igazságtalanságot okozó döntések végrehajtását. A kollektív cselekvéssel kapcsolatos szociálpszichológiai kutatások többsége olyan tényezőkre összpontosít, amelyek a privilegizált vagy hátrányos helyzetű

csoport tagjait motiválják cselekvésre. Sirin és munkatársai (2017) 1799 fős mintát elemezve azt találták, hogy a csoportközi empátia, perspektívaváltás motiválja az embereket, hogy egyéni cselekvést hajtsanak végre, közbelépjenek diszkriminatív viselkedés láttán. Mallett és munkatársai (2008) szerint a perspektívaváltás azáltal járul hozzá a kollektív cselekvési hajlandósághoz, hogy egyrészt a perspektívaváltás képessége önmagában is szoros, pozitív kapcsolatban van a proszociális viselkedés gyakorlásával, másrészt javítja a másik személy vagy csoport megítélését. Kutatási eredmények pedig igazolják, hogy kedvelt csoportok érdekében a személyek inkább köteleződnek el (Dovidio és mtsai., 2004).

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

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

A cselekvési hajlandóság facilitálása a Megtartó Közösségek Program második napján kerül előtérbe. Az egyéni és kollektív cselekvési alternatívák közös leltára szituációs gyakorlat során megvalósuló gyűjtés segítségével jön létre, ahol a reflexiós körök egyik fontos kérdése, hogy mi szükséges a cselekvési alternatívák valódi megvalósításához. A kognitív alternatívák és énhatékonysághoz szükséges tudás mellett a program végén a résztvevők projekteket terveznek, ahol elmélyülhetnek egy általuk választott társadalmi probléma megváltoztatáshoz vezető első lépésekben. A tervezett kollektív cselekvéseknek konkrétaknak és számukra elérhetőeknek kell lennie.

3.2. Célkitűzés

Tanulmányunk célja a társas készségek és társas tudatosság fejlesztését célzó Megtartó Közösségek Program hatékonyságának vizsgálata. Jelen közleményben bemutatásra kerül az intervenciós programban résztvevő diákok elégedettség felmérése (1), illetve a Megtartó Közösségek Programban résztvevő és kontroll csoportba tartozó diákok perspektívaváltási képességének, inkluzív szociális identitásának, észlelt identitás fenyegetettségének, Roma személyek elfogadásának, észlelt énhatékonyságának és kollektív cselekvési hajlandóságának összevetése (2).

3.3. Módszertan

3.3.1. Minta és eljárás

A vizsgálatban 2019 és 2021 között összesen 18 osztály, azon belül 296 fő vett részt, akik mindannyian Baranya megyei diákok voltak (185 lány és 111 fiú, $M_{\text{életkor}}=15.23$ év, $SD_{\text{életkor}}=0.89$ év). Mivel a program hatékonyságát szeretnénk volna megvizsgálni, ismételt méréses vizsgálati és kontroll csoportos elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportot alkotó osztályok ($n=9$) teljes létszámmal részt vettek a Megtartó Közösségek Program két napján, azonban az etikai szempontokat figyelembe véve a diákoknak mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban lehetőségük volt visszautasítani a kérdőívek kitöltését. A kutatásban résztvevőket egyrészt 2-3 héttel a Megtartó Közösségek Program előtt (Előteszt), majd közvetlenül a Megtartó Közösségek Program után (Utóteszt) mértük fel. A résztvevő diákok osztálytermi körülmények között, önállóan töltötték ki a kérdőívet okos eszköz használatával a Google Űrlap felületen. A kontroll csoport osztályai ugyanazon iskolának a kísérleti csoporttal azonos vagy eggyel eltérő évfolyamából kerültek ki. A kontroll csoportok beavatkozás nélkül folytatták megszokott tanmenetüket, és a kísérleti csoporttal párhuzamosan, kétszer töltötték ki a kérdőívcsomagokat. Az első és ismételt felvételek között 2-4 hét telt el.

3.3.2. Eszközök

A Davis-féle Interperszonális Reaktivitás Index (Davis, 1983; Kulcsár, 1998) 7 itemből álló alskáláját használtuk a **Perspektívaváltás** mérésére. Az Interperszonális Reaktivitási Index eredetileg egy 28 tételből álló skála, mely 4 alskálát tartalmaz (Fantázia, Perspektívaváltás, Empátia törődés, Személyes distressz) ezzel az empátia különböző összetevőit külön-külön mérhetővé teszi. Jelen kutatás során azért választottuk kizárólag a Perspektívaváltás alskálát,

mert ez a dimenzió áll a beavatkozás fókuszában és a másik három faktor túlzottan megnövelte volna a kérdőív hosszát, veszítve így a fiatal kitöltők figyelméből. Példa a mérőeszköz tétéleire: *“Ha valami felidegesít, általában leállok egy percre, és megpróbálom magam a másik helyébe képzelni.”*. A skála megbízhatósága nem kiváló, de elfogadható volt ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0.674$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0.770$).

Az **Inkluzív szociális identitás** vizsgálatához az Identification with All Humanity (IWAH; McFarland és mtsai., 2012) kérdőívet használtuk. A kérdőív különböző csoportok, köztük az emberiség, iránti elköteleződést méri, így kiváló eszköz arra, hogy a szociális identitás inkluzivitását mérjük vele. Ahogy a kérdőív neve jelzi, a világszerte élő emberek csoportja egy ilyen lehetséges azonosulási csoport, melyre kérdőívcsomagunkban hét tétel vonatkozott. Például az alábbi tétel került felvételre: *“Amennyiben szüksége lenne segítségre egy embernek valahol a világban, mennyiben akarnál segítséget nyújtani számára?”*. Magyar adaptáció és pszichometriai vizsgálat még nem került publikálásra, azonban vizsgálatunkban a kérdőív belső konzisztenciája kiváló volt ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0.853$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0.896$).

Észlelt identitás fenyegetettség mérésére a Multiple Threat and Prejudice Questionnaire (MTPQ; Bigazzi és mtsai., 2019) biológiai nemzeti fenyegetettség skála diák változatát használtuk, melyben három tétel szerepel (pl. *“Úgy érzem a cigányok miatt rosszakat gondolhatnak rólunk a külföldiek.”*). A kérdőív arra a dinamikus elméleti megközelítésre épül, hogy az előítéletek funkcionálisak, azaz fenntartásuk az identitás fenyegetettség elleni védelmi mechanizmus egyik formája. A magas pontszámot elérők fenyegetve érzik magukat, és így hajlamosabbak pszichológiailag eltávolítani magukat a fenyegetést jelentő csoporttól (Bigazzi és mtsai., 2019), kevésbé elfogadóak és kevésbé gondolkodnak felettes csoporttagokban (Dunwoody és McFarland, 2018). A skála jelen kutatásban használt változata megfelelő reliabilitást mutatott ($\alpha_{\text{előteszt}} = 0.794$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0.822$).

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

a rájuk irányuló előítéletek explicit módon megjelennek a Megtartó Közösségek Programban, másrészt a magyar kontextusban az egyik legjelentősebb hátrányosan megkülönböztetett kisebbség (Keresztes-Takács és mtsai., 2016).

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

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

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

3.4. Statisztikai elemzés

A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS 25. számú verziójával és a G*Power 3.1 statisztikai programjával végeztük. A mérőeszközök megbízhatóságának kimutatására Cronbach-alfamutatókat számoltunk, ezek eredményei az eszközök ismertetésénél található. A leíró statisztikai elemzések során a G*Power 3.1 szoftver segítségével ellenőriztük a kívánatos minta nagyságot, átlagokat, szórásokat és százalékos gyakorisági arányokat számítottunk. A

vizsgálati és kontroll csoport alapértékeinek összevetésére a szóráshomogenitás ellenőrzése után független mintás t-próbát használtunk. A vizsgált változóknak elő- és utóteszt közötti különbségét, kísérleti és kontroll csoport figyelembevételével ismételt mérés varianciaanalízis használatával vizsgáltuk. A hatásméret kifejezésére parciális η^2 és Cohen d értéket számoltunk.

Etikai vonatkozások

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

3.5. Eredmények

3.5.1. Az intervenció értékelése és leíró statisztika

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

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

Az elő-és utóteszt leíró statisztikáit a két feltétel mentén a 9. táblázat mutatja. Az előteszt alapján a serdülők középérték feletti értéket értek el a perspektívaváltás (M = 4,05; SD = 0,80), a Romák elfogadása (M = 4,25; SD = 1,61) és a kollektív cselekvési szándék (M = 4,10, SD = 1,30) mentén, középérték közeli volt az inkluzív szociális identifikáció (M = 3,46; SD = 0,99), középérték alatti az észlelt identitás fenyegetettség (M = 2,85; SD = 1,40) és az észlelt énhatékonyság (M=2.85, SD=1.32).

A Levene próba alapján minden változó szóráshomogenitás kritériuma teljesült ($p=0.139-0.985$), így a csoportok bemeneti különbségét független mintás t próba segítségével zártuk ki. Egyetlen változó esetében sem volt az első adatfelvételnél szignifikáns különbség: Perspektívaváltás: $t(294) = 0,682$; $p = 0,496$; Inkluzív szociális identitás: $t(238) = 0,891$; $p = 0,374$; Észlelt identitás fenyegetettség: $t(294) = 1,112$; $p = 0,267$; Roma emberek elfogadása: $t(294) = -0,999$, $p = 0,319$; Észlelt énhatékonyság: $t(277)=1,046$; $p = 0,297$; Kollektív cselekvési hajlandóság: $t(294) = 1,086$; $p = 0,278$.

9. táblázat A vizsgálat függő változóinak átlagai és szórásai kísérleti és kontroll csoport szerinti bontásban

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

3.5.2. A program hatékonysága

A Megtartó Közösségek Program hatékonyságát ismételt méréses varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk. Szignifikáns idői hatást találtunk a vizsgált változók közül a perspektívaváltás ($F(1,294) = 5.759$; $p = 0.017$; parciális $\eta^2 = 0.019$), identitás fenyegetettség ($F(1,294) = 8.189$; $p = 0.005$; parciális $\eta^2 = 0.027$) és Roma emberek elfogadása ($F(1,294) = 19.930$; $p = 0.000$; parciális $\eta^2 = 0.063$) esetén. Ezen változások pontosabb utánkötése érdekében összetartozó mintás t próba segítségével külön-külön megvizsgáltuk a kísérleti és kontroll csoport elő és utótesztben elért értékeit. A kísérleti csoportot vizsgálva mindhárom változó esetében szignifikáns eredményeket kaptunk: $t_{\text{perspektívaváltás}}(156) = -3.596$; $p = 0.000$; $t_{\text{fenyegetettség}}(156) = 2.532$; $p = 0.012$; $t_{\text{romákefogatása}}(156) = -4.706$; $p = 0.000$. A kontroll csoport vizsgálata során ezzel szemben a három közül egyik változó esetében sem volt szignifikáns különbség az elő és utóteszt értékeiben: $t_{\text{perspektívaváltás}}(138) = 0.206$; $p = 0.837$; $t_{\text{fenyegetettség}}(138) = 1.511$; $p = 0.133$; $t_{\text{romákefogatása}}(138) = -1.649$; $p = 0.101$. Ezen eredmények alapján, illetve a 9. táblázatban található átlagértékek figyelembevételével elmondható, hogy a kontroll csoport esetében nem, de a kísérleti csoport esetén csökkent az észlelt identitás fenyegetettség, nőtt a perspektívaváltás és romák elfogadása.

A számítások alapján alacsony hatáserősséggel, de szignifikáns interakciós hatást találtunk az eltelt idő dimenziója (elő- és utóteszt közötti változás) és a feltételek között az alábbi függő változókban: perspektívaváltás ($F(1,294) = 7.228$; $p = 0.008$; parciális $\eta^2 = 0.024$), Roma emberek elfogadása ($F(1,294) = 4.498$; $p = 0.035$; parciális $\eta^2 = 0.015$), észlelt énhatékonyság ($F(1,294) = 4.718$; $p = 0.031$; parciális $\eta^2 = 0.017$) és kollektív cselekvési hajlandóság ($F(1,294) = 7.65$; $p = 0.006$; parciális $\eta^2 = 0.025$). A nem szignifikáns eredmények megtalálhatóak a 10. táblázatban. Ezen eredmények alapján és a 9. táblázatban található átlagértékek figyelembevételével elmondható, hogy a Megtartó Közösségek Program hatására a kísérleti csoport esetén nőtt a perspektívaváltás, az észlelt énhatékonyság, a romák elfogadása és a kollektív cselekvési hajlandóság.

Mivel szerettük volna összehasonlítani a program hatékonyságát más hazai hatásvizsgálatokról, a parciális η^2 értékek mellett Lantos és munkatársaihoz (2020) hasonlóan az Utóteszt során mért érték esetében Cohen-féle d értékeket is számoltunk. Nagyon alacsony értéket mutatott az inkluzív identifikáció ($d = 0,18$), az identitás fenyegetettség ($d = 0,27$), a romák elfogadása ($d = 0,07$), és korábbi eredményekhez

hasonlóan alacsony-közepes értékeket a perspektívaváltás ($d = 0,32$), észlelt énhatékonyság ($d = 0,36$) és kollektív cselekvési szándék ($d = 0,44$) vizsgálata.

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

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

3.6. Diskusszió

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

Paluck és munkatársai (2021) az előítéletek csökkentésével foglalkozó hatásmérések áttekintésekor 418 vizsgálat eredményeit szintetizálták és azt találták, hogy a beavatkozások

többsége (76 %) rövid időtartamú, könnyen megvalósítható, laboratóriumi kísérlet. Példaként hozzák Shih és munkatársainak kísérletét (2013), ahol a kísérleti személyeknek egy három perces videót követően el kellett képzelniük, hogy egy fiktív karakter hogyan érezhette magát. Az ilyen típusú rövid beavatkozások követésekor ugyan kedvező hatásokról számolnak be ($d = 0,35$; $SE = 0,02$), de Paluckék szerint árnyalja a képet, hogy kevés szó esik a hatások tartósságáról. A metaanalízis alapján a kutatások csupán 10 %-a vonatkozott iskolai korosztályra; ha figyelembevették a mintaelemszámot is, azt találták hogy a 78 résztvevőt meghaladóak esetében már jóval kisebb hatás erősség volt megfigyelhető ($d = 0,16$; $SE = 0,02$); és mindent figyelembe véve továbbra is feltételezhető, hogy a publikációs torzítás miatt a kevésbé sikeres hatásmérések egyáltalán nem is látnak napvilágot.

A Megtartó Közösségek Program fejlesztésekor biztosak voltunk abban, hogy érdemes utánkövetni a tréning hatékonyságát. A vizsgálat eredményei alapján a program képes fejleszteni a serdülők perspektívaváltás képességét, az észlelt énhatékonyságát, a roma emberek elfogadását és a kollektív cselekvési hajlandóságát. A szignifikáns változás értékelése mellett mindazonáltal látható, hogy mérsékelt hatás erősség jellemzi a mért folyamatokat. A parciális η^2 értékek mentén a hatás erősségek alacsonyak. A d értékek a Hattie (2009) féle értelmezés alapján az edukációs kontextuson belül ugyancsak mérsékelték, egy évnyi átlagos tanár vezette tanulási helyzethez hasonlóak, viszont jelentősebbek is mint a spontán fejlődési folyamatok. A kollektív cselekvési szándék növelése azonban már a Hattie féle értelmezésben a vágyott hatékonysági zónába (*zone of desired effect*) tartozik.

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

Magyarországon a kevés hatásmérésen (Kende és mtsai., 2018) belül is alacsony azoknak a száma, ahol a szignifikancia értékek mellett a hatás erősségek transzparensnek lennének. Az előítélet csökkentő programok közül Lantos és munkatársainak (2020) vizsgálatában bár eltérő mérőeszközöket használtak, a romák iránti érzelmek és kollektív cselekvési hajlandóság mérése során hasonló hatás erősségeket ($d = 0,28-0,49$) mértek. Kende és munkatársai (2018) a Tollfosztás című workshop mérése során ugyancsak nem erős, de a

Megtartó Közösség Programnál jelentősebb hatást mértek eltérő mérőeszközöket használva rokonszenv (parciális $\eta^2 = 0,13$), nyílt sztereotipizálás (parciális $\eta^2 = 0,026$) és kollektív cselekvési szándék (parciális $\eta^2 = 0,083$) vizsgálatokor. Lantos és Kende (2020) szerint a beavatkozások hatásméretének vizsgálatakor fontos, hogy az intervenció minden esetben egy meghatározott társadalmi kontextuson belül kerül implementációra. Magyarországon mivel a romákkal szembeni előítéletek széles körben elterjedtek, és nincs egyértelmű társadalmi norma, amely tiltja az előítéletes megnyilvánulásokat (Váradi és mtsai., 2021), a kontextus nehezíti az előítélet csökkentő intervenciók eredményességét. “Egy rövid, gondolatébresztő programtól tehát nem várhatunk tartós attitűd változást, ugyanakkor éppen azért, mert az intervenciók információt adnak a társadalmi normákról is (egy vélemény vagy viselkedés helyességéről), mégis fontos építőköveivé válhatnak a társadalmi változásnak.” (Lantos és Kende, 2020, 2.o.).

Az adatok elemzése továbbá azt mutatta, hogy programnak nem volt mérhető hatása sem az inkluzív szociális identitás erősítése, sem az identitás fenyegetettség csökkentése esetén. Ezen változók az elméleti megközelítésekben fontos szerepet töltenek be és gyakran tematizáltak (Bigazzi és mtsai., 2019; Gaertner, Dovidio, 2000; McFarland és mtsai., 2012; Riek és mtsai., 2010), azonban kevés kísérleti eredmény született manipulálhatóságuk, eredményes változtatásuk mellett.

Mivel keresztmetszeti kutatások azt mutatják, hogy a fölöttes csoporttal való erősebb azonosulás kapcsolatot mutat az előítéletek, dehumanizáció és fenyegetettség alacsonyabb (Hamer és mtsai., 2017; Mottola és mtsai., 1997), valamint a proszocialitás magasabb szintjével (Hamer és mtsai., 2019), számos kutató javasolja az inkluzív szociális identitás erősítésének intervencióbeli beépítését (Hornsey és Hogg, 2000; Riek és mtsai., 2010; Stone és Crisp, 2007). Ezen ajánlások alapján került a program érintett területei közé is, azonban látható, hogy míg beavatkozás nélkül az inkluzív szociális identitás időbeli állandóságot mutatott (McFarland és mtsai., 2012), nincsenek széleskörben ismert, bevált jógyakorlatok a nem formális tanulási folyamatokba való beépítésére. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a programnak ez egy korrigálandó területe és érdemes lenne további tevékenységeket fejleszteni ezzel a fókusszal.

Az észlelt identitás fenyegetettséggel kapcsolatos eredményeink kötődnek a csoportazonosulással kapcsolatban megfogalmazottakhoz, mivel a szakirodalmi tapasztalatok alapján az inkluzív szociális identifikáció erősítése együtt járhat a fenyegetettség csökkenésével (Riek és mtsai., 2010). Ezen túl azonban az adatok elemzése más mintázatot is

mutat. Bár nem figyelhető meg interakciós hatás, a szignifikáns idői hatás rámutat arra, hogy a kontroll csoport esetében is a vágyott irány felé történő változás figyelhető meg. Ennek egy lehetséges értelmezési kerete a társas kívánatosság jelensége. A kísérleti csoport számára a képzők elvárásai feltételezhetően normatív tartalmat közvetítettek, de lehetséges hogy a kontroll csoportnál az ismételt kérdőív kitöltés is torzító hatást eredményezhetett.

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

3.7. Összefoglalás

Eredményeink rámutatnak arra, hogy nem formális tanulási eszközökkel lehetséges fejleszteni a társas-társadalmi készségeket, azonban azt is megerősítik, hogy a jelentős és hosszú távú intervenciós hatás eléréséhez hosszabb ideig tartó és ismétlődő fejlesztési programok szükségesek. Jelen tanulmány jelentőségét adja, hogy egyrészt a hazai szakirodalomban limitált a hasonló célú és módszertanú kutatásokat bemutató publikációk száma, másrészt a program hatékonysága alapján kézzelfogható útmutatást ad gyakorlói pedagógusok, szakemberek számára. A Megtartó Közösségek Programot, mint pszichoedukatív tréninget, érdemes átgondolt fejlesztési terv részeként felhasználni oktatásszervezési folyamatok tervezésekor. A program kutatásunk alapján alkalmasnak bizonyult a társas eligazodásban szükséges készségek és attitűdök iskolai fejlesztésére.

4. Tanárok és tanárjelöltek szerepe a társas és társadalmi nevelésben

A társas és társadalmi nevelés különböző szintereken, különböző facilitátorokkal valósulhat meg, de kimondott elvárás a tanárok felé, hogy az iskolai évek során célzott fejlesztés történjen ezen a téren. Nemzeti Alaptantervünk irányelveket fogalmaz meg arról, hogy mit szükséges a pedagógusoknak tanítaniuk és milyen készségeket kell fejleszteniük, azonban rajtuk múlik hogy milyen módszerekkel és hogyan valósítják ezt meg. Éppen ezért Thornton (2005) a tanárokat kapuőrnek nevezi, utalva meghatározó szerepükre (Dancs, 2021).

4.1. A tanárok és tanárjelöltek bántalmazás megelőzéssel kapcsolatos attitűdjének felmérése

4.1.1. Elméleti háttér

A tanárok szerepe a bántalmazás megelőzésben, felismerésében és kezelésében

Hajdú és Sáska (2009) eredményei alapján, a pedagógusok 70 százalékkal kevesebb észlelt konfliktushelyzetről számolnak be a diákok percepciójához képest, tehát ezen adatok mentén csak minden harmadik problémás eseményt vesznek észre. Dóczi-Vámos (2016) eredményei alapján a tanárok 86%-a érzi úgy, hogy a tanuló szoktak szólni egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha zaklatást érzékelnek, míg a tanulók csupán 44%-a. A bántalmazás kezelésének hatékonyságában nagy szerepet játszik az, hogy a felnőttek észreveszik-e, azonosítják-e az iskolai zaklatást, valamint az is fontos, hogy ha észlelik, milyen minőségben reagálnak rá (Burger és mtsai., 2015). A tanár és diák közötti kapcsolat, az iskolai klíma javítására tett erőfeszítések meghatározzák, hogy a diákok mernek-e, akarnak-e akut helyzeteket jelezni (Eliot és mtsai., 2010; Williams és Cornell, 2006). Eliot és munkatársai (2010) 7318 középiskolás adatait vizsgálva azt találták, hogy ahol a diákok támogatónak érzékelik a tantestületet, tanárokat, ott nagyobb a hajlandóság az olyan problémás viselkedések jelzésére, mint a kortárs bántalmazás. Ezzel az eredménnyel összecseng, hogy Dóczi-Vámos (2016) magyar minta esetében azt találta, hogy a diákok legnagyobb arányban akkor jeleznek, ha bíznak a tanárokbán, és abban, hogy segítenek nekik.

Bradshaw, Sawyer és O'Brennan (2007) kutatási eredményei alapján a középiskolás diákok 57-62%-a úgy véli, hogy a tanárok, ha közbelépnek, rontanak a zaklatási helyzeten; valamint 52%-a számol be arról, hogy az iskolában a felnőttek figyelmen kívül hagyják a zaklatási incidenseket. Utóbbi tovább erősíti a Pepler és munkatársai (2009) vizsgálatában talált eredményeket, mely szerint bár a tanárok 84%-a azt mondta, hogy az összes vagy a legtöbb

alkalommal közbelépnek amennyiben bántalmazást látnak, addig a diákok csupán 35%-ban jelezték, hogy a tanárok aktívan fellépnek a bántalmazási helyzetekben. Az áldozatok gyakran úgy látják, hogy a tanárok nem képesek megvédeni őket (Novick és Isaacs, 2010). A diákok és a tanárok perspektívái között megfigyelhető diszkrepancia mindenképp jelentős, és felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárok attitűdje és kommunikációja meghatározó az osztályközösségek életében. Ezt megerősíti Beran és Tutty (2002) vizsgálata is, ahol azt találták, hogy olyankor amikor a diákok intenzív viktimizációt élnek át, de érzik, hogy a tanárok aktívan támogatják őket, akkor összességében biztonságban érezhetik magukat az iskolában.

Yoon és Kerber (2003) eredményei mentén a tanárok a verbális és fizikai agressziót az áldozattá válás súlyosabb formájának tekintik, mint a közösségből való kirekesztést. Illetve emiatt nagyobb együttérzést fejeznek ki a verbális és fizikai agresszió célpontjai felé és nagyobb valószínűséggel avatkoznak be ilyen típusú helyzetekben. A helyzet súlyosságának megítélése és a közbelépési hajlandóság közti kapcsolatot számos más kutatás is igazolta (Bauman, és Del Rio, 2006; Jacobson és Bauman, 2007; Ellis és Shute, 2007). Yoon (2004) nevéhez fűződő másik fontos eredmény, hogy a tanárok körében nemcsak akkor volt nagyobb a közbelépési hajlandóság, ha több szimpátiát éreztek az áldozat iránt, hanem akkor is, ha nagyobb énhatékonyságot éreztek a kortárs bántalmazás kezelésében. Ez pedig rámutat arra, hogy a tanárok felkészítésekor komplex kurrikulumra és módszertanra van szükség, mert a szükséges tudáson túl több fejlesztendő, reflektálandó tényező együttes hatását kell figyelembe venni. Többek között ilyen tényező lehet a bullyinggal kapcsolatos attitűd és a saját iskolai évek során szerzett tapasztalat (Craig és mtsai., 2000; Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008; Kokko és Pörhölä, 2009).

Tanárok attitűdjének fontossága az iskola kontextusában

Kochenderfer-Ladd és Pelletier (2008) szerint a pedagógusok bántalmazással és áldozatokkal kapcsolatos elképzelései jelentős mértékben meghatározzák a bullying helyzettel kapcsolatos közbelépési hajlandóságot. Megkülönböztetik az asszertív, normatív és elkerülő megközelítést. Ha egy tanár azt gondolja, hogy az áldozatoknak *asszertív*nek kell lenniük és ki kell állniuk magukért, a diákoknak maguk között kell megoldaniuk konfliktusaikat, hajlamosak lesznek az áldozatot bátorítani, fiatalabb diákok esetében bevonják a szülőket a támogatói szerepbe. E mellett viszont az is látszik Mishna és munkatársai (2005) szerint ha az áldozat magabiztos és asszertív, akkor kevésbé azonosítják a tanárok áldozatnak a diákot,

mert az az előzetes elképzelésük, hogy a zaklatás áldozatai mindig szociálisan sérülékenyebbek és kevésbé állnak ki magukért.

Ezzel szemben a *normatív* szemléletű tanárok (Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008) az agresszió megjelenését életkori sajátosságként azonosítják és nem értékelik úgy a helyzeteket, hogy nekik vagy a szülőknek közbe kéne lépniük, vagy, hogy szimpátiát kéne érezniük az áldozatok iránt. A szerzők eredményeik alapján rámutatnak arra, hogy a tanárokat célzó intervenciók egy fontos eleme lehet az egyenlő státuszú fiatalok konfliktusának, ellenségeskedésének és a bullying dinamikájának megkülönböztetése. Az *elkerülő* megközelítés szerint a harmadik csoportba tartoznak azok a tanárok, akik szerint az áldozatoknak el kell kerülniük a bántalmazó diákokat és a bántalmazás lehetőségét magukba hordozó helyzeteket. Ezek a pedagógusok egyrészt az áldozatok oldaláról motiváltak a közbelépésre, támogatják azok tudatosságát, másrésztől hajlamosak a társas kontextus manipulációjára a diákok elkülönítésével, amikor úgy ítélik hogy az elkerülés elégtelen a helyzet rendezéséhez. Míg az elkülönítés adaptívabb stratégiának tűnik azáltal, hogy a feszültségek eszkalációját megakasztja, addig az áldozatok elkerülő viselkedésre bátorítása nem eredményez pozitív változást. A különböző szemléletek összességében fontos gyakorlati jelentőséggel bírnak, mivel a tanárok bántalmazással kapcsolatos attitűdje többek között hatással van a diákok bántalmazással kapcsolatos attitűdjére (Veenstra és mtsai., 2014).

Craig és munkatársai (2000) összefüggést találtak a tanárok bántalmazással kapcsolatos meggyőződései és az akut helyzetek kezelési hajlandósága között, valamint azt is megállapították, hogy attitűdjük meghatározó az erőszakellenes programokhoz való hozzáállásuk és az azok végrehajtásában való bizalmuk tekintetében. Begotti és munkatársai (2017) gyakorló tanárok és tanárszakos hallgatók összehasonlításakor azt találták, hogy gyakorló tanárok súlyosabb problémaként azonosítják a fizikai bántalmazást és önbevallás alapján nagyobb a hajlandóságuk a helyzet aktív kezelésére.

Előzetes tapasztalatok szerepe

Kevés kutatás irányul annak a feltárására, hogy a tanárok saját élményei hogyan befolyásolják a kortárs bántalmazással kapcsolatos tudást, attitűdöt, a közbelépési hajlandóságot. Épp ezért releváns vizsgálati szempont annak felderítése, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanárokat a bántalmazással kapcsolatos attitűdjük kialakításában. Craig és munkatársai (2011) szerint többek között fontosak lehetnek az előzetes tapasztalatok. Míg Green és munkatársainak (2018) eredményei azt mutatják, hogy az egyetemisták 27,9 %-a volt iskolai éveik alatt érintett áldozatként, addig Craig és munkatársai (2011) kutatásukban azt találták,

hogyan azok a tanárjelöltek, akik szemlélőként vagy áldozatként részesei voltak korábban bullying incidensnek, érzékenyebbek a bántalmazási helyzetek kategorizációjára, magabiztosabbak a helyzet kezelésében. Kokko és Pörhölä (2009) vizsgálata alapján azok a tanárok, akiket korábban zaklattak, nagyobb valószínűséggel érznek empátiát a bántalmazott személy iránt, amely valószínűsíthetően hozzájárul a közbelépési hajlandósághoz (Craig és mtsai., 2000).

4.1.2. Célkitűzés

A kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók (pedagógusok, vezetők és segítő szakemberek: iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, szociális munkás) és szakirányú egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának feltárása. Négy kutatói kérdés vezérelte az adatgyűjtést:

1. Milyen tapasztalatokat hoznak magukkal a tanárok, tanárszakos hallgatók az iskolában megjelenő bántalmazásról?
 - Arra vonatkozólag nem találtunk előzetes eredményt, hogy van-e különbség specifikusan tanárszakos hallgatók és gyakorló tanárok között az előzetes tapasztalataik mentén, de Green és munkatársai (2018) általános eredményei alapján azt vártuk, hogy az egyetemisták magasabb érintettségéről fognak beszámolni.
2. Milyen attitűdjük van a bullyinggal kapcsolatban tanárszakos egyetemista hallgatóknak és gyakorlatban dolgozó pedagógusoknak?
 - Begotti és munkatársai (2017) eredményei alapján feltételeztük, hogy a gyakorló tanárok inkább elítélik a bántalmazást.
 - Előzetes kutatási eredmények alapján feltételeztük (Craig és mtsai., 2000; Craig és munkatársai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), hogy a fiatal korban bántalmazottak, vagy szemlélők bántalmazás ellenes attitűdje magasabb lesz.
3. Milyen gyakorlatok valósulnak meg a bántalmazás megelőzés és kezelés területén a közoktatásban?
4. Milyen igényeket fogalmaznak meg a pedagógusok, iskolában dolgozók a bántalmazáskezeléssel kapcsolatban?

Utóbbi két kérdés esetében nem találtunk előzetes hazai eredményeket, így feltáró elemzést végeztünk.

4.1.3. Módszertan

Minta és eljárás

A vizsgálat során két adatfelvétel valósult meg. Az első két kérdés megválaszolásához kialakított kérdéssort összesen 402 résztvevő töltötte ki online, kényelmi mintavétel során ($M_{\text{életkor}}=34.9$, $SD_{\text{életkor}}=14.4$; 80.3% nő), akik közül 201-en 18 és 54 év közötti egyetemi hallgatók, míg 201-en 25 és 68 év közötti, gyakorló pedagógusok voltak.

A tanárok átlagosan 20 és fél éve voltak a pályán (min: fél év, max: 44 év), valamint 44 % általános iskolában, 25 % gimnáziumban, 13 % szakgimnáziumban, 18 % pedig egyéb intézményben (pl. szakközépiskolában, kollégiumban) dolgozott. Az egyetemi hallgatók átlagosan a 4. szemeszterüket töltötték az egyetemen ($SD = 2,93$) és 37,3 %-uk töltött már időt tanítási gyakorlaton. Az adatgyűjtésben segítséget nyújtottak a Pécsi Tudományegyetem pszichológus hallgatói, valamint a mintában szereplő tanárszakos egyetemi hallgatók is ugyanezen intézmény polgárai voltak.

A harmadik és negyedik kutatói kérdés explorációjához egy rövid nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet osztottunk meg online felületeken, és emailben iskolákkal, együtt dolgozva az Emberség Erejével Alapítvánnyal. Ezt 844 iskolai dolgozó töltötte ki, tanár ($N = 618$; 73,2 %), intézmény vezető ($N = 118$; 14 %), iskolapszichológus ($N = 24$; 2,8 %), szociális munkás ($N = 19$; 2,3 %), fejlesztő pedagógus ($N = 36$; 4,3 %), egyéb ($N = 29$; 3,4 %) munkakörökből. Ebben az adatfelvételben mivel az anonimitás érzését növelni szeretnénk volna, klasszikus demográfiai adatfelvételre nem került sor, így a kitöltők életkora és neme ismeretlen. Rákérdeztünk azonban lakóhelyük elhelyezkedésére megye és településtípus szerint, amely alapján a kitöltők 21,9 %-a falu, 43,3 %-a város, 20,9 %-a megyeszékhely, 14 %-a főváros lakója. Továbbá jelezheték intézményük típusát fenntartó alapján: állami (79,7 %), egyházi (8,3 %), egyéb (12 %).

Eszközök

A kutatói kérdések mentén a vizsgálatban rákérdeztünk a kísérleti személyek előzetes tapasztalataira, attitűdjére, illetve a gyakorlatban megvalósuló prevenciós eszközökre és észlelt szükségletekre.

A **tapasztalatokat** zárt kérdések formájában mértük fel és a bántalmazás dinamikájában esetlegesen betöltött szerepekre kérdeztünk rá, mint bántalmazó, áldozat, szemlélő. A résztvevők *Igen* vagy *Nem* lehetőség kiválasztásával jelezheték az alábbi állítások esetében, hogy részük volt-e az adott szerepben. *Ha visszatekint*

saját iskolai éveire, látott a környezetében iskolai bántalmazást?; Ha visszatekint saját iskolai éveire, Ön részt vett valamely iskolatársuk bántalmazásában?; Ha visszatekint saját iskolai éveire, Önt bántalmazták társai?

A bullyinggal kapcsolatos **attitűd** mérésére egyrészt a korábbiakban már az ENABLE program hatásmérésénél bemutatott skála (Salmivalli, és mtsai., 2005; Siegler és mtsai., 2021) szolgált. Jelen vizsgálatban a skála alacsony megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,564$), így eltekintettünk a tételek skála szintű használatától. Valamint további egy-egy itemmel mért, ordinális típusú változók is helyet kaptak a kérdéssorban, kifejezetten a bántalmazás dinamikájában érintett diákok megítélésének mérése érdekében.

Négy kérdés vonatkozott az elkövetők megítélésére: *A kortárs zaklatást elkövetők... ..kegyetlenek., ...büntetést érdemelnek., ... viselkedését meg tudom érteni., ...lehetnek szerethető személyek.;* valamint négy az áldozatokéra: *A kortárs zaklatás áldozatai... ..sajnálatra méltóak., ...megtanulhatnak megvédeni magukat., ...gyengék., ... maguk is tehetnek arról, hogy áldozattá váltak.* Ezeknél az állításoknál a 12 teteles attitűd skálához hasonlóan, a résztvevők egy 5-fokú Likert skálán adhatták meg válaszukat, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással.

A gyakorlatban **megvalósuló prevenciós, intervenciós eszközök és észlelt szükségletek** felmérése érdekében nyitott kérdéseket fogalmaztunk meg: *Milyen gyakorlat, tevékenység vagy szabályozás valósul meg az Ön intézményében, melyek az iskolai bántalmazások és viselkedési problémák visszaszorítását célozzák? És Milyen változtatásokat látna szívesen az iskolai bántalmazások, súlyos fegyelmi problémák visszaszorítása érdekében?.* A kérdésekre adott válaszokat egyrészt áttekintettük aszerint, hogy milyen jelenlegi és lehetséges alternatívák jelennek meg bennük; másrészt kategorizáltuk a mentén, hogy preventív-proaktív vagy retributív megoldási mód van a válasz fókuszában. A két kategória példái megtekinthetők a 11. táblázatban.

11. táblázat A megvalósuló és elvárt bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatok kategória rendszerének példái

	Preventív-proaktív	Retributív
Megvalósuló gyakorlat	„Fejlesztő pedagógus, logopédus, mediátor, pszichológus alkalmazása. Asszertív kommunikációs tréningek tanároknak, gyerekeknek.” „Következetes nevelés, Békés Iskola projekt”	„Közös kirándulás megvonása, rendezvényen való részvétel tiltása, kivonás a közös tevékenységből. Igazgatói elbeszélgetés, szaktanári figyelmeztetés, megrovás.” „Eltanácsolás”
Megfogalmazott szükséglet	„Konfliktus kezelő szakember, mediátor, pszichológus.” „Erőszakmegelőző foglalkozások bevezetése”	„kőrmös, nyakleves” „Tanuló eltávolításának lehetősége anélkül, hogy az iskolának kellene másik intézményt keresnie számára. Pénzbírság.”

4.1.4. Statisztikai eljárás

Az első adatgyűjtés elemzésekor a tanárok és tanárszakos hallgatók saját iskolai bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak összehasonlítására Khi-négyszet próbát futtattunk, valamint összevetettük az érintettség százalékos arányát más nemzetközi kutatások eredményeivel. Ezt követően mivel a megbízhatóság tesztelésekor az attitűd skála alacsony Cronbach alfa értéket mutatott, a tanárok és tanárjelöltek csoportját tételenként hasonlítottuk össze Mann-Whitney U próba segítségével. További Mann-Whitney U próbák segítségével megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a bántalmazással kapcsolatos attitűdben azok között, akik iskolai éveik alatt a bántalmazás dinamikájának valamely mért szerepét (áldozat, bántalmazó, szemlélő) betöltötték és azok között, akik nem.

A második adatgyűjtés elemzésekor első körben azt néztük meg, hogy az iskolai dolgozók hány százaléka számol be arról, hogy intézményükben preventív-proaktív gyakorlat valósul

meg. Ezt követően Pearson-féle khi-négyzet próba segítségével megnéztük, hogy megfigyelhető-e különbség a lakóhely vagy az intézmény típusa alapján abban, hogy hol valósul meg preventív-proaktív gyakorlat. Utolsó lépésként az iskolai dolgozók által megfogalmazott bántalmazás megelőzésben és kezelésben szükséges lépések elemzését végeztük el. Amellett, hogy áttekintettük, hogy tartalmilag milyen megoldási repertoárban gondolkodnak a kitöltők, összehasonlítottuk Khi-négyzet próba elvégzésével, hogy lakhely, intézmény típus, munkakör és a megvalósuló gyakorlatok típusa mentén megfigyelhető-e különbség abban, hogy inkább preventív-proaktív vagy büntető lépéseket tartana szükségesnek. A kutatói kérdéseink mentén választott statisztikai próbákat a Jamovi program 1.6.23 verziójával teszteltük.

Etikai vonatkozások

A tanárok és tanárszakos hallgatók összehasonlító kutatását az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) engedélyezte (Referenciaszám: 2019-47). A kutatásban résztvevő pedagógusokat és egyetemi hallgatókat előzetesen tájékoztattuk az adatfelvétel céljáról és arról, hogy az adatokat anonim módon kezeljük, ennek ismeretében egyeztek bele a részvételbe. A vizsgálatban való részvételüket bármikor visszavonhatták, az önkéntesség elvét követve nem volt kötelező számukra a kutatásban való részvétel.

4.1.5. Eredmények

Korábbi tapasztalatok és bántalmazással kapcsolatos attitűd tanárszakos egyetemista hallgatók és gyakorló tanárok körében

A gyakorló tanárok és egyetemi hallgatók tapasztalatainak összehasonlításakor azt találtuk, hogy az egyetemi hallgatók rendre magasabb retrospektív érintettségről számoltak be. A két csoport közti szignifikáns különbséget a 12. táblázat szemlélteti.

12. táblázat Bullying érintettség százalékos aránya egyetemisták és gyakorló tanárok körében, a két csoport közötti különbség mérésére használt khi-négyzet próba eredménye

Érintettség	Egyetemisták (%)	Tanárok (%)	Khi-négyzet
Áldozat	50,7	29,9	18,2**
Bántalmazó	19,4	9,5	8,06**
Szemlélő	79,6	69,2	5,76*

*<0.05 **<0.01

Az attitűdjük vizsgálatakor azt találtuk, hogy az iskolai kortárs bántalmazással kapcsolatban egyaránt elutasítóak a tanárszakos hallgatók és a gyakorlatban dolgozó tanárok, válaszaik mediánjai a legtöbb esetben megegyeztek. A legtöbb állítás esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között, azonban az iskolai kortárs bántalmazás résztvevőinek megítélésében volt mérhető különbség.

A tanárszakos hallgatók szignifikánsan magasabb értéket értek el az alábbi állítások esetén: *A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.* – $U(1,400)=14458$; $p<0,001$; $Md^{\text{hallgatók}} = 4$; $Md^{\text{tanárok}} = 3$; és *A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.* – $U(1,400)=15331$; $p<0,001$; $Md^{\text{hallgatók}} = 3$; $Md^{\text{tanárok}} = 2$. Míg az alábbi állításoknál bár azonos mediánja van a két csoport válaszában, a gyakorló tanárok esetében több kitöltő választott magasabb értéket és így szignifikáns különbség figyelhető meg a két csoport között: *„A kortárs zaklatás áldozatai gyengék.”* – $U(1,400)=17860$; $p=0,036$; $Md = 2$; és *„Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.”* – $U(1,399)=16134$; $p<0,001$; $Md = 5$.

Amennyiben a korábbi tapasztalat mentén vizsgáltuk a bántalmazással kapcsolatos attitűdöt, ugyancsak azt találtuk, hogy a legtöbb állítás esetében nincs eltérés az érintettség alapján. Viszont ahogy a 13. táblázat mutatja, megfigyelhető, hogy bár a medián értékek megegyeznek, a szemlélőként érintettek és nem érintettek csoportja között szignifikáns különbség van abban, hogy szerintük szólnia kell-e valakinek egy tanárnak, ha valakit bántanak. Mindkét csoport tagjai a likert skála legmagasabb értékét választják leginkább, de azok között, akik szemlélőként már átéltek ilyen helyzetet kisebb az egyetértés.

A bántalmazást szemlélőként nem megtapasztaltak 80,6 % választotta, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, míg a szemlélőknek csak 65,8 %. Az *„A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.”* állítás esetén ugyancsak azonos medián figyelhető meg a szemlélők és nem érintettek esetében, viszont a 13. táblázatban látható Mann-Whitney U vizsgálat eredménye és a válaszok részletes eloszlása alapján a bántalmazást szemlélőként átélők inkább számoltak be arról, hogy egyáltalán nem tudnák megérteni az elkövetők viselkedését (37,9 %), mint azok akik voltak szemlélők (29,7 %).

13. táblázat Bántalmazással kapcsolatos attitűd a korábbi tapasztalatok mentén

Attitűd	Áldozat	Nem áldozat	Bully	Nem bully	Szemlélő	Nem szemlélő
	Medián értékek [Mann Whitney U]					
Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.	5	5	5	5	5	5
	U(1,399)=17278*		U(1,399)=8473*		U(1,399)=13084**	
A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.	3	2	3	2	2	2
	U(1,400)=16210**		U(1,400)=6545**		U(1,400)=13426*	
A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.	4	4	4	4	4	4
	n.s.		U(1,400)=7994*		n.s.	
Az még belefér, ha együtt nevelsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.	1	1	1	1	1	1
	n.s.		U(1,400)=8375*		n.s.	
Menő, ha valaki újra és újra neveltségessé teszi az osztálytársát.	1	1	1	1	1	1
	n.s.		U(1,400)=9010**		n.s.	

*<0.05 **<0.01

Ugyanezen állítások esetén szignifikáns különbség volt megfigyelhető az áldozati szerepet átélt és nem átéltek között. Azon kitöltőknek akik nem voltak áldozatok a 74,5 %-a választotta, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, hogy „*Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.*”, míg az áldozatoknak csak 62,2 %-a. Bár a válaszok mediánja mindkét csoportnál a maximum 5-ös érték, mely az állítás konszenzuális jellegét mutatja, a 13. táblázatban az is látható, hogy a különbség szignifikáns. Érdekes módon az áldozati tapasztalattal rendelkezők ugyancsak inkább állították, hogy meg tudják érteni a bántalmazók viselkedését mint a nem érintettek, és ahogy ezt a 13. táblázat mutatja, amellet hogy a csoportok közti különbség szignifikáns, az eltérő medián értékekben is megjelenik a különbség.

Ezzel szemben a bántalmazói szerepben érintettek egyrészt nem meglepő módon magasabb értéket érnek el az elkövetők perspektíváját megértő állításokon, mint azok, akik nem

számolnak be bántalmazói tapasztalatokról. Az „*A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.*” állítás esetében a különbség a medián értékben is tetten érhető, míg az „*A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.*” állítás esetében a válaszok eloszlása mutatja hogy a szignifikáns különbség miben mutatkozik meg. Az elkövető tapasztalattal rendelkezők 34,5 % teljes mértékben egyetért azzal, hogy a bántalmazók lehetnek szerethető személyek, míg a nem érintett csoport esetében ez a szám csak 24,7 %.

Továbbá a bántalmazói tapasztalattal rendelkezők a részletes eloszlást tekintve alacsonyabb értéket érnek el a szemlélők felelősségének hangsúlyozásában: „*Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.*”; és magasabbat a bántalmazást elfogadó tételek esetében: „*Menő, ha valaki újra és újra nevetségessé teszi az osztálytársát.*”, „*Az még belefér, ha együtt nevelsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.*”. Utóbbi esetében a bántalmazói háttérrel rendelkezők 58,6 %-a, míg a nem érintettek 74,4 %-a jelzi azt hogy egyáltalán nem ért egyet az állítással.

Megvalósuló gyakorlatok és megfogalmazott szükségletek a bántalmazás megelőzésének és kezelésének területén

A kutatás második felében a megkérdezett iskolai dolgozók csupán 16.9% jelezte, hogy intézményükben a házirenden, büntető szabályozáson túl célzott prevenció, intervenció lenne jelen. A 14. táblázatban idézetek olvashatóak a kitöltők válaszaiból. Ez alapján látható, hogy abban a kevés iskolában, ahol megvalósul valamilyen program, változatos prevenció és intervenció lépések kerülnek implementációra.

Lakhely típus alapján nem találtunk szignifikáns különbséget abban, hogy hol érhető el preventív-proaktív gyakorlat ($\chi^2(3)=3,17$; $p=0,367$), falun lakók 15,1 %-a, városban lakók 17,3 %-a, megye székhelyen lakók 14,9 %-a, míg a fővárosban lakók 22 %-a számol be célzott beavatkozásról. Az intézmények típusa alapján viszont szignifikánsan különböztek a válaszok alapján ($\chi^2(2)=8,11$; $p=0,017$), az állami fenntartású iskolákból 17 %, az egyházi iskolákból 7,1 %, míg az egyéb fenntartású intézményekből 23,8% jelezte, hogy van preventív-proaktív működő gyakorlatuk.

14. táblázat További példák az iskolákban megvalósuló bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatokra

Preventív- proaktív	„Problémaközpontú drámafoglalkozások.” – Pest megye, pedagógus
	„Folyamatos ügyelet, iskolapszichológus heti 1 alkalommal, Arizona-program” – Somogy megye, pedagógus
	„Pedagógia módszerek: Komplex Alapprogram, KIP-es program” – Pest megye, vezető
	„Tréningek a diákok számára prevenciós, akut, poszt szinten; ue. Pedagógusok számára, szupervízió pedagógusoknak” – Baranya megye, pedagógus
	„Békés Iskolák, az iskolapszichológusok, iskolai szociális segítők koordinálásával.” – Baranya megye, pszichológus
Retributív	„Fegyelmi tárgyalás” – Pest megye, gyógypedagógiai asszisztens
	„Eltanácsolás” - Borsod-Abaúj-Zemplén megye, pedagógus
	„A házirendben szabályozzák a büntetési fokozatokat: szóbeli, igazgatói, tantestületi figyelmeztetés. Nem sok eredménnyel...” – Fejér megye, pedagógus
	„Fegyelmezés, kamera” – Bács-Kiskun megye, pedagógus
	„Biztonsági szolgálat működik” – Veszprém megye, pedagógus

A megfogalmazott igények esetében, bár a szakirodalom egyértelműen állást foglal preventív, proaktív és resztoratív megközelítésű gyakorlatok hatékonysága mellett, a gyakorló pedagógusok és intézményi dolgozók jelentős szemléletbeli különbséget mutatnak abban a tekintetben, hogy milyen megoldási utat látnak szükségesnek. A település típus tekintetében szignifikáns különbség van a csoportok között ($\chi^2(3)=24$; $p<0,001$). A falun lakók 47,1 %-a, városban lakók 40,3 %-a, megye székhelyen lakók 38,8 %-a, míg a fővárosban lakók 18,1 %-a számol be arról, hogy elsődlegesen büntető fókuszú beavatkozásokra lenne szükség.

A válaszok tartalmát nézve a retributív megoldásokat sürgetők szigorúbb szabályokat, fokozottabb büntetéseket, könnyebbített eltanácsolást, kamera rendszer installálását és elvétve, de fizikai büntetést szeretnének. Érdekes, hogy mind a retributív, mind a proaktív

megoldást szorgalmazók között megfogalmazódott, hogy a diákok és a tanárok szülőkkel való kapcsolatán javítani kellene a kihívásos helyzetekben. Nem meglepő módon, azonban eltérően értelmezték a kapcsolat javítását. A retributív megoldásban gondolkodók a családon belüli problémás viselkedés következményeinek elkerülése érdekében, a családi pótlék elvételét, a gyermek kiemelését és a szülők iskola épületéből történő kitiltását látnák szívesen. Ezzel szemben a preventív-proaktív gyakorlat mellett érvelők szerint szükség lenne a szülők pszichoedukációjára, több időre a közös kommunikáció fejlesztéséhez, családsegítők és szociális munkások segítségére. Ahogy a 15. táblázatban feltüntetett példákból is leolvasható, a szakemberek képzését, munkakörülményeinek a javítását, segítő szakemberek számának növelését és speciálisan ezt a területet célzó programok megvalósítását tartanák fontosnak.

15. táblázat További példák az iskolákban dolgozók által szükségletként azonosított bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatokra

Preventív-proaktív	<p>„Pedagógus pálya megfizetett elismerése, jó képzés, jó szakemberek...” – Fejér megye, pedagógus</p> <p>„Családsegítés, szociális háttér megsegítése, egyéni bánásmód, a szülők világnézetének befolyásolása (pl. hogy az iskolai oktatás legyen fontos a családok számára), jövőkép megteremtése” – Jász-Nagykun-Szolnok megye, pedagógus</p> <p>„Resztoratív technikák bevezetése az iskolákban; kevesebb tanulószám az iskolapszichológusokra, gyógypedagógusokra, akár pedagógusokra is. Szülői edukációs programok, hatékonyabb, tényleges család- és gyerekvédelmi intézkedések.”– Tolna megye, pszichológus</p> <p>“Ha egy gyermek, tanuló problémás, nehezen kezelhető, rossz magaviseletű, erőszakos, akkor arra nem a rendőri, iskolaőri fellépés a megoldás. Ez a gyermeki viselkedés valaminek a tünete, lehet akár segélykérés is. Arra kellene felkészíteni, kompetenciákkal és készségekkel, pedagógiai eszközökkel ellátni a pedagógusokat, az intézményeket, hogy szeretetteljes, empátikus módon, hogy tudnak közel férközni ezekhez a gyerekekhez, meglátni és felismerni a valós nehézségeiket, majd segíteni azokon. A hatalmi szóval fegyelmezés, regulázás, büntetés csak olaj a tűzre, és rossz példát is mutat. A nehézségek megoldásának ez nem lehet eszköze.” – intézményvezető, Baranya</p>
--------------------	--

	„Relaxáló szoba, kisebb gyermeklétszám, speciális iskolák visszaállítása, más módszerek a feszültség oldására: nagyobb hely, pin-pong asztal, kert munka.” – Pest megye, pedagógus
Retributív	„A rendbontók kiemelése, külön felügyelete, büntető feladatok a szabadidő rovására.” – Pest megye, pedagógus
	„Lehessen egy két pofonnal jutalmazni a gyerekeket”– Fejér megye, pedagógus
	„Tanuló eltávolításának lehetősége anélkül, hogy az iskolának kellene másik intézményt keresnie számára. Pénzbírság.” – Komárom-Esztergom megye, pedagógus
	„Családi pótlék elvétele, szülők büntethetősége.” – Borsod megye, intézményvezető
	„Kamerák beállítása.”– Somogy megye, pedagógus
	„Szigorú büntetés, szülők felelősségre vonása.” – Hajdú-Bihar megye, pedagógus

Egyaránt szignifikáns eltérések láthatóak az intézmény típusa ($\chi^2(2)=26,6$; $p<0,001$) és a munkakör ($\chi^2(5)=16$; $p=0,007$) szerint abban, hogy mit neveznek szükséges beavatkozásnak, változásnak. Az állami intézményben dolgozók 42,2 %-a, az egyházi fenntartójú iskolákban dolgozó kitöltők 35,7 %-a, míg az egyéb fenntartójú intézmények dolgozóinak csak 14,1 %-a fogalmazott meg büntető típusú szükségleteket. A munkakörök tekintetében a pszichológusoknak csupán 5%-a, míg az intézményvezetőknek és pedagógusoknak egyaránt 40,6 %-a várna retributív megoldásokat. A szociális munkások (27,8 %), a fejlesztő pedagógusok (21,2 %) és az egyéb munkakörben dolgozók (33,3 %), a két véglet között helyezkedtek el.

Utolsó lépésként khi-négyzet próba segítségével azt vizsgáltuk meg, hogy a már megvalósuló gyakorlat típusa mentén van-e különbség a szükségesként azonosított lépések típusában. Szignifikáns különbséget ($\chi^2(1) = 21,1$; $p < 0,001$) találtunk azon résztvevők között, akiknek az intézményében van működő proaktív-preventív gyakorlat és azok között, akiknél nincs. Összességében a válaszadók többsége, 62 %-a szerint van szükség proaktív-preventív gyakorlatra, viszont inkább azok jelölték meg ilyen típusú szükségletet, akiknél már jelenleg

is bevezetésre kerültek (79,3 %), mint azok, akik nem számoltak be ilyen típusú gyakorlatról (58 %).

4.1.6. Diskusszió

A gyakorló tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak felmérésekor egyaránt jelentős érintettséget találtunk. A bántalmazás dinamikájában való érintettség retrospektív önbevallása magában rejtje a torzított jelentés kockázatát, mivel a kellemetlen események elfelejtésének vágya vagy a szégyenérzet akadályozhatja az őszinte válaszadást (Schafer és mtsai., 2004). Mindazonáltal olyan eredmények is elérhetőek a bullying kutatás területén, melyek longitudinális adatokra támaszkodva mutatják, hogy az idő múlásával nem csökkent, hanem kongruens maradt az önbevallás pontossága (Olweus, 1993; Rivers, 2001). Drydakís (2014) retrospektív kutatásában 6317 kitöltő 23,5 %-a jelezte hogy az iskolai évei alatt valamilyen mértékű bántalmazás áldozata volt, míg Green és munkatársai (2018) ugyancsak retrospektív módszertan használatával 27,9 %-os érintettséget találtak 1209 egyetemista felmérésekor. Az utóbbi kutatás 4 éves utómérésekor megerősítették Olweus (1993) eredményeit a válaszok időbeli állandóságáról. Ezekhez az adatokhoz illeszkedik a gyakorló tanárok érintettsége jelen vizsgálatban, azonban az egyetemi hallgatóké magasabb érintettséget mutat (50,7 %), mely a Green és munkatársai (2018) eredményeire támaszkodó hipotézisünket alátámasztotta. Valamint azt találtuk, hogy a magasabb érintettség nem csupán a korábban vizsgált áldozatiság esetében figyelhető meg, hanem a bántalmazói és szemlélői szereppel kapcsolatban is megfigyelhető. Kérdésként felmerül, hogy a magasabb érintettség interpretálható-e a tudatosság magasabb szintjével. Green és munkatársai (2018) lehetséges magyarázatként vetik fel, hogy az aktuális egyetemi élmények, mint pszichológiai kurzuson való részvétel, aktív önismereti munka esetleg időlegesen torzíthatják a válaszokat.

Megnyugtató eredmény, hogy a tanárszakos hallgatók és tanárok között is egyaránt elutasító attitűdöt azonosíthatunk a bántalmazással kapcsolatban. A bullying dinamikájához való hozzáállás normatív jellegét erősíti, hogy még azokban az esetekben is, ahol szignifikáns különbséget találtunk, többségében a válaszok mediánja egyezett. A különbségek feltárásánál két állítás emelkedett ki a többi közül.

A tanárokhoz képest a tanárszakos hallgatók inkább jelölték, hogy a bántalmazók viselkedése megérthető. Értelmezhető ez egyrészt úgy, hogy a tanárok a bántalmazást szélsőségesebben ítélik meg, mely eredmény elvárásainknak megfelelően Begotti és munkatársai (2017)

eredményeivel is összeegyeztethető. E mellett azt találtuk, hogy mindazok, akik saját bevallásuk szerint valamilyen szerepet betöltöttek iskolai éveik során, hajlamosabbak voltak inkább egyetérteni ezzel az állítással. Ez az eredmény viszont felhívja a figyelmet arra az értelmezésre, miszerint a bántalmazó perspektívájának felvétele szükséges a resztoratív szemlélet szerint. Mivel a prevenció szempontjából fontos a viselkedés és személyiség elkülönítésének képessége, az általánosítás elkerülése (Lamb és mtsai., 2009), az hogy a tanárok képesek legyenek a konkrét helyzetet értelmezni és nem heurisztikákban gondolkodni, a különbség jelölheti azt az eltérést a perspektíva felvétel képességének használatában, mely szükséges a hatékony bántalmazás kezeléshez. Lehetséges további kutatási irány lehet annak feltárása, hogy a bántalmazó viselkedésének megértése iránti hajlandóság milyen más változókkal jár együtt. Például inkább gondolkodnak-e resztoratív megközelítésekben azok, akik ezen az állításon magasabb értéket érnek el vagy a viselkedés megértése inkább a felmentő, normalizáló hozzáállással párosul. Az értelmezés nehézsége ugyanakkor rámutat az állítás módszertani problémájára, mely megakadályozza, hogy pontosabb következtetéseket vonjunk le.

A másik érdekes eredményt mutató állítás a bántalmazási helyzetek jelzésére vonatkozott. A tanárok inkább állították, hogy valakinek jelzést kell adnia bántalmazási helyzet esetén egy tanárnak, ami illeszkedhet ahhoz az elképzeléshez, hogy a gyakorló tanárok tudatában vannak annak, hogy a helyzetek jelentős részét nem veszik észre, így reagálni sem tudnak rájuk. Ha az érintettséggel kapcsolatban vizsgáljuk meg ezt az állítást, azt találjuk, hogy akik bármilyen szerepben érintettek voltak (áldozat, bántalmazó vagy szemlélő) iskolai éveik alatt, azok közül nem mindenki szerint kell jelzést adni a tanároknak. Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy a tanároknak saját élményeik mentén eltérő reprezentációja lehet a bántalmazás dinamikájáról és a megfelelőnek vélt kezelési stratégiáról. További explorációra érdemes lehetne annak mélyebb vizsgálata, hogy milyen tudástartalmak húzódnak meg a normatív véleményről eltérő esetében. Esetleg a problémák diákok közti feloldásnak támogatása vagy a feszültségek kifejezésének normalizálása? A tanári beavatkozás hatástalanságának feltételezése? Mindenesetre felhívja a figyelmet arra, hogy a felkészítés során fontos céltalan beszélni a jelzés bátorításáról, a jelzés beérkezését követő protokollról. A tanárok felkészítésekor továbbá javasolt céltalan beszélni az árulkodás és a jelzés megkülönböztetéséről (Newman és mtsai., 2001; Shore, 2009). A diákok számára egyértelműsíteni kell a különbségtételt, hogy se alul (problémás helyzet nem jelzése, segítségkérés elhagyása annak érdekében, hogy ne értékeljék árulkodásként) se felül (nem

releváns helyzetek jelentése) ne kategorizálják a helyzeteket. Amennyiben az osztálytermi norma, közös tudás kiterjed erre, az segítheti a kortárs bántalmazás megelőzését.

A tanárok és tanárszakos hallgatók attitűdvizsgálatában mégis a leginkább figyelemreméltó eredmény, hogy azok közül, akik diák éveik alatt bántalmazóként részt vettek bullying helyzetekben, többen megengedőbbek voltak a bántalmazással szemben. Az eredmény értelmezésekor egyrészt figyelembe kell vennünk, hogy a direkt bántalmazással kapcsolatos kérdések fokozottan magukba rejtik a szociális kívánatosság torzítását (Bohart, 2021; Henning és mtsai., 2005; Straus, 2004). Így természetes, hogy kevesen térnek el a normatív válaszoktól, és annál jelentősebb, hogy jelen vizsgálatban szignifikáns eredményeket kaptunk. Mivel a szakirodalomban csak olyan kutatás érhető el, mely az áldozatiság és szemlélői szerep érintettségét járja körül (Craig és mtsai., 2000; Craig és munkatársai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), így eredményeink újszerűek. Másrészt számba kell vennünk, hogy az adatgyűjtés nem reprezentatív hanem önként, saját motiváció mentén zajlott, így feltételezhetően a bántalmazást nagy mértékben normalizáló tanárok nem vettek részt a vizsgálatban. Így hát kutatói szempontból fontos lenne reprezentatív felmérés segítségével megismételni ennek az összefüggésnek a vizsgálatát. A gyakorlati oldalról viszont fontos implikáció, hogy amellet, hogy érdemes a tanárok hozzáállását figyelembe venni a prevenció, intervenció lépések tervezésekor, a felkészítés fontos eleme lehet az alkalom teremtése a saját involváltság menti reflexióra.

A vizsgálat második felében a gyakorló tanárok és más iskolai dolgozók tapasztalataira voltunk kíváncsiak. Az, hogy a megkérdezettek csupán 16.9 %-nak az intézményében van jelen szervezett proaktív típusú prevenció, intervenció, felhívja a figyelmet arra, hogy további erőforrás befektetésre és intézményi elköteleződésre van szükség. Számos kutatás alátámasztja, hogy az effektív bántalmazás menedzsment alapszükséglete többretű, az emberi erőforrás, pénz, rászánt idő, szülők és nevelők képzése, adminisztratív támogatás és utánkövetés egyaránt nélkülözhetetlen a hatékony megvalósításhoz (Bruening és mtsai., 2018; Sullivan és mtsai., 2021, Herkama és mtsai., 2022). Az hogy azokban az iskolákban melyeknek nem az állam és nem is az egyház a fenntartója arányaiban többen számoltak be célzott beavatkozásokról, valószínűsíti hogy az alapítványi iskolákban több forrás kerül elkülönítésre erre a célra. Azonban még az ezekben az iskolákban dolgozó kitöltők közül is csak minden 4-5-ik iskolai dolgozó mondta, hogy náluk megvalósul valamilyen célzott proaktív program. A vizsgálat limitációja, hogy ismételten nem reprezentatív minta alkotja az

elemzések háttérét. Mindenesetre a 844 válaszadó jellemző tendenciákról szolgáltatathat információt.

A vizsgálatban résztvevő pedagógusok és iskolai dolgozók által megfogalmazott igényekből kiolvasható, hogy bár abban nagy az egyetértés, hogy szükséges a jelenség kezelésére figyelmet fordítani, azonban a megoldás formájában nagy szemléletbeli különbségek láthatóak. Inkább a kisebb településeken élők, az állami fenntartású intézményben dolgozók, proaktív-preventív gyakorlatot nem használók, valamint munkakörüket tekintve pedagógusok és intézményvezetők gondolkodnak büntető típusú megoldásban, amelyen belül elvétve, de szélsőséges esetben a fizikai bántalmazás is megjelenik az alternatívák között. Utóbbi gyakorlat évtizedek óta egyértelműen meghaladott megközelítés a bántalmazás kezelés irodalmában (Roberts és Morotti, 2000). Oktatáspolitikai szempontból az erőforrások elosztása, képzések szervezése szempontjából így levonható következtetés, hogy szükség lenne decentralizációra és fokozott ráfordításra.

A szülők szerepének hangsúlyozása párhuzamba állítható a kurrens kutatási eredményekkel. Chen és munkatársai (2021), valamint Gaffney és munkatársai (2021) metaanalízisükben egyaránt azt találták, hogy a szülők felkészítése és bevonása eredményes módszer és jelentős hatása van ($d = .640$, 95% konfidencia-intervallum [CI] [0.239, 1.041] – Chen és mtsai., 2021) a kortárs bántalmazás csökkentésére. Mégis rendszerszintű problémákról és erőforráshiányból fakadó hiányosságról árulkodik, hogy számos esetben a szülők büntetése és jogmegvonása merül fel vizsgálatunkban szükséges beavatkozásként a pszichoeducáció helyett. A tanári továbbképzések egyik hangsúlyos eleme kell hogy legyen, a megelőző és resztoratív szemlélet. Illetve számos esetben megjelenik a válaszok között a szakmailag megalapozott programok implementációja mellett, hogy szükség lenne a szakemberek alapszükségleteinek kielégítésére, a segítőszakemberek státuszának biztosítására, osztálylétszámok optimalizálása. Érdekes módon utóbbi esetében inkább a csökkentés igénye fogalmazódik meg, míg kutatási eredmények alapján az osztályok mérete inkább fordított (Garandea és mtsai., 2019; Vervoort és mtsai., 2010) kapcsolatot mutat a bántalmazás közösségen belüli megjelenésével.

A vizsgálat módszertani korlátját jelentette, hogy az adatok nem reprezentatívak, így a szociális kívánatosság és a demográfiai szempontból egyenetlen eloszlás egyaránt torzíthatják az eredmények értelmezését. Ugyancsak korlátozza az eredményekből levonható következtetések körét az a tény, hogy a bántalmazással kapcsolatos attitűd mérésére használt eszköz korlátozott megbízhatóságot mutatott ezen a mintán, így a jövőbeli vizsgálatok tárgyát

képezheti a jelen vizsgálatban találtak megerősítése más mérőeszkővel. Ahogy fentebb említettük jelentős limitáció az önbeszámolón alapuló mérőeszközök használata is. Ezek ugyanis a vizsgálat résztvevőinek észlelése, emlékezete, személyes érintettsége mentén torzíthatják az eredményeket.

4.2. Bántalmazás megelőzésre és előítélet csökkentésre felkészítés a tanárképzésben

4.2.1. Elméleti háttér

A kortárs bántalmazás megelőzés és előítélet csökkentés közös alapja: szemlélők aktivizálása

A társas és társadalmi nevelés célja végső soron a képessé tétel a harmonikus társas kapcsolatok kialakítására, fenntartására, valamint támogatása a kis és nagyközösségekben való békés részvételnek. A diákok akarva-akaratlanul megkülönböztetésbe, konfliktusokba és igazságtalan bánásmódba ütközhetnek iskolai éveik alatt, azonban nem mindegy, hogy a problémás viselkedés normalizálódik vagy korrekcióra kerül. Kevés tanulmány foglalkozik a kortárs bántalmazás és az előítélet alapú viselkedés közös konceptualizációjával, azonban a 16. táblázat összefoglalja azokat a kapcsolódási pontokat, melyek közös értelmezési alapot biztosíthatnak.

16. táblázat A kortárs bántalmazás és előítélet alapú viselkedés közös konceptualizációja

	Bullying	Előítélet alapú gondolkodás és viselkedés
A viselkedés bántó, személyre irányuló	Coloroso, 2002; Rigby, 2007	Aboud és Levy, 2013
Egy-egy személy helyett a közösség dinamikájának, észlelt normájának az eredménye	Twemlow és mtsai., 2001; Hyman, 2012	Nesdale, 2011; Váradi és mtsai., 2021
A szemlélők aktív vagy passzív viselkedése meghatározza az események eszkalációját	Salmivalli és mtsai., 1996	Ashburn-Nardo és mtsai., 2008; Nelson és mtsai, 2011

Státuszbeli különbségek figyelhetőek meg a részvevők között	Olweus, 1994	Tausch és mtsai, 2009
A fenyegetettség érzése ok és okozat is lehet	Hunter és mtsai., 2007; Jack és Egan, 2018; McAdams és Schmidt, 2007	Phoenix és mtsai., 2003
Preveníójának kulcseleme az elfogadásra épülő csoportnorma kialakítása	Flaspohler és mtsai., 2009	Rutland, 2004
Hosszú távú negatív következményekkel járhat	Bauman, és mtsai., 2013; Midgett és Doumas, 2019	Neblett és mtsai., 2008; Russell és mtsai., 2012

A két jelenség preventív szakirodalmában egyaránt kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a bystander hatásnak és a proszociális aktivizálás fontosságának. E megközelítés mentén az aktív szemlélők célja lehet a diszkrimináció, bántalmazás elkövetésének, eszkalációjának megállítása, következményeinek megelőzése és/vagy a szélesebb körű elfogadásra épülő társadalmi normák megerősítése (Nelson és mtsai., 2011). A gyűlöletbeszéd és diszkriminációra adott nyílt ellenperspektívát nyújtó felszólalás csökkentheti a hamis konszenzus hatását (Pedersen és mtsai., 2011), valamint biztonság érzetet adhat az előítélet tárgyaként megjelenő személynek (Hildebrand és mtsai., 2020). Bár utóbbi csak abban az esetben történik meg, amennyiben a konfrontációt megerősíti más szemlélő is a helyzet kontextusában.

Az előítélet alapú megnyilvánulások elleni fellépés modellje (CPR / Confronting Prejudiced Responses model – Ashburn-Nardo és mtsai., 2008) olyan klasszikus szociálpszichológiai tudásra épít, mint Latané és Darley (1970) szemlélői magatartáshoz szükséges tényezők számbavétele és összefoglalja, hogy milyen lépések vezetnek az aktív szemlélői magatartás felvállalásához előítéletes viselkedés megnyilvánulásakor. Az öt lépést azonosító modellben az előítéletes viselkedés elleni cselekvéshez szükség van (1) a helyzet diszkriminációként való értelmezéséhez; (2) a szemlélőknek el kell döntenie, hogy a helyzet indokolja-e a konfrontációt; (3) felelősséget kell vállalnia a helyzet megváltoztatásáért; (4) éreznie kell, hogy képes a cselekvésre és el kell döntenie, hogy milyen formában teszi azt; majd (5) cselekednie kell.

17. táblázat Az aktív, proszociális bystander viselkedés lehetséges elősegítő és hátráltató tényezői Nelson és munkatársainak (2011) munkája nyomán

Elősegítő tényezők	Hátráltató tényezők
A diszkrimináció és bántalmazás fogalmának ismerete (Denson és mtsai., 2010)	Félelem az elkövető célpontjává válástól (Mestry és mtsai., 2006)
A diszkrimináció és bántalmazás következményeinek ismerete (Salmivalli, 2014; Nelson és mtsai., 2011)	A fellépés eredménytelenségének érzékelése (Aboud és Joong, 2008)
Perspektíva felvétel, empátia (Neto és Pedersen, 2013; Paradies és mtsai., 2009)	A beavatkozással kapcsolatos ismeretek hiánya (Beaman és mtsai., 1978)
A közbelépés felelősségének tudatosítása (Shaffer és mtsai., 1975)	A konfliktus elkerülésének vágya (Nelson és mtsai., 2011)
A beavatkozásra való képesség észlelése (Banyard, 2008; Scully és Rowe, 2009)	Az adott helyzetet szemlélő emberek száma (Latané és Nida, 1981)
Előítélet és bántalmazás ellenes társadalmi normák (Nelson és mtsai., 2011; Salmivalli és mtsai., 2010)	Az előítéletekkel és bántalmazással szemben toleráns társadalmi normák (Poteat és Spanierman, 2010; Watt és Larkin, 2010)
Inkluzív csoportidentitás (Levine és mtsai., 2005)	Exkluzív csoportidentitás (Palmer és Abott, 2018)
	A helyzetértékelés alapján nem tűnik „elég” problémásnak a szituáció (Fischer és mtsai., 2011)

Tanárok szerepe az előítéletesség csökkentésében

A tanárok szerepe a bántalmazás kezelés mellett az előítéletesség csökkentésében vagy erősítésében is meghatározó. Az attitűdök fontossága több elméleti megközelítés felől is releváns. Egyrészt a szociális tanulás elméletnek (Bandura, 1977) megfelelően a tanárok modellnyújtó szerepe (Methe és Hintze, 2003) ebben az esetben is meghatározó. Ha a diákok a hátrányos megkülönböztetést a közösség normájaként ismerik fel a tanáraik viselkedésében, akkor a saját gondolkodásukat és viselkedési repertoárjukat is e mentén alakítják (Vezalli és mtsai., 2012). Nem észlelik normaszegő viselkedésként a bántalmazást, nem jelzik társaiknál a határátlépéseket és követendőnek tarthatják a tanár által direkten vagy indirekten alkalmazott antiszociális megnyilvánulásokat.

Másrészt edukációs kontextusban beszélhetünk az önbeteljesítő jóslatként azonosított hatásról is. A tanár diákjával szemben állított elvárásai meghatározzák a tanár viselkedését az adott diákkal szemben és függetlenül az elvárások helytállóságától, a tanárok viselkedése a diákban a kezdeti elvárásnak megfelelő viselkedést ösztönöz. Más szóval, ha sokat várnak el egy diáktól, akkor nagy valószínűséggel javulni fog a teljesítménye (Pygmalion hatás), míg ha keveset, akkor romlani fog vagy kisebb mértékben fog fejlődni (Gólem hatás). A jelenséget oktatási kontextusban Rosenthal (2002) és munkatársai kezdték el vizsgálni, akik azt találták hogy a tanárok által vélt, de kísérleti úton nem igazolható képességbeli különbségek, teljesítménybeli különbségeket eredményezhetnek a tanulási út során. Mivel a pedagógusok gyakran az elvárásaikat nem szándékosan, de a teljesítménytől független tulajdonságok (pl nem, etnikum, bőrszín, családi háttér) mentén alakítják ki, nincsenek tudatában, hogy hogyan befolyásolják a diákok teljesítményét. Németországban Sprietsma (2013) kísérleti úton igazolta a hatás jelentőségét. Kutatásában a pedagógusoknak esszét kellett javítaniuk, amelyek esetében randomizált elrendezés szerint azok szerzője német vagy török hangzású nevet viselt. A török nevet tartalmazó esszék szignifikánsan rosszabb értékelést kaptak. Hinnericha és munkatársai (2015) Svédországban jutottak ugyanezen következtetésre, ahol 1622 diák teszteredményeit vak bíráló (név és más beazonosítható információ hiányában javított) és nem vak bíráló (saját tanár által javított) segítségével összehasonlították. Sprietsma (2013) eredményeivel összhangban a kisebbségi csoportba tartozó gyerekeket diszkriminálták azok a bírálók, akik tisztában voltak a tesztírók személyazonosságával.

Hazai kontextusban Csüllög és munkatársai (2015) igazolni tudták a jelenség működését az országos matematika kompetenciamérés adatbázisának elemzése során. Az évek során a pedagógusok által alulértékelt diákok teljesítménye romlott, míg a felülértékeltké javult a jól értékeltkéhez képest. A hatás pedig rányomta a bélyegét a tanulók hosszútávú terveire is, mivel a nem korrekt értékelés elbátortalanította diákokat a továbbtanulási vágyaiktól. Az elemzésből továbbá levonható volt, hogy az alulértékelt diákok jelentős része a hátrányos helyzetű tanulók csoportjába tartozott, amely rendszerszintű problémára mutat rá (Lannert, 2018). A teljesítmény-redukció szisztematikus hatást eredményez a stigmatizált társadalmi csoportok esetében megfelelő tanári önreflexió hiányában. Kende (2013) szerint a hazai oktatási rendszerben pedig gyakori, hogy a roma diákok másságának percepciója legitimizálja az attitűdbeli különbséget, ezáltal a megkülönböztetett bánásmódot is.

Bruneau és munkatársai (2020) magyar résztvevők, Civitillo és munkatársai (2022) német tanárjelöltek válaszainak elemzésekor, kísérleti elrendezés használatával azt találták, hogy a

tanárjelöltek körében megjelenik a diszkrimináció roma tanulókkal szemben. Azonban a tanároknak pozitívan befolyásolni is lehetősége van a diákok iskolai elkötelezettségét azáltal, hogy biztonságos, előítéletektől mentes környezetet teremtenek, amelyben a diákok megélhetik az elfogadás és valahova tartozás érzését (Calp, 2020). Abacioglu és munkatársai (2019) azonban eredményeik mentén kiemelik, hogy az előítéletcsökkentő gyakorlatok alkalmazása önmagában elégtelennek tűnik, ha nem társul mellé a tanár attitűdbeli elkötelezettsége. F. Lassú és Elekné Szarvas (2000) szerint a pedagógusok többsége hajlana a prevenció területén született kutatási eredmények beépítésére, azonban számos korlátozó tényezővel néznek szembe melyek nehezítik a motiváció gyakorlatba ültetését. Az infrastruktúra hiánya, a finanszírozási nehézségek, a rendszeres képzések megoldatlansága, a teljesítményorientált fókusz és a kollégák reformmódszerekkel szembeni ellenérzése mind ilyen korlátozó tényezőnek bizonyul.

A képzés szerepe a tanárok felkészítésében

Széleskörű egyetértés övezi azt az elképzelést, hogy a tanárszakos hallgatók hatékony felkészítése fontos az előítéletcsökkentés (Ladson-Billings, 2006; Wallace, 2000), bántalmazás megelőzés (Ihnat és Smith, 2013) területén, mégis kevés kutatás foglalkozik a felkészítő programok, egyetemi kurrikulumok hatékonyságának mérésével (Gorski, 2009; Milner, és mtsai., 2003; Reiter és Davis, 2011). Kumar és Hamer (2013) 784 tanár szakos egyetemista válaszait elemezve azt találta, hogy az egyetem első évében a tanárszakos hallgatók 25 %-nak explicit előítéletei vannak kisebbségi csoportok tagjaival szemben, azonban célzott elméleti tudásátadásra épülő kurzusok elvégzése után szignifikánsan csökkent a kisebbségekkel szembeni sztereotípiák. Civitillo és munkatársai szerint (2018) a tanárjelöltek előítéletes nézeteinek megkérdőjelezésére irányuló stratégiák akkor a leghatékonyabbak, ha tapasztalati tanulásra is lehetőséget kapnak, és nem csak elméleti ismeret átadás történik.

Whitford és Emerson (2019) tanárszakos hallgatókkal végzett intervenció vizsgálatok azt találták, hogy empátia fejlesztését célzó kurzus segítségével csökkenteni lehet a tanárjelöltek előítéletességét. Az empátiás készség fontosságát hangsúlyozza a *kulturálisan érzékeny pedagógia* (CRP / Culturally Responsive Pedagogy – Warren, 2017) elnevezésű megközelítés is, mely szerint az optimális tanulási folyamatok kialakításához elengedhetetlen, hogy a tanárszakos hallgatók, tanárok képesek legyenek felismerni diákjaik egyedi perspektíváját a szűkebb és tágabb kontextus figyelembevételével.

Tanárjelöltek célzott felkészítése

A doktori értekezés eddigi eredményeit összegezve, az áttekintett és fejlesztett programok felhasználásával 2020 tavaszán kidolgozásra került a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus, mely tanár szakos hallgatók felkészítését célozza meg. Ahogy a 18. táblázatban látszik, két tömbösített napra lett tervezve szinkron tanulási forma megvalósulása esetén, és a Megtartó Közösségek Program alapvető megközelítéseit tükrözi. Módszertanát tekintve szintén a nem formális, tapasztalati tanulás jellemzi, ahol a gyakorlatok (például kinetikus jégtörő, szerepjáték, kiscsoportos-kooperatív, problémamegoldó) kivitelezését követően minden esetben tanári perspektíva alapján történik a reflexió. A saját élmény szerzésen és szemléletformáláson túl a tevékenységek instrukcióit és nyomtatható eszköztárát a hallgatók a kurzus végeztével megkapják, hogy hasznosítani tudják majd munkájuk során. A plenáris és kiscsoportos reflexiók során kibontásra kerülnek a megvalósításkor tervezhető kihívások kezelési lehetőségei.

18. táblázat Pszichoedukáció és prevenció az iskolában elnevezésű kurzus vázlata

1. nap	2. nap
<i>Közösségi normák kialakítása és fenntartása:</i> Kurzus kereteinek és légkörének alapozása	<i>Csoportdinamika a társadalomban:</i> Privilegiumok és hátrányok, társadalmi tudatosság és perspektívaváltás gyakorlása
<i>Ön- és társismeret:</i> Személyes és szociális identitás, inkluzív csoport identifikáció	<i>Gyűlölet eszkalációja, az előítéletesség háttere:</i> Tolerancia, előítélet, diszkrimináció, szociális identitás
<i>Empátia és társas készségek fejlesztési lehetőségei:</i> Mentális állapotok felismerése, érzelmi szótár gyakorlása, perspektívaváltás	<i>Bullying dinamikája, megelőzési lehetőségei:</i> a kortárs bántalmazás rendszerszintű megközelítése, jelzőrendszer elemei, resztoratív szemlélet
<i>Kihívás és konfliktushelyzetek kezelése:</i> Perspektívaváltás nehezített helyzetben, szociális problémamegoldás, kortárs mediáció eszköztára	<i>Aktív és proszociális bystander magatartás támogatása:</i> Egyéni és kollektív cselekvés alternatívái, aktív és passzív bystander viselkedés pszichológiája

Csoportdinamika az osztályban: Inklúzió és kizárás pszichológia vonatkozása, a kirekesztés felismerése és kezelése	Cselekvési alternatívák és tanári kompetencia határok: Kollektív cselekvés útja, kooperáció és énhatékonyság támogatása, aktív állampolgárság
Értékek a társadalomban	Reflexió

4.2.2. Célkitűzés

Jelen kutatás célja a tanárszakos hallgatók előítéletességgel és kortárs bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, különböző formában (jelenléti tréningmódszertan és online, aszinkron) megvalósuló felkészítésük hatásának vizsgálata.

- Feltételeztük, hogy azok a hallgatók, akik több tapasztalattal (előzetes kurzus, érintettség) rendelkeznek, a bántalmazással és előítélettel kapcsolatos észlelt tudásuk és cselekvési hajlandóságuk magasabb szintjéről számolnak majd be (*1. hipotézis*).
- Whitford és Emerson (2019) tanulmánya alapján azt vártuk, hogy pozitív irányú összefüggést fogunk találni az empátia és további mért változóink között (*2. hipotézis*), mint
 - a társadalmi elfogadás szintjével (*2.A hipotézis*);
 - a bántalmazással és előítéletekkel kapcsolatos tudás (*2.B hipotézis*) és cselekvési hajlandóság mértékével (*2.C hipotézis*).
- Feltételeztük, hogy a kontroll csoporthoz képest a kísérleti csoportok (személyes és online kurzus) esetében szignifikáns változás lesz megfigyelhető a mért változóink esetében (*3. hipotézis*).
 - Aرسال (2019) eredményei mentén azt vártuk, hogy a témaspecifikus (bántalmazás és előítélet) tudás és cselekvési hajlandóság mértéke nőni fog a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus elvégzése után (*3.A hipotézis*).
 - Valamint Civitillo és munkatársai (2018) munkája mentén azt vártuk, hogy az interaktivitásra építő, személyes jelenléte igénylő kurzus nagyobb mértékű változást eredményez, mint a frontális típusú, online kurzus (*3.B hipotézis*).

4.2.3. Módszertan

Minta és eljárás

A vizsgálatban hozzáférhetőségi mintavételt alkalmaztunk, amelyben a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos képzésben részt vevő hallgatói vettek részt (n=73). A kutatásban való részvétel önkéntes volt. A hallgatók Google űrlap formájában, online kapták meg a kérdőíveket és az adatgyűjtés 2020. február és 2021. január között zajlott. A hallgatók átlagéletkora 23,9 év (szórás: 6,42; terjedelem: 19–53 év); átlagosan a negyedik szemeszterüket töltötték hallgatóként ezen a szakon, valamint közülük 64,4 % (47 fő) vett már részt tanítási gyakorlaton.

Mivel a különböző tanmenetek hatékonyságát szeretnénk volna megvizsgálni, ismételt méréses vizsgálati és kontroll csoportos elrendezést alkalmaztunk. A kutatás során három kondíció mentén három csoportot alakítottunk ki a résztvevőkből. A tréning alapú kurzuson részt vettek (N = 28), az online kurzuson részt vettek (N = 19) és a kontroll csoport (N = 26), amelynek tagjai nem vettek részt a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzuson. Etikai szempontokat figyelembe véve az egyetemi hallgatóknak minden esetben lehetőségük volt visszautasítani a kérdőívek kitöltését. A kutatásban résztvevőket két időpontban, egyrészt a szemeszter első felében (Előteszt), majd közvetlenül a kurzus/szemeszter végeztével (Utóteszt) mértük fel. A résztvevőknek egy kódot kellett megadniuk mindkét alkalommal, mely a saját keresztnévük első két betűjéből, születési idejük napjából és édesanyjuk keresztnévének első két betűjéből állt. Az így generált azonosító kód szolgált az adatok összeillesztésére.

Eszközök

A vizsgálatban rákérdeztünk a kísérleti személyek nemére, életkorára, lakóhelyére, hogy hányadik szemeszterüket töltik ebben a képzésben, volt-e szó előítéletről vagy bántalmazásról valamelyik korábbi kurzusukon, illetve hogy voltak-e már szakmai tanítási gyakorlaton.

A bántalmazással kapcsolatos **tapasztalatokat** zárt kérdések formájában mértük fel és a bántalmazás dinamikájában esetlegesen betöltött szerepekre kérdeztünk rá, mint bántalmazó, áldozat, szemlélő. A résztvevők *Igen* vagy *Nem* lehetőség kiválasztásával jelezhetik az alábbi állítások esetében, hogy részük volt-e az adott szerepben. *Ha visszatekintesz saját iskolai éveidre, láttál a környezetében iskolai bántalmazást?, Ha visszatekintesz saját iskolai éveidre, részt vettél valamely iskolatársad bántalmazásában?, Ha visszatekintesz saját iskolai éveidre, téged bántalmaztak társaid?.*

Empátia mérésére ezúttal a teljes Davis-féle Interperszonális Reaktivitás Index (Davis, 1983; Kulcsár, 1998) felvételre került. A 28 tételből álló kérdőív négy alskálát tartalmaz és a kognitív és affektív empátia multidimenzionális mérésére szolgál. A kérdőív megbízhatóságát alskálánként teszteltük: a Fantázia ($M = 4,37$; $SD = 0,893$; $\alpha_{\text{előteszt}} = 0,789$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,878$; pl.: „*Nagyon bele tudom élni magam egy regényhős érzéseibe*”); a Perspektívaváltás ($M = 4,43$; $SD = 0,777$; $\alpha_{\text{előteszt}} = 0,729$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,878$; pl.: „*Ha valami felidegesít, általában leállok egy percre, és megpróbálom magam a másik helyébe képzelni.*”), az Empátiás törődés ($M = 4,41$; $SD = 0,680$; $\alpha_{\text{előteszt}} = 0,607$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,728$; pl.: „*Többnyire érzékenyen érintenek azok az események, amelyeknek tanúja vagyok.*”), és a Személyes distressz ($M = 3,49$; $SD = 0,992$; $\alpha_{\text{előteszt}} = 0,824$; $\alpha_{\text{utóteszt}} = 0,831$; pl.: „*Megriadok, ha érzelmileg feszült helyzetbe kerülök.*”) alskálák esetében egyaránt elfogadhatóak voltak a reliabilitás értékek.

Az **előítéletesség** mérésére a különböző csoportok tagjainak elfogadását mérő, Bogardus féle társadalmi távolság skálát (Bogardus, 1925; Simonovits és Szalai, 2013) használtuk és az alábbi állítás segítségével vettük fel: „*Milyen legközelebbi viszonyt fogadnál el a felsorolt csoportok egy-egy tagjával?*” A kérdőívcsomagban a Roma személyek mellett ($M = 4,42$; $SD = 1,69$) rákérdeztünk más hasonlóan érintett csoportra (Migránsok – $M = 4,37$; $SD = 1,68$), illetve olyanra is, amelynél feltételeztük, hogy az adott csoport tagjai kevésbé képezik az előítéletek tárgyát (Reformátusok – $M = 5,66$; $SD = 0,768$). A kérdések esetén 6 fokú likert skálán adhatták meg válaszaikat a kitöltők, amelynél az 1-es jelentette, hogy „*Egy országban sem laknék vele*”, míg a 6-os, hogy „*Elfogadnám családtagnak (pl. testvéremnek, házastársamnak)*”. Az elemzések során a magasabb pontszám a társadalmi elfogadás magasabb szintjét jelentette.

A **kurzus hatásméréséhez** Ishiyama előítélet csökkentő programjának (Anti-racism Response Training Program – Ishiyama, 2000) mérőeszközét használtuk, mely az **előítéletességgel kapcsolatos tudást** ($N = 4$) és **cselekvési hajlandóságot** ($N = 3$) méri. Mivel az előítélet csökkentés mellett a kortárs bántalmazás megelőzés a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus másik célzott területe, így az eredeti tételket eredeti formájukban és módosítva is használtuk Chatters és Zalaquett (2018) vizsgálatához hasonlóan (pl. *Mennyire tartod valószínűnek, hogy cselekednél, ha azt látnád valakit bántalmaznak? / Mennyire tartod valószínűnek, hogy cselekednél előítéletesség, diszkrimináció megnyilvánulásakor?*). A válaszokat a kitöltők egy 6 pontos Likert-típusú skálán rögzítették, amely 1 = *egyáltalán nem* és 6 = *teljes mértékben* közötti értékeket vehetett fel. A két skála megbízhatósága megfelelőnek bizonyult mind az az előítélettel (tudás: $\alpha =$

0,899; $M = 3,56$; $SD = 1,05$; cselekvési hajlandóság: $\alpha = 0,825$; $M = 4,39$; $SD = 1,06$), mind a bántalmazással kapcsolatban (tudás: $\alpha = 0,925$; $M = 3,19$; $SD = 1,28$; cselekvési hajlandóság: $\alpha = 0,717$; $M = 4,16$; $SD = 1,11$). A kurzussal való **elégedettséget** egy tétel segítségével mértük: *Mennyire tetszett a kurzus jelenlegi formájában?*.

4.2.4. Statisztikai eljárás

A statisztikai elemzéseket a Jamovi program 2.2.5 számú verziójával végeztük. A mérőeszközök megbízhatóságának vizsgálatára Cronbach-alfa-mutatókat számoltunk, ezek eredményei az eszközök ismertetésénél található. A leíró statisztikai elemzések során a átlagokat és szórásokat számítottunk, majd vizsgálati és kontroll csoportok alapértékeinek összevetésére a szóráshomogenitás ellenőrzése után független mintás t-próbát és khi négyzet próbát használtunk. A vizsgált változók közötti kapcsolat feltárására korreláció alkalmaztunk, míg az elő- és utóteszt közötti különbségét, kísérleti és kontroll csoport figyelembevételével ismételt méréses varianciaanalízis használatával vizsgáltuk. A hatásméret kifejezésére parciális eta értéket számoltunk.

4.2.5. Eredmények

Kezdeti különbségek feltárása

Az előteszt adatainak elemzésekor első lépésként azt vizsgáltuk, hogy a kurzus típus mentén volt-e már az intervenció előtt különbség a csoportok között. A személyes jelenléti, e-learning és kontroll csoportok között nem találtunk szignifikáns különbséget nemi eloszlás tekintetében ($\chi^2(2) = 1,32$; $p = 0,516$), lakóhelyük típusában ($\chi^2(4) = 4,99$; $p = 0,289$), abban hogy részt vettek e már szakmai gyakorlaton ($\chi^2(2) = 1,37$; $p = 0,505$). Továbbá nem találtunk különbséget az empátiás készségük (perspektívaváltás: $F(2,45) = 1,16$; $p = 0,322$; fantázia: $F(2,43) = 0,72$; $p = 0,493$; empátiás törődés: $F(2,40) = 0,85$; $p = 0,435$; személyes distressz: $F(2,43) = 0,95$; $p = 0,394$), az előítéletességük (roma: $F(2,41) = 1,73$; $p = 0,189$; migráns: $F(2,40) = 2,27$; $p = 0,116$; református: $F(2,40) = 0,70$; $p = 0,5$), az előítéletességgel kapcsolatos tudásuk ($F(2,43) = 1,47$; $p = 0,241$), valamint a cselekvési szándékuk ($F_{\text{bullying}}(2,44) = 0,89$; $p = 0,416$; $F_{\text{előítélet}}(2,43) = 0,41$; $p = 0,664$) tekintetében.

Viszont szignifikáns különbség volt életkor esetében ($F(2,31) = 5,86$; $p = 0,007$) a tréning és online típusú kurzus résztvevői között ($t(70) = -3,48$; $p = 0,002$; $M_{\text{tréning}} = 21,4$; $SD_{\text{tréning}} = 2,02$; $M_{\text{online}} = 27,6$; $SD_{\text{online}} = 9,05$), az egyetemen töltött szemeszterek számában ($F(2,43) = 5,97$; $p = 0,005$) ugyancsak a tréning és online típusú kurzus résztvevői között ($t(70) = -3,48$;

$p = 0,002$; $M_{\text{tréning}} = 4,25$; $SD_{\text{tréning}} = 1,96$; $M_{\text{online}} = 3,26$; $SD_{\text{online}} = 2,08$), valamint a bántalmazással kapcsolatos tudásban ($F(2,46) = 4,65$; $p = 0,014$) ugyancsak a tréning és online típusú kurzus résztvevői között ($t(70) = 2,7$; $p = 0,023$; $M_{\text{tréning}} = 3,53$ $SD_{\text{tréning}} = 1,35$; $M_{\text{online}} = 2,54$; $SD_{\text{online}} = 1$). Ezen különbségek mellett, hogy limitációját jelenthetik jelen kutatásnak, kijelölik egy jövőbeli, nagyobb mintaelemszámot megcélzó kutatás adatgyűjtési megfontolásait.

Előzetes tanulmányok és tapasztalatok szerepe

A kutatás résztvevőinek 56,2 %-a (41 fő) jelezte, hogy az első adatfelvételt megelőzően volt olyan kurzusa, melyen a bullying jelensége tárgyalásra került, és a három kondíció mentén nem tért el azoknak az aránya, akik már részt vettek bullyinggal kapcsolatos kurzuson ($\chi^2(2) = 2,43$; $p = 0,296$). A kitöltők túlnyomó többsége, 94,5 %-a (69 fő) vett már részt olyan kurzuson, melyen az előítéletességről volt szó; és a khi négyzet próba szignifikáns különbséget mutatott a kondíciók között ($\chi^2(2) = 6,8$; $p = 0,033$). A személyes tréningen részt vevők között volt az összes olyan hallgató, akik még nem vettek részt előítéletekkel kapcsolatos kurzuson.

A korábban elvégzett kurzusok szerepének vizsgálatkor azt találtuk, hogy az előítéletekkel kapcsolatos kurzuson részt vett hallgatók nem számoltak be jelentősebb előítélettel kapcsolatos tudásról ($t(71) = -0,95$; $p = 0,345$), se magasabb cselekvési hajlandóságról ($t(71) = -0,31$; $p = 0,76$); viszont a bántalmazással kapcsolatos kurzuson részt vettek inkább jelezték, hogy több tudásuk van a bántalmazásról ($t(71) = -4,569$; $p < 0,001$), míg a cselekvési hajlandóság esetében már ebben az esetben sem volt megfigyelhető a különbség ($t(71) = -1,76$; $p = 0,082$). A szakmai gyakorlaton való részvétel alapján nem figyelhető meg szignifikáns különbség egyik mért változó esetében sem.

Az iskolai éveik alatt összességében 84,9 % (62 fő) látott kortárs bántalmazást, 30,1 % (22 fő) töltött be bevallása alapján bántalmazó szerepet és 61,6 % (45 fő) mondta, hogy őt bántalmazták. A kondíciók összehasonlításakor azt találtuk, hogy nem volt különbség abban, hogy érintettek voltak-e bántalmazásban iskolai éveik során (szemlélő: $\chi^2(2) = 0,77$; $p = 0,679$; bántalmazó: $\chi^2(2) = 1,34$; $p = 0,512$; áldozat: $\chi^2(2) = 2,25$; $p = 0,325$). A bántalmazásban betöltött érintettséget kizárólag a bántalmazással kapcsolatos tudás esetében találtuk relevánsnak ($t(71) = -2,41$; $p = 0,018$), ahol az látszik, hogy akik iskolai éveik alatt szemlélőként átéltek kortárs bántalmazási helyzetet, azok több tudásról számolnak be a bullyinggal kapcsolatban, mint azok akik nem találkoztak bullyinggal saját környezetükben.

Empátia kapcsolata a társadalmi elfogadással, előzetes tudással és cselekvési hajlandósággal

Ahogy az a 19. táblázatban látható a tanárszakos hallgatók válaszainak elemzése során gyenge és pozitív irányú kapcsolatot találtunk a perspektívaváltás és migráns személyek elfogadása, valamint az előítéletességgel kapcsolatos tudás tekintetében. Valamint azok, akik elfogadóbb attitűdről számoltak be a migráns személyek irányába, az empátiás törődés magasabb szintjéről is vallottak. A vártakkal ellentétben ez a kapcsolat nem volt megfigyelhető a roma személyek elfogadása esetében.

Míg a tudással kapcsolatban egyetlen gyenge együttjárást találtunk, addig erősebb és ugyancsak pozitív irányú kapcsolatot mutatott az empátia és cselekvési szándék, mindkét vizsgált területen. Az egyetlen negatív irányú szignifikáns kapcsolat a személyes distressz és bullying helyzethez kapcsolódó cselekvési szándék között volt. Ez alapján megállapítható, hogy azok akik úgy gondolják, hogy érzelmileg megterhelő, krízisként értékelt helyzetben nehezen empaticizálnak, kevésbé motiváltak a kortárs bántalmazási helyzetek aktív kezelésére.

19. táblázat Az empátia kérdőív egyes alskálái és a társadalmi elfogadás, előzetes tudás, cselekvési hajlandóság közötti kapcsolat vizsgálatát bemutató korrelációs mátrix

	Empátia			
	Perspektíva váltás	Fantázia	Empátiás törődés	Személyes distressz
Társadalmi elfogadás				
Roma	0,205	0,087	0,131	-0,223
Református	0,111	0,032	0,098	0,088
Migráns	0,269*	0,119	0,240*	-0,116
Tudás				
Bullying	0,207	-0,220	0,093	-0,131
Előítélet	0,284*	-0,055	0,159	-0,096
Cselekvési szándék				
Bullying	0,351**	-0,049	0,447**	-0,239*
Előítélet	0,384**	0,228	0,484**	-0,089
* <0.05 ** <0.01				

Kurzus hatásmérés

A számítások alapján alacsony hatásereőséggel, de szignifikáns interakciós hatást találtunk az eltelt idő dimenziója (elő- és utóteszt közötti változás) és a feltételek között az alábbi függő változóknál: bullyinggal kapcsolatos tudás ($F(2,70) = 18,4$; $p < 0,001$; parciális $\eta^2 = 0.069$); előítélettel kapcsolatos tudás ($F(2,70) = 11,6$; $p < 0,001$; parciális $\eta^2 = 0.069$). Ahogy a 20. táblázat mutatja, mindkét esetben a post hoc elemzések mentén megállapítható, hogy a személyes tréning és az e-learning kurzus keretén belül is megfigyelhető volt rövid távú szignifikáns változás, azonban a kontroll csoport esetében nem. A post hoc tesztek sem a kurzus előtt, sem a kurzus elvégzése után nem mutatnak szignifikáns különbséget a személyes és az e-learning csoport között.

20. táblázat A vizsgálat függő változóinak átlagai és szórásai kísérleti és kontroll csoport szerinti bontásban, valamint a post hoc tesztek eredményei

	Személyes tréning csoport (N=28)		E-learning csoport (N=19)		Kontroll csoport (N=26)	
	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)	Előteszt M (SD)	Utóteszt M (SD)
Előítélettel kapcsolatos tudás	3,69 (0,99)	4,71 (0,82)	3,30 (1,08)	4,87 (0,84)	3,86 (1,07)	4,12 (1)
	t(70) = -5,914**		t(70) = -7,429**		n.s.	
Bántalmazással kapcsolatos tudás	3,53 (1,35)	4,38 (1)	2,54 (1,24)	4,22 (0,93)	3,31 (0,67)	3,49 (1,09)
	t(70) = -5,465**		t(70) = -8,939**		n.s.	
Cselekvési hajlandóság (előítélet)	4,5 (0,85)	5,03 (0,62)	4,28 (0,94)	4,87 (0,87)	4,52 (0,87)	4,48 (0,99)
	t(70) = -3,301*		t(70) = -3,057*		n.s.	

Cselekvési hajlandóság (bántalmazás)	4,49 (0,92)	5,04 (0,59)	4,16 (0,875)	4,8 (0,75)	4,23 (1,03)	4,42 (0,83)
	t(70) = -3,9**		t(70) = -3,741**		n.s.	

A cselekvési hajlandóság mérésekor szintén szignifikáns interakciós hatást találtunk a előítélettel kapcsolatos helyzetek ($F(2,70) = 4,14$; $p = 0,02$; parciális $\eta^2 = 0.024$) esetén, azonban a bántalmazási helyzetekben fellépés szándéka nem változott szignifikánsan a kontroll csoporthoz képest ($F(2,70) = 2,43$; $p = 0,095$). A post hoc tesztek ebben az esetben sem mutattak a kurzus előtt - után szignifikáns különbséget a személyes és az e-learning csoport között.

A kurzussal való elégedettség esetén szignifikáns különbséget mutatott a Mann-Whitney U próba ($U = 136$; $p < 0,001$), ahol a személyes tréning típusú módszertan segítségével kivitelezett kurzus jobban tetszett a hallgatóknak ($Md = 6$), mint az e-learning formában megvalósuló ($Md = 5$).

4.2.6. Diskusszió

A kapott eredmények alapján első hipotézisünk, miszerint azok, akik több előzetes tapasztalattal rendelkeznek, a bántalmazással és előítélettel kapcsolatos észlelt tudásuk és cselekvési hajlandóságuk magasabb szintjéről számolnak be, részben teljesült. Azok akik részt vettek már korábban bántalmazással kapcsolatos kurzuson vagy szemlélői szerepben korábban megtapasztalták a bántalmazás dinamikáját, a bántalmazással kapcsolatos tudás magasabb szintjéről számoltak be. A csoportok közötti különbség azonban már nem volt megfigyelhető azzal kapcsolatban, hogy fellépnének-e tanárként bántalmazási helyzet láttán. Az előítéletes viselkedéssel kapcsolatban se a tudás, se a cselekvési szándék esetében nem volt megfigyelhető különbség az előzetes tapasztalatok mentén. Az, hogy a tudásszerzés és a cselekvési szándék tekintetében eltérő tendenciát mutatnak az eredmények, felhívja a figyelmet arra, hogy a felületes, lexikális tudás mellett szükség van a cselekvési alternatívák ismertetésére, képességek fejlesztésére. Jelen eredmények megerősítik számos kutató (Ihnat és Smith, 2013; Gorsek és Cunningham, 2014; Fox és mtsai., 2012; Smith, 2011) megközelítését, mely szerint szükség van a hatékony prevenciós programok implementációja érdekében célzott felkészítést nyújtani a tanárok részére.

A második hipotézisünk tesztelésekor ismételten részleges megerősítést találtunk. A vártak megfelelően az empátia egyes faktorai kapcsolatot mutattak a vizsgált változókkal. Whitford és Emerson (2019) eredményeivel összhangban, elemzésünk során a perspektíva váltás és empátiás törődés egyaránt gyenge, de pozitív kapcsolatot mutatott a migráns személyek elfogadásával, azonban a vártakkal ellentétben nem találtunk kapcsolatot a Roma személyek elfogadása esetén. Az empátia nem mutatott jelentős kapcsolatot a tudás észlelt szintjével, viszont jelentős pozitív korreláció volt megfigyelhető az empátia és a tanárjelöltek cselekvési szándéka között. Eredményeink alátámasztják a bántalmazással kapcsolatos kutatási eredményeket (Eldridge és Jenkins 2020; Fischer és mtsai., 2021; VanZoeren és Weisz 2018; Wolgast és mtsai, 2022), emellett ki is terjesztik az előítéletességgel kapcsolatos közbelépési szándék területére.

Az első és második hipotézis teszteléséből fakadó eredmények összevetésekor azt látjuk, hogy míg a lexikális tudásra építő kurzusoknak kevés szerepe van a tanárjelöltek közbelépési szándékának megalapozásában, addig az empátiás készség szintje meghatározó. Wolgast és munkatársaihoz (2022) hasonlóan eredményeink fényében fontosnak tartjuk, hogy a kompetencia fejlesztés kiemelt szerepet kapjon a tanárjelöltek felkészítésében. Azzal kapcsolatban kevés kutatás érhető el, hogy milyen pedagógiai megközelítés, módszertanú képzés segíti leginkább az empátia fejlesztési törekvéseket (Davis és Begovic, 2014). Az egészségügyi dolgozók felkészítésének területéről származik a legtöbb releváns kutatás, ahol eredményes megközelítésként azonosították a szimulációt, szerepjátékokat (Bas-Sarmiento és mtsai, 2019; Bearman és mtsai, 2015; Tiuraniemi és mtsai, 2011).

A *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus hatékonyságának mérésekor megerősítést nyert, hogy a kontroll csoporthoz képest a kísérleti csoportok esetében szignifikáns változás figyelhető meg a témaspecifikus tudás és cselekvési hajlandóság tekintetében. Az általunk vártakkal ellentétben a két eltérő módszertant követő kísérleti csoport között hatékonyság szempontjából nem volt különbség, így nem tudtuk megerősíteni Civitillo és munkatársai (2018) eredményeit. Feltételeztük, hogy a tréningmódszertan (Légrádiné Lakner, 2006), mint tapasztalati tanulás, cselekvési alternatívák megismerése, szimulációs gyakorlatok, önreflexió beépítése fontos és elengedhetetlen része a tanárjelöltek felkészítésének, azonban jelen kutatás ezt nem támasztotta alá közvetlenül. A tanárjelöltek viszont szignifikánsan elégedettebbek voltak a személyes és gyakorlatorientált módszertanú kurzussal, mint az e-learning formában megvalósulóval, amely összhangban van Fagan és Mihalic (2003) eredményeivel.

A kutatás limitációját jelentette az alacsony mintaelemszám és hogy a mintavétel nagysága nem tette lehetővé az életkor és előzetes kurzustapasztalatok mentén a homogén vizsgálati csoportok kialakítását. A jövőben érdemes megismételni a vizsgálatot kiterjedtebb mintavétel segítségével.

4.3. Összefoglalás

A tanárok és tanárjelöltek részvételével végzett kutatásaink alapján összességében elmondható, hogy míg általánosan előítéletességet és bántalmazást elítélő attitűd figyelhető meg a pedagógus pályát választók esetében, szükség van a tudományos eredmények alapján tervezett felkészítés és program implementáció előtérbe helyezésére.

Eredményeink azt mutatták, hogy a tanárok körében korábbi kutatásokhoz hasonló prevalencia figyelhető meg Magyarországon is, azonban az egyetemi hallgatók magasabb bullying érintettségéről számolnak be. A különböző csoportok a várt és remélt módon egyaránt bántalmazást elítélő attitűdöt mutattak, viszont azok, akik bántalmazói háttérrel rendelkeznek esetenként még most is bántalmazást normalizáló véleményt fogalmazznak meg, mely felhívja a figyelmet a felkészítés és önreflexió fontosságára. A megvalósuló gyakorlatok áttekintésekor azt találtuk, hogy sok iskolában hiányzik a célzott, prevenciófókuszú bántalmazáskezelés és abban is megoszlik az iskolai résztvevők véleménye, hogy milyen lépésekre lenne szükség a hatékony kezelés érdekében. Az elsősorban retributív gyakorlatok iránti fokozott igény rámutat a hazai oktatási rendszer specifikus és rendszerszintű hiányosságaira.

Az egyetemi hallgatók célzott vizsgálatokor azt találtuk, hogy bár a képzésük részeként szert tesznek bántalmazással és előítélettel kapcsolatos tudásra, a lexikális tudáselsajátítás nem támogatja a közbelépési hajlandóságukat. A második kutatásban hasonlóan magas érintettségéről számoltak be résztvevők mint az első kutatásban, ezzel a nemzetközi trendeknél ismét magasabb érintettséget találtunk. A személyes, szemlélői szerep érintettség az ismeretszerzés mellett ugyancsak együtt járt a jelenségekkel kapcsolatos tudás észlelt szintjével, viszont a közbelépési hajlandósággal nem. Mivel a tanároknak meghatározó modellnyújtó és kontrolláló szerepük van a diákok szocializációjában, a felsőoktatási gyakorlat szempontjából fontos eredmény az, hogy nem elég a frontális tudásátadás számukra a közbelépési hajlandóság támogatásához. Javasolt az empátiás készség fejlesztésére és szimulációs gyakorlatok beépítésére kiemelt figyelmet fordítani a tanárszakos hallgatók

felkészítésekor. A kutatás eredményei alapján a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus implementációja segítheti ezt a törekvést.

5. Összegzés és megvitatás

Doktori értekezésemben bemutatott vizsgálatsorozat célja a társas és társadalmi nevelés pszichológiai alapjainak áttekintése és a pszichoedukatív tevékenységek tudományos eredményeken alapuló gyakorlati megvalósulásának explorációja volt. Mind az elméleti háttér összefoglalása, mind a kutatási eredmények megvitatása azzal a reménnyel készült, hogy kapcsolatot teremthet az elméleti és gyakorlati szakemberek ismeretei között, ezzel segítve mindkét fél eredményes munkáját.

Az első bemutatott kutatási folyamat a kortárs bántalmazás megelőzésének mérésére fókuszált. A bullying prevenció az iskolai közösség, osztály szintjén megvalósuló pszichoedukáció egyik kiemelt területe. Míg van olyan európai ország, ahol a kortárs bántalmazás megelőzése magas prioritású oktatáspolitikai kérdés és egységes, tudományos alapokon nyugvó nemzeti stratégia jellemzi (Salmivalli és Poskiparta, 2012), addig hazai kontextusban még nincs széleskörű intézményesített terv. Az ezredforduló óta számos kezdeményezés indult, melyek korlátozott erőforrás mentén korlátozott elérésűek voltak. A kétezres évek végén a Mérei Ferenc Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet kezdeményezésére *Agressziókezelési Munkacsoport* alakult (Fótiné Németh, 2010), 2010-et követően elindult a *Békés Iskolák Program* Pest megyei intézmények részvételével (Kissné Viszket és Horgász, 2013), 2016–2018 között az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet koordinálásával megkezdődött a finn fejlesztésű *KiVa program* hazai adaptációja (Jármi és mtsai, 2015, Györgyi és mtsai, 2018), míg az Oktatási Hivatal 2016-ban döntött az ENABLE Program magyar adaptációjáról (Jármi, 2019).

Utóbbi program, az *ENABLE* hatásvizsgálatát tűztük ki célul az első vizsgálatban. A program implementációjának első évében, a 2017/2018-as tanévben gyűjtött adatok elemzése lehetőséget biztosított a mérési eszközök és módszertan ellenőrzésére, melyre eredményeink alapján szükség is volt. A hatásmérés második hullámát a 2019/20-as tanévben sajnálatosan félbeszakította a COVID-19 járvány kezeléseként elrendelt távoktatás. Mivel a bemeneti adatfelvétel megtörtént és a minta elemszáma kivételes lehetőséget biztosított osztály szintű változók elemzéséhez, a hatásvizsgálat helyett keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk. Célunk volt feltárni az társas-érzelmi készség és az osztályon belüli iskolai klíma szerepét a bántalmazás megjelenésében. Feltételeztük, hogy a diákok kompetencia szintje

meghatározza, hogy hogyan kezelik kapcsolataikat, a minőségi kapcsolatok rendszerszintű hiánya pedig segítség hiányában kortárs bántalmazáshoz vezet.

1167 diák válaszainak elemzése során azt találtuk, hogy a SEL és a viktimizáció közötti kapcsolatot mediálja az észlelt iskolai-osztály klíma, ráadásul az eredmények erősebb bejósoló erőt mutattak a csoportszintű változók modelljében, mint az egyéni szint esetében. A csoportnormák és a csoport működése az egyes tagok viselkedésének összességéből adódik össze, ezáltal egy-egy tag nem adaptív viselkedése még nem feltétlen okozza a bántalmazás eszkalációját. Az első vizsgálat sorozat eredményei mentén megállapítható, hogy a prevenció folyamatok tervezésekor fontos a rendszerszemléletű megközelítés szem előtt tartása, a direkt egyéni készségfejlesztés mellett szükséges a közösségen belüli kapcsolatok erősítése, a proszociális normák egyeztetése, a biztonságos környezethez szükséges alapok felállítása. Az a közösség, amely segíteni tud azoknak, akik kevésbé ügyesek a társas kapcsolataik fenntartásában, elkerülheti az erőszak eszkalációját.

A második vizsgálat a *Megtartó Közösségek Program* hatékonyságát tesztelte, mely a társas készségfejlesztés mellett a társadalmi tudatosság erősítését is célozza. Az intenzív tréning során a diákok támogatást kapnak azzal kapcsolatban hogyan kell a közösségi életben saját és mások perspektíváját is figyelembe venni, felelős és cselekvő állampolgárnak lenni.

A kutatás során azt találtuk, hogy a program alkalmas a társas-társadalmi készségek fejlesztésére. Bár a szakirodalom alapján (Hornsey és Hogg, 2000; Riek és mtsai., 2010; Stone és Crisp, 2007) a program célja volt az inkluzív szociális identitás erősítése, az identitás fenyegetettség csökkentése is, nem találtunk szignifikáns változást a kísérleti csoportnál ezeken a területen. A programot ebből a szempontból érdemes tovább fejleszteni, viszont azzal, hogy serdülők körében sikeresen segítette a perspektívaváltás fejlesztését, gyakorló pedagógusoknak nyújthat hiánypótló eszközt, mivel a készségfejlesztő programok mérsékelt hatékonyságot mutatnak (Tápai és Szabó, 2015), illetve fiatalabb korosztály céloznak (Mori és Cigala, 2016).

Az első két vizsgálati folyamat azért is fókuszált első sorban programok hatékonyság tesztelésére, mivel hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt limitált a hasonló célú és módszertanú kutatásokat bemutató publikációk száma (Jármí, 2019; Kasik, 2007; Kende és mtsai., 2018; Paluck és mtsai., 2021), miközben a tudományos eredményekkel igazolt programok elengedhetetlenek a gyakorló pedagógusok, szakemberek munkája szempontjából (Powers és mtsai, 2010).

A harmadik vizsgálat az iskolában dolgozó felnőttek szerepére, attitűdjére és képzési lehetőségeire fókuszáló kutatásainkat mutatta be. Az intézményekben megvalósuló gyakorlatok felmérése azt mutatta, hogy sok iskolában hiányzik a célzott, megelőzésre fókuszáló bántalmazáskezelési gyakorlat és az iskolai dolgozók nem értenek abban egyet, hogy milyen lépésekre lenne szükség a hatékony kezelés érdekében. A büntető megoldások iránti fokozott igény rámutat arra, hogy a hazai oktatási rendszer nem készíti fel kellően a pedagógusokat a tudományos eredmények mentén hatékonyan bizonyult megközelítések és programok implementációjára.

Eredményeink alapján az egyetemi hallgatók magasabb bullying érintettségéről számoltak be, mint ami várható lett volna az utóbbi időben publikált retrospektív módszertannal gyűjtött nemzetközi prevalencia adatok alapján (Drydakis, 2014; Green és mtsai., 2018). Ez az eredmény ellentmond mind Molcho és munkatársai (2009), mind Cosma és munkatársai (2020) metaanalízisében találtaknak, akik szerint az utóbbi évtizedekben inkább csökkenő tendenciákról lehet beszámolni. Az, hogy a gyakorlatban dolgozóknál magasabb az egyetemisták önbevalláson alapuló érintettsége, Green és munkatársai (2018) megközelítése mentén értelmezhető az aktuális egyetemi élmények torzító hatásaként, mivel a szerzők szerint az olyan tevékenységek, mint részvétel pszichológia tematikájú kurzusokon, aktív önismereti munka, olyan reflektív folyamatokat indíthatnak el, melyek befolyásolják az azonosítás érzékenységét.

Megnyugtató, hogy előítéletességet és bántalmazást elítélő attitűdről számoltak be a pedagógus pályát választók. Az viszont, hogy a bántalmazói háttérrel rendelkezők kevésbé ítélik el a bántalmazást normalizáló véleményeket, felhívja a figyelmet a felkészítés fontosságára. Normalizálásnak nevezik a szakirodalomban, ha a tanárok a bántalmazást a normális fejlődési folyamat részének tekintik és elvárják, hogy az áldozatok külső segítség nélkül, önállóan kezeljék azt (Hektner és Swenson, 2012; Troop-Gordon és Ladd, 2015). Midgett és munkatársai (2018) szerint épp ez a hozzáállás az, amely a diákok számára azt közvetíti, hogy nem érdemes a tanárok támogatására számítani, ennek elkerülése érdekében érdemes kiemelt figyelmet fordítani a felkészítés során a bántalmazással kapcsolatos attitűdök reflexiójára. Mivel a tanároknak meghatározó modellnyújtó szerepük van a diákok szocializációjában, a segítségnyújtás elmaradása mellett, vagy épp helyett, azzal is példát tudnak mutatni, hogy közbelépnek a problémás helyzetekben. Kutatásunk eredményei mentén látható, hogy nem elég a frontális tudásátadás segítségével felkészíteni a tanárjelölteket. Ahhoz, hogy motiváltak legyenek a közbelépésre érdemes az empátiás készség fejlesztésére

és szimulációs gyakorlatok beépítésére kiemelt figyelmet fordítani. A *Pszichoeducáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus ehhez megfelelő alapot tud adni.

Eredményeink értelmezésénél és a következtetések levonásánál figyelembe kell venni vizsgálatunk limitációit. Módszertani korlát, hogy az alkalmazott mérőeszközök között található olyan, amelynek magyar nyelvre történő adaptációja még nem történt meg és bár vizsgálatunkban igyekeztünk pszichometriai mutatókkal ellenőrizni a megbízhatóságukat, azok pontos validitása és hazai mintán megfigyelhető jellegzetességei nem ismertek. A kutatás során továbbá önkitöltős kérdőívekre adott válaszokra támaszkodtunk, ami a szociális kíváncsiság jelensége mentén torzításhoz, pontatlan eredményekhez vezethet. Sok megoldandó kérdés áll a terület kutatására vállalkozók előtt, ezek közül egy, a mérőeszközök egységesítése, kompetencia alapú konstrukciója.

Mindezen korlátok ellenére jelen értekezés erőssége, hogy a benne foglalt kutatások rámutatnak arra, hogy mind a bántalmazás, mind az előítélet alapú viselkedés közösségen belül történik és a társas interakciók minőségi támogatása vezethet megelőzésükhöz, kezelésükhöz. A két jelenség közös konceptualizációja magába foglalja, hogy a bántó, személyre irányuló viselkedések egy-egy személy helyett a közösség dinamikájának, észlelt normájának az eredménye. Mivel a szemlélők aktív vagy passzív viselkedése meghatározza az események eszkalációját, edukációs szempontból kulcsfontosságúként azonosítható a cselekvési alternatívák átláthatóvá tétele, a közbelépési hajlandóság motiválása és a proszociális normák erősítése.

A jövőre nézve fontosnak tartjuk, hogy több hatásmérési tanulmány szülessen hazai kontextusban és azok a megfelelő módszertani pontossággal készülhessenek el. E mentén egyrészt érdemes lenne folytatni az értekezésben bemutatott ENABLE program és Megtartó Közösségek Program utánkövetését, másrészt szükség van a civil és köz szférában működő jógyakorlatok tudományos kritériumok menti hatékonyságának tesztelésére.

6. Köszönetnyilvánítás

Köszönöm mindazoknak, akiknek a támogatása és munkája nélkül nem jöhetett volna létre jelen írás: Bigazzi Sára, Serdült Sára, Jármí Éva, Várnai Dóra Eszter, Csernus Fanni, Jenei Dániel, Arató Nikolett, Matuz-Budai Tímea, Dézma Lilla, Ilea Izabella, Zsidó András, Vincze Orsolya, Nyirati András, Arató Vilja, Mester Zoltán és nem utolsó sorban Vancsik Péter, P.Szabó Melinda, Siegler Gábor. Töretlen bizalmatok, türelmetek és inspirációul szolgáló elhivatottságotok segített az úton.

Nem utolsó sorban köszönettel tartozom a doktorandusz ösztöndíjon felül elnyert támogatásokért. A *Vizsgálat a társas készségek fejlesztésére irányuló pszichoeducáció területén: Az ENABLE Program hatásvizsgálata* című kutatási sorozat az ELTE-PPK 2018-1.2.1 – NKP-2018-00006 számú „*Szorongás helyett énhatékonyság - A biztonságérzet összetevőinek megismerése; intervenciós eszköz- és programfejlesztés a társadalmi biztonság különböző szegmenseiben működő intézmények és aktorok számára*” című projektjének egyik elemeként valósult meg. A *Vizsgálat a társadalmi tudatosság fejlesztésére irányuló pszichoeducáció területén: A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata* című kutatási sorozat az NKFI támogatásával „*A társas identitás hatása a csoportközi előítéletekre és a kollektív cselekvésre*” című pályázat keretén belül valósult meg. A pályázat száma: 119793. Míg az „*A tanárok és tanárjelöltek bántalmazás megelőzéssel kapcsolatos attitűdjének felmérése*” című kutatássorozat során az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-20-3-II-PTE-558 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatott.

7. Irodalom

- Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H., és Volman, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102887.
- About, F. E., és Joong, A. (2008). Intergroup name-calling and conditions for creating assertive bystanders. In S. R. Levy és M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, Oxford University Press. 249–260.
- About, F. E., és Levy, S. R. (2013). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In *Reducing prejudice and discrimination*. Psychology Press. 279-304.
- Adorno, TH. W. (1969/2001): Nevelés Auschwitz után. In: Kovács, M. (szerk.) *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés*. Hannah Arendt Egyesület, 29–43.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., és Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Amaral, H. T., Cunha, J. M. da, és Santo, J. B. (2019). Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. *Psico*, 50(1), e29275. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29275>
- Amnesty International Magyarország (n.d.) *Emberi jogi oktatás - Óráink*. Letöltve: 2021.08.06. <https://oktatas.amnesty.hu/orak>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*. 13(1), 106-118.
- Ashburn-Nardo, L., Morris, K., és Goodwin, S. (2008). The Confronting Prejudiced Responses (CPR) Model: Applying CPR in organizations. *Academy of Management Learning and Education*, 7(3), 332–342.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares és T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age. 1– 43.

- Banks, J. A. (1992): Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések és dimenziók. In: Cs. Czachesz, E. (szerk.): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára.* Mozaik, 65–77.
- Banyard, V. L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: The case of interpersonal violence. *Violence and Victims*, 23(1), 83–97.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. és Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécsi tudományegyetem.
- Bas-Sarmiento, P., Fernández-Gutiérrez, M., Díaz-Rodríguez, M., Carnicer-Fuentes, C., Castro-Yuste, C., García-Cabanillas, M. J., ... és Moreno-Corral, L. (2019). Teaching empathy to nursing students: A randomised controlled trial. *Nurse Education Today*, 80, 40-51.
- Bauman, S., és Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Bauman, S., Toomey, R. B., és Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341-350.
- Beaman, A., Bames, P. J., Klentz, B., és McQuirk, B. (1978). Increasing helping rates through information dissemination: Teaching pays. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 406-411.
- Bearman, M., Palermo, C., Allen, L. M., és Williams, B. (2015). Learning empathy through simulation: a systematic literature review. *Simulation in healthcare*, 10(5), 308-319.
- Bell, K. M., és Naugle, A. E. (2007). Effects of social desirability on students' self-reporting of partner abuse perpetration and victimization. *Violence and victims*, 22(2), 243-256.
- Bell, S. C., Coker, A. L., és Clear, E. R. (2019). Bystander program effectiveness: A review of the evidence in educational settings (2007–2018). *Handbook of sexual assault and sexual assault prevention*, 433-450.
- Beran, T. és Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1-14.

- Berthold, A., Leicht, C., Methner, N., és Gaum, P. (2013). Seeing the world with the eyes of the outgroup—The impact of perspective taking on the prototypicality of the ingroup relative to the outgroup. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(6), 1034-1041.
- Bigazzi S., Serdült S. és Bokrétás I. (2020). Empowerment of Intergroup Harmony and Equity. In: Balvin N., Christie D. (Szerk.) *Children and Peace. Peace Psychology Book Series*. Springer, Cham. 119-137.
- Blakemore, S. J., és Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65, 187-207.
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O’connor, K. S., Moore, K. A., és Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1(2), 176-197.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, 9, 216–225.
- Bohart, J. L. (2021). Social Influences and Social Desirability on Recollections of Childhood Bullying (Doctoral dissertation, Montana Tech).
- Bosworth, K., Pena, T., és Judkins, M. (2015). Leadership in American Schools. In *Prevention science in school settings*, Springer, 45-65.
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., és Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of school psychology*, 50(6), 759-774.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., és O’Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361-382.
- Brewer, M. B. (2000). Reducing prejudice through cross-categorization: Effects of multiple social identities. In S. Oskamp (Ed.), *"The Claremont Symposium on Applied Social Psychology" Reducing prejudice and discrimination*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 165–183.
- Bruening, R. A., Orengo-Aguayo, R. E., Onwuachi-Willig, A., és Ramirez, M. (2018). Implementation of antibullying legislation in Iowa schools: A qualitative examination of

- school administrators' perceived barriers and facilitators. *Journal of school violence*, 17(3), 284-297.
- Bruneau, E., Szekeres, H., Kteily, N., Tropp, L. R., és Kende, A. (2020). Beyond dislike: Blatant dehumanization predicts teacher discrimination. *Group Processes és Intergroup Relations*, 23(4), 560–577.
- Buchs, C., D. Filippou, C. Pulfrey, és Y. Volpé. (2017). Challenges for Cooperative Learning Implementation: Reports from Elementary School Teachers. *Journal of Education for Teaching* 43, 296–306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., Zygmontowicz, C., és Manly, J. T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental psychology*, 42(2), 207-217.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. és Rigby, K. (2015) How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Calp, Ş. (2020). I belong to this world! A teacher practice for developing relatedness in the school environment. *European Journal of Education Studies*, 7(1), 22-39.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Cassidy, K. (2007). Tuckman Revisited: Proposing a New Model of Group Development for Practitioners. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 413–417.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., és Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, 74, 252-261.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., és Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143-164.
- Chatters, S. J., és Zalaquett, C. P. (2018). Bullying prevention and prejudice reduction: assessing the outcome of an integrative training program. *The Journal of Individual Psychology*, 74(1), 20-37.
- Chen, Q., Zhu, Y., és Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, és Abuse*, 22(5), 1209-1220.

- Cialdini R. B. (1991) Altruism or egoism? That is (still) the question. *Psychological Inquiry*, 2(2) 124–6.
- Civitillo, S., Ialuna, F., Lieck, D., és Jugert, P. (2022). Do infrahumanization or affective prejudice drive teacher discrimination against Romani students? A conceptual replication of Bruneau et al.(2020) in Germany. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 28(3), 340-344.
- Civitillo, S., Juang, L. P., és Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83.
- Coffey, J. H., és Horner, R. H. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children*, 78(4), 407-422.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., és Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., ... és Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American psychologist*, 48(10), 1013-1022.
- Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied and the bystander: From pre-school to high school- how parents and teachers can help break the cycle of violence*. Harper Collins Publishers Ltd
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., és Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., és Pickett, W. (2020). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International journal of public health*, 65(1), 75-85.
- Craig, K., Bell, D., és Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Craig, W. M., és Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.

- Craig, W., és Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Craig, W.M., Henderson, K., és Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Csernus F., Bigazzi S., Bokrétás I. és Serdült S. (2018): Investigation of social representations beyond collective actions In I. Bondarevskaya, A. De Carlo (Eds.), *Political and Economic Self Constitution: Media, Citizenship Activity and Political Polarization*, TPM Editions. 39-43. ISBN 978-88-97598-19-0
- Csüllög K., Lannert J., és Zempléni A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola. A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos Kompetenciamérés adatai alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Dasgupta, N., és Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of personality and social psychology*, 81(5), 800-814.
- Davis, C. H., Krafft, J., Hicks, E. T., és Levin, M. E. (2021). The role of psychological inflexibility and perspective taking in anti-racism and anti-sexism. *Personality and Individual Differences*, 175, 110724.
- Davis, H. M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 113-126.
- Davis, J. L., és Petretic-Jackson, P. A. (2000). The impact of child sexual abuse on adult interpersonal functioning: A review and synthesis of the empirical literature. *Aggression and violent behavior*, 5(3), 291-328.
- Davis, M. H., és Begovic, E. (2014). Empathy-related interventions. *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*, 111-134.
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., és Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 713.
- Demirtas, A. S., Yildiz, M. A., és Baytemir, K. (2017). General belongingness and basic psychological needs as predictors of self-esteem in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(2), 48-58.

- Denson, T. F., Iyer, R., és Lickel, B. (2010). Racist or racism? Taxometric support for a dimensional latent structure of explicit prejudice. *Group Processes és Intergroup Relations*, 13(1), 113–128.
- Devlin, D. N., Santos, M. R., és Gottfredson, D. C. (2018). An evaluation of police officers in schools as a bullying intervention. *Evaluation and program planning*, 71, 12-21.
- Dóczi-Vámos, G. (2016). Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok meta-elemzése. *Neveléstudomány*, 2, 67-79.
- Dóczi-Vámos, G. (2016). Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából *Neveléstudomány*, 3, 21-35.
- Dovidio, J. F., ten Vergert, M., Stewart, T. L., Gaertner, S. L., Johnson, J. D., Esses, V. M., Riek, B. M., és Pearson, A. R. (2004). Perspective and prejudice: Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1537–1549.
- Drydakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*. 35(8), 1185-1211.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., és Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental science*, 13(2), 331-338.
- Dunwoody, P. T., és McFarland, S. G. (2018). Support for anti-Muslim policies: The role of political traits and threat perception. *Political Psychology*, 39, 89-106. <https://doi.org/10.1111/pops.12405>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., és Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A., Taylor, R.D., és Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432
- Eccles, J. S., és Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In Adams, G.R. és Berzonsky, M. D. (Szerk.) *Blackwell handbook of adolescence*, 129-148.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., és Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

- Edwards, R. (1990). Sensitivity to feedback and the development of self. *Communication Quarterly*, 38(2), 101-111.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis és Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. Guilford. 677–693.
- EJHA (2020) *Civil Kurázsi - Tabuk nélkül*. Letöltve: 2021.08.06. <http://ejha-halozat.hu/index.php/2020/06/17/civil-kurazsi-tabuk-nelkul/>
- Eldridge, M. A., és Jenkins, L. N. (2020). The bystander intervention model: Teacher intervention in traditional and cyber bullying. *International journal of bullying prevention*, 2(4), 253-263.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., és Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., és Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, 48(6), 533-553.
- Ellis, A. A., és Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663.
- Emberség Erejével Alapítvány (n.d.) *egyMÁStan*. Letöltve: 2021.08.06. <https://www.emberseg.hu/egymastan/>
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Fagan, A. A. és Mihalic, S. (2003): Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31(3) 235–253.
- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In Manfra, M. M. és Bolick, C. M. (szerk.), *The handbook of social studies research*. Wiley-Blackwell. 42–67.

- Faragó, L., és Kende, A. (2017). Az elnyomás támogatása vagy az egyenlőség ellenzése? Az új szociális dominancia orientáció skála (SDO7) vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, 17(1), 115-135.
- Farrington, D. P., és Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell systematic reviews*, 5(1), i-148.
- Fett, A. K. J., Shergill, S. S., Gromann, P. M., Dumontheil, I., Blakemore, S. J., Yakub, F., és Krabbendam, L. (2014). Trust and social reciprocity in adolescence—a matter of perspective-taking. *Journal of Adolescence*, 37(2), 175-184.
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., Heene, M., Wicher, M., és Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 137(4), 517–537.
- Fischer, S. M., Wachs, S., és Bilz, L. (2021). Teachers' empathy and likelihood of intervention in hypothetical relational and retrospectively reported bullying situations. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 896-911.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., és Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Flay, B. R. (2000) Approaches to Substance Use Prevention Utilising School Curriculum Plus Social Environment Change. *Addictive Behaviours*, 25(6). 861–885.
- Fonagy, P., és Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9(4), 679-700.
- Fótiné Németh M. (2010). Prevenációs-educációs programok. Rendszerszemléletű megközelítés az iskolai agresszió megelőzésében és kezelésében. In: Fótiné Németh M. (Szerk.) *Kölcsönhatások*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. 6–22.
- Fox, B. H., Farrington, D. P., és Ttofi, M. M. (2012). Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 273-282.
- free play and structured interactions: *An observational study*. *Social Development*,

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., és Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466-481.
- Fülöp, M. (2008). Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In: Benedek A., Hungler D. (eds.) *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy*, 51-74.
- Gádor, A. (2008). Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése. 1– 12. évfolyam. *Educatio*, Budapest.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., és Samuel, G. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press.
- Gaertner, S., Guerra, R., Rebelo, M., Dovidio, J., Hehman, E., és Deegan, M. (2016). The common ingroup identity model and the development of a functional perspective: A cross-national collaboration. In *The social developmental construction of violence and intergroup conflict*. Springer, Cham. 105-120.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., és Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-133.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., és Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., és Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly*, 29(3), 256-271.
- Galinsky A.D., Ku G. és Wang CS. (2005) Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes és Intergroup Relations*. 8(2) 109–24.
- Galinsky, A. D., Moskowitz, G. B. (2000): Perspective-taking. Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and ingroup favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4). 708–724.
- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education*, Information Age. 49-58.

- Garandau, C. F., Yanagida, T., Vermande, M. M., Strohmeier, D., és Salmivalli, C. (2019). Classroom size and the prevalence of bullying and victimization: testing three explanations for the negative association. *Frontiers in psychology*, 10, 2125. 1-12.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., és Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Gestsdottir, S., és Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224.
- Giroux, H. A., és Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory és Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., és Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics és adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Gorsek, A. K., és Cunningham, M. M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *Pure Insights*, 3(1), 6.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17, 163-177.
- Wallace, B. (2000). A call for change in multicultural training at graduate schools of education: Educating to end oppression and for social justice. *Teachers College Record*, 102, 1086-1111.
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K., és Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological assessment*, 30(11), 1444-1453.
- Greenaway K.H., Quinn E.A. és Louis W.R. (2011). Appealing to common humanity increases forgiveness but reduces collective action among victims of historical atrocities. *European Journal of Social Psychology*, 41, 569-573. <https://doi-org.proxy.uwec.edu/10.1002/ejsp.802>
- Grinshteyn, E., és Yang, Y. T. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of school health*, 87(2), 142-149.

- Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., és Gaertner, S. L. (2013). Translating recategorization strategies into an anti-bias educational intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 14-23.
- Györgyi Z., Imre A., Jankó K., Szemerszki M. (2018). A bántalmazás ellen–egy program első hazai tapasztalatai. *Új kutatások*, 71-84.
- Hajdú G., Sáska G. (szerk.) (2009): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata.* Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- Hamer, K., és Gutowski, J. (2009). Social identifications and pro-social activity in Poland. In S. Scuzzarello, C. Kinnvall, és K. R. Monroe (Eds.), *On behalf of others: The psychology of care in a global world.* Oxford University Press. 163–183.
- Hamer, K., McFarland, S., és Penczek, M. (2019). What lies beneath? Predictors of identification with all humanity. *Personality and Individual Differences*, 141, 258-267.
- Hamer, K., Penczek, M., és Bilewicz, M. (2017). “Humanum ignoscere est”. The relationship of national and supranational identifications with intergroup forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 105, 257-263.
- Han, S. S., és Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of abnormal child psychology*, 33(6), 665-679.
- harassment based on discriminatory bias. *American Journal of Public Health*, 102(3), 493-495. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300430>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.
- Hawkins, L. D., Pepler, D. J., és Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.
- Hayes, A.F. (2017) *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*; The Guilford Press: New York, NY, USA
- Hektner, J. M., és Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 4, 516–536. doi:10.1177/0272431611402502

- Henning, K., Jones, A. R., és Holdford, R. (2005). "I didn't do it, but if I did I had a good reason": Minimization, denial, and attributions of blame among male and female domestic violence offenders. *Journal of Family Violence*, 20, 131–139.
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E., és Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to the sustainability of a school-based bullying prevention program. *Prevention science*, 23, 954–968.
- Hildebrand, L. K., Jusuf, C. C., és Monteith, M. J. (2020). Ally confrontations as identity-safety cues for marginalized individuals. *European Journal of Social Psychology*, 50(6), 1318-1333.
- Hopson, L. M., Schiller, K. S., és Lawson, H. A. (2014). Exploring linkages between school climate, behavioral norms, social supports, and academic success. *Social Work Research*, 38(4), 197-209.
- Hornsey, M. J., és Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 143–156.
- Houlette, M. A., Gaertner, S. L., Johnson, K. M., Banker, B. S., Riek, B. M., és Dovidio, J. F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, 60(1), 35-55.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., és Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810.
- Hyman, S. (2012). The school as a holding environment. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11(3), 205-216. <https://doi.org/10.1080/15289168.2012.700793>
- Ihnat, L., és Smith, D. (2013). Solutions for bullying: Intervention training for pre-service teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 9(1).
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C. és Arnarsson, Á. M. (Eds.) (2020): *Spotlight on Adolescent Health and Well-Being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada*. International report. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Ishiyama, F. I. (2000). Toward organizational maturation: Active witnessing for prejudice reduction. *Transcending boundaries: integrating people, processes and systems*, School of Management, Griffith University, 14-19.

- Jack, A. H., és Egan, V. (2018). Childhood bullying, paranoid thinking and the misappraisal of social threat: trouble at school. *School mental health*, 10(1), 26-34.
- Jacobson, K.E., és Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1-8.
- Jármi, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, 28(3), 528-540.
- Jenkins, L. N., és Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166.
- Johnson, D. W., és Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D., és Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Johnson, D. W., és Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., és Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International journal of educational research*, 76, 162-177.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., és Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health promotion international*, 27(1), 5-14.
- Jovchelovitch S, Concha N (2013). Kids Company: a diagnosis of the organisation and its interventions: executive summary. London School of Economics.
- Kahn, W. A. (2001). Holding Environments at Work. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37(3), 260–279. <https://doi.org/10.1177/0021886301373001>
- Kardos, P. és Nyári, G. (2004). *Gypsy Maze: A Role Playing Game*. Jonathan Miller Press.
- Kasik, L. (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11-12), 21-37.
- Kende, A., és Lantos, N. A. (2016). A kontaktus-alapú előítélet-csökkentés lehetőségei és korlátai. Egy intervenció tapasztalatai. *Társadalomtudományi Szemle*,(6), 2, 38-60.
- Kende, A., Nyúl, B., Hadarics, M., Veszna, W., Hunyadi, B. (2018). *Romaellenesség és antiszemitizmus Magyarországon: Projektzáró tanulmány*. Political Capital, Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Szociálpszichológia Tanszék, Social Development Institute.

- Kende, A., Tropp, L., Lantos, N. A. (2016): Testing a contact intervention based on intergroup friendship between Roma and Non-Roma Hungarians. Reducing bias through institutional support in a non-supportive societal context. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(1). 47–55.
- Keresztes-Takács, O., Lendvai, L. és Kende, A. (2016). Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változóktól független nyílt elutasítás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71 (4). 609-627.
- Kissné Viszket Mónika, Horgász Csaba (2013): Békés iskolák projekt. Az iskolai agresszió megfékezése és megelőzése, in: Kiss Enikő Csilla, Sz. Makó Hajnalka (Szerk.) *Mentálhigiéné és segítő hivatás*. Pannónia Kiadó. 262-280.
- Kochenderfer-Ladd, B., és Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.
- Kokko, T. H., és Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher?. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000-1008.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., és Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4), 2332858418815661.
- Konta, I. és Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kopp, M. S., Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin
- Kovács, M. (2010). Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*. 12(1-2) 7-27.
- Kökönyei, Gy., Örkényi, Á., és Zakariás, I. (2009). *Iskola és közérzet*. Budapest: Országos
- Krauss R.M. és Fussell S.R. (1991) Perspective-taking in communication: Representations of others' knowledge in reference. *Social cognition*. 9(1) 2–24.
- Kulcsár, Zs. (2002). *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Kumar, R., és Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., és Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826-841.
- Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology and Education Quarterly*, 37, 104-109.
- LaFromboise, T. D., és Hussain, S. (2015). School-based adolescent suicide prevention. In *Prevention science in school settings*, Springer, 335-352.
- Lamb, J., Pepler, D. J., és Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician*, 55(4), 356-360.
- Lannegrand-Willems, L. és Bosma H. A. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development, *Identity*, 6(1), 85-113., DOI: 10.1207/s1532706xid0601_6
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások, In: Tóth I. Gy., és Kolosi T. (szerk.): *Társadalmi Riport 2018*. Táarki Zrt. 267-285.
- Lantos, N. A., Macher, J., és Kende, A. (2018). Előítélet-csökkentés és mobilizáció a romák érdekében. A Tollfosztás-workshop hatásvizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(4), 35-55.
- Lantos, N.A. és Kende, A. (2020). *Antidiszkriminációs intervenciók értékelése. Kutatási beszámoló*. Letöltve: 2021.08.17. <https://polrom.eu/wp-content/uploads/2020/07/d4.5-country-report-interventions-hu7587.pdf>
- László, K. (2006). A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106(3), 231-258.
- Latané, B., és Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help*. Appleton-Century-Crofts.
- Latané, B., és Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin*, 89, 308-324.

- Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Thompson, K., és Holfeld, B. (2015). Parent, child, and teacher reports of school climate as predictors of peer victimization, internalizing and externalizing in elementary school. *School Mental Health*, 7(4), 261-272.
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., és Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85-97.
- Lee, V. E. és Smith, J. (2001). *Restructuring High Schools for Equity and Excellence: What Works*. Sociology of Education Series. Teachers College Press.
- Légrádiné Lakner, Sz. (2006). Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 7(2) 60-67.
- Lemerise, E. A., és Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Levine, M., Prosser, A., Evans, D., és Reicher, S. (2005). Identity and emergency intervention: How social group membership and inclusiveness of group boundaries shape helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(4), 443–453.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: A review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., és Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: lessons from assessing classroom implementation of steps to respect: a bullying prevention program over a one-year period. *Prevention science*, 15(2), 165-176.
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., és Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child development*, 88(4), 1100-1114.
- Maehr, M. L., és Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.
- Mallett, R. K., Huntsinger, J. R., Sinclair, S., és Swim, J. K. (2008). Seeing through their eyes: When majority group members take collective action on behalf of an outgroup. *Group Processes és Intergroup Relations*, 11(4), 451-470.
- Manger, T., Eikeland, O. J., és Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in education*, 69(1), 80-92.

- Marcia, J. E. (1983): Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3(3) 215–223.
- McAdams, C. R., és Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling*, 11(2), 2156759X0701100207.
- McFarland, S., Webb, M., és Brown, D. (2012). All humanity is my ingroup: A measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 830–853. <https://doi.org/10.1037/a0028724>
- McMahon, T., Ward, N., Kline Pruett, M., Davidson, L., és Griffith, E. (2000). Building full-service schools: Lessons learned in the development of interagency collaboratives. *Journal of educational and Psychological Consultation*, 11(1), 65-92.
- Mestry, R., Van Der Merwe, M., és Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC Journal*, 3(2), 46-59.
- Methe, S. A., és Hintze, J. M. (2003). Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior. *School Psychology Review*, 32(4), 617-623.
- Midgett A., Dumas, D.M., Johnston, A., Trull, R. és Miller R. (2018). Rethinking Bullying Interventions for High School Students: A Qualitative Study, *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(2), 146-163, doi: 10.1080/23727810.2017.1381932
- Midgett, A., és Dumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School mental health*, 11(3), 454-463.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105.
- Milner, H. R., Flowers, L., Moore, Jr., E., Moore III, E., és Flowers, T. (2003). Pre-service
- Minkle, B., Bashir, A. S., és Sutulov, C. (2008). Peer consultation for mediators: The use of a holding environment to support mediator reflection, inquiry, and self-knowing. *Negotiation Journal*, 24(3), 303-323.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., és Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.

- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., és Group, H. B. W. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225–234.
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero-Barona, E., Godoy-Merino, M. J., Blázquez-Alonso, M., és Gonzalez-Rico, P. (2016). Perceived emotional intelligence and social competence in neglected adolescents. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 821-835.
- Mori, A., és Cigala, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267-294.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.
- Mottola, G. R., Bachman, B. A., Gaertner, S. L., és Dovidio, J. F. (1997). How Groups Merge: The Effects of Merger Integration Patterns on Anticipated Commitment to the Merged Organization 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(15), 1335-1358.
- Neblett, E. W., White, R. L., Ford, K. R., Philip, C. L., Nguyen, H. X., és Sellers, R. M. (2008). Patterns of racial socialization and psychological adjustment: Can parental communications about race reduce the impact of racial discrimination?. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 477-515. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00568.x>
- Nelson, J. K., Dunn, K. M., és Paradies, Y. (2011). Bystander anti-racism: A review of the literature. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11(1), 263-284.
- Németh, Á., és Várnai, D. (2019). *Kamaszéletmód Magyarországon. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2018. évi felméréséről készült nemzeti jelentés.* ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 501–519.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms?. *Anales de psicología*, 27(3) 600-610.
- Neto, Y. F., és Pedersen, A. (2013). No time like the present: Determinants of intentions to engage in bystander anti-racism on behalf of Indigenous Australians. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(1), 36-49.

- Newman, R. S., Murray, B., és Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., és Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157-181.
- Novick, R. M., és Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296.
- Nyúl, B., Faragó, L., Kende, A. (2020): „Soha ne ítéld meg egy másik embert, míg egy mérföldet nem jártál a cipőjében!”. A perspektívaváltás hatékonyságának mérése a romaellenesség és a szexizmus csökkentésében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 81–100.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., és Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46, 277–297.
- Okagbue, E. F., Wang, M., és Ezeachikulo, U. P. (2022). Does school bullying show lack of effective multicultural education in the school curriculum?. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100178>
- Olweus D. (1991). Bully/victim problems among school children: some basic facts and effects of a school based intervention program. In Rubin, K.H., és Pepler, D.J. (Szerk.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Psychology Press. 411-448.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin és J. B. Asendorf (Szerk.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. NJ: Erlbaum, 315–341.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. Plenum Press. 97-130.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., és Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681.
- Ostrov, J. M. és Keating, F. (2004). Gender differences in preschool aggression during

- Paksi B., Felvinczi K. és Schmidt A. (2011) Az iskolák prevenciós aktivitása. In: Paksi B. és Demetrovics Zs. (eds) *Drogprevenció és egészségfejlesztés az iskolában*. NDI. L'Harmattan. 95–170.
- Palmer, S. B., és Abbott, N. (2018). Bystander responses to bias-based bullying in schools: A developmental intergroup approach. *Child Development Perspectives*, 12(1), 39-44.
- Paluck, E. L., és Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339-367.
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S., és Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual review of psychology*, 72, 533-560.
- Papamichalaki, E., Tzavela, E., Richardson, J., Richardson, C., Babalis, T., Psaltopoulou, T., és Tsitsika, A. (2022). Piloting a combined model of socio-emotional learning and peer support against bullying in Greek primary and secondary schools: the ENABLE program. *Developmental and Adolescent Health*, 2(2), 22-32.
- Paradies, Y., Chandrakumar, L., Klocker, N., Frere, M., Webster, K., Burrell, M., et al. (2009). *Building on our strengths: A framework to reduce race-based discrimination and support diversity in Victoria. Full report*. Victorian Health Promotion Foundation.
- Peck, C. L. és Herriot, L. (2015). Teacher's Beliefs About Social Studies. In Five, H. és Gill, M. G. (szerk.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. 387–402.
- Pedersen, A., Walker, I., Paradies, Y., és Guerin, B. (2011). How to cook rice: A review of ingredients for teaching anti-prejudice. *Australian Psychologist*, 46(1), 55–63.
- Pellegrini, A. D., és Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., és Charach, A. (2009). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95-110.
- Pfetsch, J., Steffgen, G., Gollwitzer, M., és Ittel, A. (2011). Prevention of aggression in schools through a bystander intervention training. *International Journal of Developmental Science*, 5(1-2), 139-149.

- Phoenix, A., Frosh, S., és Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11–14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179-195.
- Poteat, V. P., és Spanierman, L. B. (2010). Do the ideological beliefs of peers predict the prejudiced attitudes of other individuals in the group? *Group Processes és Intergroup Relations*, 13(4), 495–514.
- Powers, J. D., Bowen, N. K., és Bowen, G. L. (2010). Evidence-based programs in school settings: Barriers and recent advances. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7(4), 313-331.
- Reiter, A. B., és Davis, S. N. (2011). Factors Influencing Pre-Service Teachers' Beliefs about Student Achievement: Evaluation of a Pre-Service Teacher Diversity Awareness Program. *Multicultural Education*, 19(3), 41-46.
- Riek, B. M., Mania, E. W., Gaertner, S. L., McDonald, S. A., és Lamoreaux, M. J. (2010). Does a common ingroup identity reduce intergroup threat?. *Group Processes és Intergroup Relations*, 13(4), 403-423.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 129-141.
- Roberts Jr, W. B., és Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4(2), 148.
- Rohrbach, L. A., és Dyal, S. R. (2015). Scaling up evidence-based preventive interventions. In *Prevention Science in School Settings*. Springer. 175-197.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Rosenblum, G. D., és Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. In G. R. Adams, M. D. Berzonsky (Eds.) *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing. 269-289.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion Effect and its mediating mechanisms. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement*. Academic Press. 25–36.

- Roseth, C., Johnson, D., és Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.
- Römpke, A. K., Fritsche, I. és Reese, G. (2019): Get together, feel together, act together: International personal contact increases identification with humanity and global collective action. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 3(1), 35-48.
- Rubach, C., Dicke, A. L., Lazarides, R., Simpkins, S., és Eccles, J. S. (2020). Addressing Adolescents' Depressive Symptoms and Risky Behavior: The Role of Perceived Parents' and Teachers' Social Support. *Journal of Organizational Psychology*, 20(4). 70-101.
- Russell, S. T., Sinclair, K. O., Poteat, V. P., és Koenig, B. W. (2012). Adolescent health and Rutland, A. (2004). The development and self-regulation of intergroup attitudes in children. In *The development of the social self*. Psychology Press. 261-280.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory into practice*, 53(4), 286-292.
- Salmivalli, C., és Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New directions for youth development*, 2012(133), 41-53.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., és Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, és D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge. 441–454.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., és Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology*, 75(3), 465-487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., és Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. M. és van der Meuler, K. (2004). Lonely in the Crowd: Recollection of Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press, Oxford

- Scott, T. M., Nelson, C. M. és Liaupsin, C. J. (2001): Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 309-322.
- Scully, M., és Rowe, M. (2009). Bystander training within organizations. *Journal of the International Ombudsman Association*, 2(1), 1–9.
- Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer.
- Shaffer, D. R., Rogle, M., és Hendrck, C. (1975). Intervention in the library: The effect of increased responsibility on bystanders' willingness to prevent a theft. *Journal of Applied Social Psychology*, 5(4), 303-319.
- Shepherd, L., Fasoli, F., Pereira, A., és Branscombe, N. R. (2018). The role of threat, emotions, and prejudice in promoting collective action against immigrant groups. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 447-459.
- Sherif, M. és Sherif C. (1969): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli, Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 347–392.
- Shih, M. J., Stotzer, R., és Gutiérrez, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: Generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 4(2), 79–83. <https://doi.org/10.1037/a0029790>
- Shore, K. (2009). Preventing bullying. *Education Digest*, 75(4), 39-44.
- Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, Li., Ilea, I., és Bigazzi, S., (2021). Effectiveness of the Holding Community Program: Promoting Social Reflection in School. *Changing Societies and Personalities*. 5(3), 422–437. <https://doi.org/10.15826/csp.2021.5.3.143>
- Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B. és Jármi, É. (2021): Enable Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*, 1, 87-97.
- Simonovits B., és Szalai B. (2013). Idegenellenesség és diszkrimináció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 174, 251–262.
- Sirin, C. V., Valentino, N. A., és Villalobos, J. D. (2017). The social causes and political consequences of group empathy. *Political Psychology*, 38(3), 427-448.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., és Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of schoolbased universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance

- students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Smith, P. K. (2011): Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5) 419–423.
- Smith, B. H., és Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Smith, P. K., Salmivalli, C., és Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8(4), 433-441.
- Solberg, M., és Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire, *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., és Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child abuse és neglect*, 24(7), 873-881.
- Sparkman, D. J., és Hamer, K. (2020). Seeing the human in everyone: multicultural experiences predict more positive intergroup attitudes and humanitarian helping through identification with all humanity. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 121-134.
- Sprietsma, M. (2013): Discrimination in Grading? Experimental evidence from primary school teachers, *Empirical Economics*, 45(1) 523-538.
- Steele, C. M., és Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stone, C. H., és Crisp, R. J. (2007). Superordinate and subgroup identification as predictors of intergroup evaluation in common ingroup contexts. *Group Processes és Intergroup Relations*, 10, 493–513.
- Straus, M. R. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790–811.
- Sullivan, T. N., Washington-Nortey, P. M., Sutherland, K. S., Hitti, S. A., és Farrell, A. D. (2021). Supports and barriers for the implementation of the Olweus Bullying Prevention

- Program in urban middle schools in low-income areas. *School mental health*, 13(2), 325-337.
- Sutton, J., és Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97-111.
- Sütőné Koczka Ágnes (2005): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., és Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102-115.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., és Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of educational psychology*, 101(1), 219.
- Szabó, É., és Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning* (No. 37). ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabó, É., és Tápai, D. (2015). A szociális készségek fogalma, mérése és fejlesztésének lehetősége az iskolában. In: Szabó, É., és Fügedi, P. A. (szerk.). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning* (37). ELTE Eötvös Kiadó. 9-17.
- Szekeres, H. (2020): Kedvelni vagy tisztelni? Az előítéletek csökkentése a melegszívűség és a kompetencia dimenziójában. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 123–157.
- Tajfel, H. (1981) *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tannes, C. K., Overbye, K., Ferschmann, L., Fjell, A. M., Walhovd, K. B., Blakemore, S. J., és Dumontheil, I. (2018). Social perspective taking is associated with self-reported prosocial behavior and regional cortical thickness across adolescence. *Developmental psychology*, 54(9), 1745-1757.
- Tápai, D., és Szabó, É. (2015). A szociális készségeket fejlesztő programok hatásvizsgálatának lehetőségei és korlátai: saját programunk mérése, értékelése. In: Szabó, É., és Fügedi, P. A. (szerk.). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning* (37). ELTE Eötvös Kiadó. 89-98.

- Tapper, K., és Boulton, M. J. (2002). Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera. *Aggressive Behavior*, 28, 356–365.
- Tausch, N., Hewstone, M., és Roy, R. (2009). The relationships between contact, status and prejudice: An integrated threat theory analysis of Hindu–Muslim relations in India. *Journal of Community és Applied Social Psychology*, 19(2), 83-94.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., és Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87, 63-70.
- Thornton, S. J. (2005). Teaching Social Studies That Matters. *Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Tiuraniemi J, Läärä R, Kyrö T, Lindeman S. (2011). Medical and psychology students' self-assessed communication skills: A pilot study. *Patient Educ Couns.* 83, 152–157.
- Tobler, N. S. és Stratton, H. H. (1997) Effectiveness of School-based Drug Prevention Programs: A Meta-analysis of the Research. *Journal of Primary Prevention*, 18(1). 1–128.
- Tobler, N. S., Roona, M. R. és Ochshorn, P. (2000) School-based Adolescent Prevention Programs: 1998 Meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20(4). 275–336.
- Todd A.R. és Galinsky A.D. (2014) Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*. 8(7) 374–87.
- Topping, K., Holmes, E.A., és Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On és J.D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, Jossey-Bass. 411–432.
- Török, I. A. (2010). Az identitásépülés folyamatai. Intimitás és pszichoszexuális fejlődés serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 20(11), 30-39.
- Troop-Gordon, W., és Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45–60. doi:10.1007/s10802-013–9840-y

- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., és Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808-810.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., és Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, 50(3), 881.
- Van Zomeren, M., Postmes, T., és Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: a quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological bulletin*, 134(4), 504-535.
- VanZoeren, S., és N. Weisz, A. (2018). Teachers' perceived likelihood of intervening in bullying situations: Individual characteristics and institutional environments. *Journal of school violence*, 17(2), 258-269.
- Váradi L. (2014). *Youths Trapped in Prejudice - Hungarian Adolescents' Attitudes towards the Roma*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05891-3>.
- Váradi, L., Barna, I., és Németh, R. (2021). Whose norms, whose prejudice? The dynamics of perceived group norms and prejudice in new secondary school classes. *Frontiers in Psychology*, 11, 3621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524547>
- Várnai D. E., Jármí É., Arnold P., Demetrovits Zs., Németh Á., Kökönyei Gy., és Örkényi Á. (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel– „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519-539.
- Várnai D., és Zsiros E. (2016). Kortársbántalmazás és verekedés. In Németh Á. és Költő A. (szerk.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet. 95-107.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., és Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1144.
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic attitudes among minority and majority children: The role of ethnic identification, peer group victimization and parents. *Social Development*, 11, 558–570.

- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., és Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 1-11.
- Vescio, T. K., Sechrist, G. B., és Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455-472.
- Vezzali, L., Giovannini, D., és Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 569-581.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., és Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377.
- Watt, S. E., és Larkin, C. (2010). Prejudiced people perceive more community support for their views: The role of own, media, and peer attitudes in perceived consensus. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 710–731.
- Weare, K. (2013). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. Routledge.
- Webster-Stratton, C. és Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., és Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, és T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. Guilford. 3–19.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, és D. S. Yeager (Szerk.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. The Guilford Press. 586–603.
- Whitford, D. K., és Emerson, A. M. (2019). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological reports*, 122(2), 670-688.
- Williams, F., és Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence. *Journal of School Violence*, 5, 35-49.

- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., és Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(1), 136-149.
- Wolgast, A., Fischer, S. M., és Bilz, L. (2022). Teachers' Empathy for Bullying Victims, Understanding of Violence, and Likelihood of Intervention. *Journal of school violence*, 21(4), 491-503.
- Yang, C., Chan, M. K., és Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49-69.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45.
- Yoon, J. S., és Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., és Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86-93.
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., és Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91(2), 527-545.
- Zsolnai A, és Józsa K. (2002). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2(1), 119-140.
- Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 5(1), 1-10.
- Zsolnai, A., Kasik L., és Braunitzer, G. (2014). Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*. 73-92. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.916397>

8. Mellékletek

8.1 Doktori értekezés benyújtása és nyilatkozat a dolgozat eredetiségéről

Alulírott

név: Siegler Anna

születési név: Siegler Anna

anyja neve: P.Szabó Melinda

születési hely, idő: Budapest, 1993.09.23.


Társas és társadalmi nevelés az iskolában – A serdülők körében végzett bántalmazásmegelőzés és előítéletcsökkentés elmélete, gyakorlata és mérése című doktori értekezésemet a mai napon benyújtom a(z) PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola Szociálpszichológia Programjához

Témavezető neve: Dr. Bigazzi Sára habilitált egyetemi docens

Egyúttal nyilatkozom, hogy jelen eljárás során benyújtott doktori értekezésemet

- korábban más doktori iskolába (sem hazai, sem külföldi egyetemen) nem nyújtottam be,
- fokozatszerzési eljárásra jelentkezésemet két éven belül nem utasították el,
- az elmúlt két esztendőben nem volt sikertelen doktori eljárásom,
- öt éven belül doktori fokozatom visszavonására nem került sor,
- értekezésem önálló munka, más szellemi alkotását sajátomként nem mutattam be, az irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek, az értekezés elkészítésénél hamis vagy hamisított adatokat nem használtam.

Dátum: Pécs, 2023.02.21.


.....
doktorjelölt aláírása

8.2. Ábrajegyzék

1. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és az áldozati érintettség közötti kapcsolat esetén - Diákszint [$** < 0.01$]	41
2. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és a bántalmazói érintettség közötti kapcsolat esetén - Diákszint [$** < 0.01$]	42
3. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és az áldozati érintettség közötti kapcsolat esetén – Osztályközösség szint [$** < 0.01$]	43
4. ábra Az iskolai klíma mediáló hatása a SEL és a bántalmazói érintettség közötti kapcsolat esetén - Osztályközösség szint [$+0.1$; $* < 0.05$; $** < 0.01$]	43

8.3 Táblázatok jegyzéke

1. táblázat A SEL és AB modul óravázlatainak tartalmi leírása	23
2. táblázat Bántalmazás észlelt gyakorisága, diákok érintettsége és a probléma megítélése a kísérleti és kontroll csoportban az elő- és utóteszt esetében	30
3. táblázat Cselekvési alternatívák iránti hajlandóság a kísérleti és kontroll csoportban az elő- és utóteszt esetében	31
4. táblázat Korrelációs mátrix – diákszint (N=1167)	40
5. táblázat Korrelációs mátrix - osztályközösség szint (N=56)	40
6. táblázat A társas érzelmi kompetencia és bántalmazói dinamikában való érintettség közötti direkt hatás, valamint az iskolai klíma mint mediátor változó esetében mutatott indirekt hatás [$+0.1$; $* < 0.05$; $** < 0.01$]	42
7. táblázat A társas érzelmi kompetenciát, iskolai klímát és bántalmazói dinamikában való érintettséget tartalmazó modellek bejósoló ereje [$+0.1$; $* < 0.05$; $** < 0.01$]	44
8. táblázat Megtartó Közösségek Program foglalkozás vázlata	48
9. táblázat A vizsgálat függő változóinak átlagai és szórásai kísérleti és kontroll csoport szerinti bontásban	59
10. táblázat Az idő x feltétel közötti interakciós hatások a függő változók mentén	61
11. táblázat A megvalósuló és elvárt bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatok kategória rendszerének példái	71

12. táblázat Bullying érintettség százalékos aránya egyetemisták és gyakorló tanárok körében, a két csoport közötti különbség mérésére használt khi-négyzet próba eredménye.....	72
13. táblázat Bántalmazással kapcsolatos attitűd a korábbi tapasztalatok mentén	74
14. táblázat További példák az iskolákban megvalósuló bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatokra	76
15. táblázat További példák az iskolákban dolgozók által szükségletként azonosított bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatokra.....	77
16. táblázat A kortárs bántalmazás és előítélet alapú viselkedés közös konceptualizációja	83
17. táblázat Az aktív, proszociális bystander viselkedés lehetséges elősegítő és hátráltató tényezői Nelson és munkatársainak (2011) munkája nyomán.....	85
18. táblázat Pszichoedukáció és prevenció az iskolában elnevezésű kurzus vázlata.....	88
19. táblázat Az empátia kérdőív egyes alskálái és a társadalmi elfogadás, előzetes tudás, cselekvési hajlandóság közötti kapcsolat vizsgálatát bemutató korrelációs mátrix	94
20. táblázat A vizsgálat függő változóinak átlagai és szórásai kísérleti és kontroll csoport szerinti bontásban, valamint a post hoc tesztek eredményei	95

8.4 Felhasznált kérdőívek

Kérjük, jelöld meg, mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal!

8.4.1 Bántalmazással kapcsolatos attitűd (Salmivalli és mtsai., 2005)

Kérjük, jelöld meg, mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal!

- 1= Egyáltalán nem értek egyet
- 2= Nem értek egyet
- 3= Részben egyetértek, részben nem
- 4= Egyetértek
- 5= Teljesen egyet értek

	1	2	3	4	5
1. Valakinek segítenie kellene a bántalmazás áldozatának.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ha valakit bántanak, azért csak és kizárólag saját magát okolhatja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Másokat bántani butaság.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A bántalmazáshoz csatlakozni (pl. folytatni a gúnyolódást) nem helyes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Az még belefér, ha együtt nevensz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Szerintem szabad bántani azokat, akik megérdemlik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A bántalmazás vicces is tud lenni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Valakinek szólania kellene egy tanárnak, ha valakit bántanak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Helyes és jó dolog olyannal barátkozni, akit mások bántanak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Menő, ha valaki újra és újra nevenségessé teszi az osztálytársát.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A bántalmazás az áldozatban rossz érzéseket kelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Azoknak, akiket bántanak, magukra kellene jobban vigyázniuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4.2 SEL – Társas-érzelmi készség (ENABLE)

Jelöld be az alábbi állításoknál azt a választ, amely személy szerint rád a leginkább igaz!

1= Egyáltalán nem jellemző rám

2= Inkább nem jellemző rám

3= Jellemző is rám, meg nem is

4= Inkább jellemző rám

5= Teljes mértékben jellemző rám

	1	2	3	4	5
1. Rosszul érzem magam, ha másokat megbántanak. <i>(csak az első vizsgálatnál használtuk)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Próbálok megérteni, hogy mások min mennek keresztül. <i>(csak az első vizsgálatnál használtuk)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Próbálok megérteni, hogy mások hogyan éreznek és gondolkodnak. <i>(csak az első vizsgálatnál használtuk)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jó vagyok a veszekedések rendezésében.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Amikor a barátaimnak szüksége van rám, meghallgatom őket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Észreveszem, ha valaki zaklatott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Akkor is meg tudom érteni mások nézőpontját, ha éppen veszekszem velük.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Előre végig gondolom, mi lehet a következménye a tetteimnek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Szükség esetén tudom kezelni az érzelmeimet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Meg tudom mondani, mit érzek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Amikor történik valami, tudok arról beszélni, hogyan érzem magam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4.3 Iskolai klíma

Kérjük, jelöld meg, hogy mennyire értesz egyet az osztálytársaidra és az iskolára vonatkozó következő állításokkal!

- 1= Egyáltalán nem értek egyet
 2= Nem értek egyet
 3= Részben egyetértek, részben nem
 4= Egyetértek
 5= Teljesen egyet értek

	1	2	3	4	5
1. Az osztályban jó a hangulat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Általában odafigyelünk egymásra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Észre vesszük egymás gondjait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Segítünk egymásnak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Megbízunk egymásban.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gyakran beszélgetünk egymással.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Osztályom tanulói szívesen vannak együtt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Osztálytársaim többsége kedves és segítőkész.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Osztálytársaim elfogadnak olyanak, amilyen vagyok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4.4 Interperszonális Reaktivitás Index (Davis, 1983; Kulcsár, 1998)

A következő állítások a lehetséges érzelmeidet és gondolataidat írják le különböző szituációkban. Kérlek, minden tételnél jelöld be, mennyire jellemző Rád az adott állítás, úgy, hogy egy X-et tessez a megfelelő számhoz. A jelölést az alábbi skála alapján végezd:

- 1= Egyáltalán nem jellemző rám
 ...
 6= Teljes mértékben jellemző rám

	1	2	3	4	5	6
1. Elég gyakran álmodozom és fantáziálok olyan dolgokról, amelyek megtörténhetnek velem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

-
2. Gyakran gondolok aggodalommal és együttérzéssel azokra az emberekre, akiknek a sorsa kevésbé szerencsés, mint az enyém.
 3. Olykor nehézséget okoz, hogy a dolgokat a másik személy nézőpontjából ítéljem meg.
 4. Megesik, hogy nem nagyon szomorít el mások problémája.
 5. Nagyon bele tudom élni magam egy regényhős érzéseibe.
 6. Veszélyhelyzetben szorongás fog el, és igen kényelmetlenül érzem magam.
 7. Általában tárgyilagos maradok, ha filmet vagy színdarabot nézek, nem élem bele magam teljesen a cselekménybe.
 8. Vitás kérdésekben megpróbálom minden egyes vitapartner nézőpontját figyelembe venni, mielőtt magam döntenék.
 9. Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, többnyire felveszem a „védő” szerepét.
 10. Olykor tehetetlennek érzem magam, ha erős érzelmekkel teli szituációba kerülök.
 11. Olykor úgy próbálom megérteni a barátaimat, hogy elképzelem, milyenek lehetnek a dolgok az ő nézőpontjukból tekintve.
 12. Ritkán fordul velem elő, hogy teljesen elmerülök egy jó könyvben vagy filmben.
 13. Megpróbálok nyugodt maradni, ha azt látom, hogy valakit megsértettek.
 14. Mások balszerencséje nem szokott túlzottan igénybe venni.
 15. Ha tudom, hogy valamiben igazam van, nem vesztegetem az időmet azzal, hogy mások érveit végighallgassam.
 16. Miután megnéztem egy színdarabot vagy filmet, úgy érzem magam, mintha én lettem volna az egyik szereplő.
 17. Megriadok, ha érzelmileg feszült helyzetbe kerülök.
 18. Olykor nem érzek túl nagy sajnálatot, ha azt látom, hogy igazságtalanul bánnak valakivel.
 19. Vészhelyzetekben általában elég jól megállom a helyemet.
 20. Többnyire érzékenyen érintenek azok az események, amelyeknek tanúja vagyok.
 21. Azt hiszem, minden kérdésnek két oldala van, ezért megpróbálom mindkettőt megismerni.
 22. Lágyszívű emberként jellemezhetném magam.
 23. Ha egy jó filmet nézek, könnyen bele tudom képzelni magam a főhős helyébe.
 24. Vészhelyzetekben elveszítem a fejem.
 25. Ha valami felidegesít, általában leálllok egy percre, és megpróbálom magam a másik helyébe képzelni.

26. Ha egy érdekes novellát vagy regényt olvasok, elképzelem, hogy én mit éreznék, ha mindaz, amiről szó van, velem történe.
27. Nagyon kikészülök, ha azt látom, hogy valakinek nagy szüksége volna segítségre, mert vészhelyzetbe került.
28. Mielőtt bárkit kritizálnék, megpróbálok elképzelni, hogy érezném magam az ő helyében.

8.4.5 Identification with All Humanity (IWAH; McFarland és mtsai., 2012)

	1	2	3	4	5	6
1. Mennyire érzed magad közel a saját közösség tagjaihoz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Milyen gyakran használod a „mi” kifejezést a saját közösség tagjaival kapcsolatban?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mennyi hasonlóság van közted és saját közösség többi tagja között?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mennyire tudsz azonosulni (érzed részének magad, gondolod közösnek érdekeidet...) a saját közösséggel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mennyire érzed felelősnek magad saját közösség tagjaiért?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Amennyiben szüksége lenne a saját közösség tagjainak segítségre, mennyiben akarnál segítséget nyújtani számukra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mennyire gondolod úgy, hogy kihathatsz arra, ami a saját közösséggel történik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4.6 Észlelt identitás fenyegetettség és előítélet – biológiai nemzeti fenyegetettség (MTPQ; Bigazzi és mtsai., 2019)

	1	2	3	4	5	6
1. Félek attól, hogy egyre kevesebb a magyar vérű ember él a hazánkban.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A magyarság vérvonalát fenyegetik a letelepülő bevándorlók.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Úgy érzem a cigányok miatt rosszakat gondolhatnak rólunk a külföldiek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4.7 Észlelt énhatékonyság

	1	2	3	4	5	6
1. Mennyire érzed úgy, hogy jelenleg aktívan részt VEHETSZ abban, ami a saját közösség tagjaival történik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mennyire érzed úgy, hogy részt VESZEL abban ami a saját közösséggel történik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4.8 ART (Ishiyama, 2000)

	1	2	3	4	5	6
Mennyire kiterjedt a tudásod az alábbi területeken?						
1. Bullying	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A bullying különböző formái	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A bullying kezelésének különböző lehetőségei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mit tehetsz én, ha bullingot látok a környezetemben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Előítételek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Előítételek különböző formái	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Az előítételek és diszkrimináció kezelésének lehetőségei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mit tehetsz én ha előítéletességet, diszkriminációt tapasztalok a környezetemben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mennyire érzed magad magabiztosnak azzal kapcsolatban, hogy tudsz cselekedni bullying helyzetekben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mennyire érzed magad felelősnek azért, hogy cselekedj bullying helyzetekben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mennyire tartod valószínűnek, hogy cselekednél, ha azt látnád valakit bántalmaznak?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mennyire érzed magad magabiztosnak azzal kapcsolatban, hogy tudsz cselekedni előítéletesség, diszkrimináció megnyilvánulásakor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mennyire érzed magad felelősnek azért, hogy cselekedj előítéletesség, diszkrimináció megnyilvánulásakor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mennyire tartod valószínűnek, hogy cselekednél előítéletesség, diszkrimináció megnyilvánulásakor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.5 Publikációs lista

8.5.1 Első szerzős folyóirat cikk, könyvrészlet

Siegler, A (2019). Megelőző szemlélet a teljesítménykényszer kultúrájában: Kris Bosworth (ed.): *Prevention Science in School Settings: Complex Relationships and Processes* (Advances in Prevention Science). New York, Springer, 2015 *EDUCATIO* 28. 624-627.

Siegler, A. (2020). Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. *Iskolakultúra*, 30(7). 61-75. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.61>

Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B. és Jármí, É. (2021). Enable Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*, 1, 87-97.

Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L., Ilea, I., és Bigazzi, S., (2021). Effectiveness of the Holding Community Program: Promoting Social Reflection in School. *Changing Societies and Personalities*. 5 (3) 422–437 <https://doi.org/10.15826/csp.2021.5.3.143>

Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L., Ilea, I., és Bigazzi, S., (2022). Társas és társadalmi nevelés az iskolában – A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 77(2). 183-207. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00013>

Siegler, A., Arató, N., és Bigazzi, S. (2022). A tanárok szerepe a bántalmazás megelőzésében, felismerésében és kezelésében. *Iskolakultúra*, 32(8-9), 53-69. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.8-9.53>

8.5.2 Társszerzős folyóirat cikk, könyvrészlet

Bigazzi, S., Siegler, A. (2019) Nation representations beyond national identity In: Irina, Bondarevskaya; Alessandro, De Carlo (szerk.) *Political and Economic Self-Constitution: Media, Citizenship Activity and Political Polarization : Proceedings of the VII international scientific and practical seminar*. Padova, Olaszország : TPM edizioni, 35-42. ISBN 978-88-97598-19-0

Serdült, S., Bigazzi, S., Siegler, A. (2019). The psychological effects of ingroup identity threat In: Irina, Bondarevskaya; Alessandro, De Carlo (szerk.) *Political and Economic Self-Constitution: Media, Citizenship Activity and Political Polarization : Proceedings of the VII international scientific and practical seminar*. Padova, Olaszország : TPM edizioni, 51-58. ISBN 978-88-97598-19-0

Bigazzi, S., Siegler, A., Serdült, S., Bokrétás, I. és Takács, B. (2019). A Measure of Perceived Identity Threat and of Distancing Relevant Others: Development of the Multiple Threat and Prejudice Questionnaire. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 237-254. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.710019>

Fejes, N., Schiemann, S.J., Jonas, E., Frey, D., Siegler, A., Czibor, A. (2020) The bright side of dark leaders: Strengths of leaders with dark personality traits In: Balogh, G., László, Gy., Sipos (szerk.) *N. Farkas Ferenc II. Nemzetközi Tudományos Konferencia*, Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet, 524-543.

Bigazzi S., Csernus, F., Siegler A., Bokrétás, I., Serdült, S., Ilea, I., Giourga, A., Kahraman, M., Takács, B. (2021). Social Representations of Heroes: Triggers from the Past, Values in the Present, Patterns for the Future. *Human Arenas*, 1-25.

Dézma, L., Bigazzi, S., Siegler, A., Serdült, S. (under review) *Social representation of global climate change: An exploratory study from an emotional perspective*

Takács, B., Serdült, S., Siegler, A., Bigazzi, S. (under review) *Under threat: The influence of context-specific social-identity threats on interpersonal competences and self-related dispositions*

8.5.3 Első szerzős konferencia megjelenések

Siegler, A. (2016) *Mi és Mások - előítéletességünk fenyegetett identitásunk tükrében* (előadás)

Kardos Lajos Országos Pszichológia Verseny. 2016. június 1. Budapest.

Siegler, A. (2017) *Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából* (előadás) X. Nemzetközi és XVII. Országos Interdiszciplináris Grastyán Konferencia. 2017. március 29-31. Pécs.

Siegler, A. (2017) *Iskolai zaklatás és mentalizáció az osztály életében* (előadás) Horizontok és Dialógusok III, VIII. Iskola a társadalmi térben és időben. 2017. május 10-12. Pécs.

Siegler, A. (2017) *Változó határok* (előadás) Változó világ, változó társadalom – ELTE Hallgatói konferencia. 2017. május 11. Budapest.

Siegler, A., Bigazzi, S., Serdült, S. Bokrétás, I., Takács, B. (2017) *Measuring prejudice with a focus on identity threat* (poszter) Annual Scientific Meeting of the International Society of Political Psychology (ISPP). 2017. június 29- július 2. Edinburgh.

Siegler, A. (2018) *Peer bullying and mentalization from the perspective of pupils* (előadás) 20th International Conference on Identity, Culture and Communication. 2018. május 14-15. London.

Siegler, A., Bigazzi, S., Serdült, S. Bokrétás, I. (2018) *Group boundaries against and due to identity threat* (előadás) 20th International Conference on Group Dynamics and Group Processes in Social Psychology. 2018. május 24-25. Prága.

Siegler, A., Bigazzi, S., Serdült, S. Bokrétás, I. (2018) *Észlelt identitás fenyegetettség kérdőív fejlesztési folyamatának eredményei és klasszikus előítéletet mérő eszközökkel való kapcsolata* (előadás) A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2018. május 31- június 2. Budapest.

Siegler, A. (2018) *Understanding the difference between physical and non-physical peer bullying: Mixed Methods Research* (szimpózium előadás) Alps Adria Psychology Conference. 2018. szeptember 27-29. Ljubljana.

- Siegler, A. (2018) *Prejudice reduction beyond the academy: Human rights education and school prevention in Hungary* (előadás) From collective victimhood to collective action, 2018. november 23-24. Pécs
- Siegler, A., Gedő, Á. (2019) *Mentalizáció a gyakorlatban - A "Békés Iskolák Projekt"* (workshop) Egy páciens, két diagnózis, egy terápia, 2019. február 14-15. Pécs
- Siegler, A., Jármí, É., Várnai, D.E. (2019) *Az ENABLE program hazai adaptációjának hatásvizsgálata: Reflexió a kezdeti eredmények és felmerülő nehézségek mintázatára* (szimpózium előadás) A Magyar Pszichológiai Társaság XXVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2019. május 30- június 1. Debrecen.
- Siegler, A., Jármí, É., Várnai, D.E. (2019) *One step forward, two steps back? Evaluation of the ENABLE anti-bullying program in Hungarian schools* (poszter) World Anti Bullying Forum. 2019. június 4-6. Dublin.
- Siegler, A., Bigazzi, S., Serdült, S. (2019) *Promoting prejudice reduction and active citizenship in schools - measuring perceived identity threat and prejudice* (poszter) Annual Scientific Meeting of the International Society of Political Psychology (ISPP). 2019. július 12-15. Lisszabon
- Siegler, A., Bigazzi, S., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L. és Ilea, I. (2020). *A perspektívaváltás fejleszthetőségének szerepe az előítéletek csökkentésben* (előadás) In: Hankó, Cs. és Sebestyén, E. (szerk). VI. Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Kutatók Országos Konferenciája. 2020. október 10. Budapest
- Siegler, A. (2020). *Civil szervezetek az iskolában – a Megtartó Közösségek Program hatékonyságának vizsgálata.* (előadás) Közösségek és Szervezetek Konferencia. 2020. november 4. Pécs
- Siegler, A., Várnai, D.E., Hoffman, T., Basa, B., Jármí, É. (2021). *ENABLE Anti-Bullying Program in Hungarian Schools.* International Virtual Conference on Comparative School Counseling. 2021. március 22-25. Online
- Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L., Ilea, I., és Bigazzi, S., (2021). *Promoting holding communities and reducing prejudice in schools.* (előadás) 11th International Conference on the Dialogical Self. 2021. június 7-10. Online
- Siegler, A., Várnai, D.E., Jármí, É. (2021). *A változás utánkötése - Az ENABLE program hatásmérésének tapasztalatai.* (előadás) A Magyar Pszichológiai Társaság XXIX. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2021. augusztus 26-28. Székesfehérvár

Siegler, A., Arató N., P. Szabó M., Bigazzi S. (2021). *Bántalmazáskezelés és megelőzés a magyar közoktatásban*. (előadás) A Magyar Pszichológiai Társaság XXIX. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2021. augusztus 26-28. Székesfehérvár

Siegler, A., Várnai, D.E., Jármí, É. (2021). *The Link between Social Emotional Learning (SEL) and Bullying Victimization: The Mediating Role of Classroom Climate*. (előadás) World Anti-Bullying Forum. 2021 november 1-3. Stockholm

8.5.4 Társszerzős konferencia megjelenések

Serdült, S., Bigazzi, S., Siegler, A., Dézma, L. (2018) *From threat to oppress: how threatened group identity defines interpersonal and intergroup relations* (előadás) Alps Adria Psychology Conference. 2018. szeptember 27-29. Ljubljana

Bigazzi, S., Serdült, S., Bokrétás, I., Siegler, A., Dézma, L. (2018) *The effects of relevant identity connected threat on psychological processes* (előadás) Alps Adria Psychology Conference. 2018. szeptember 27-29. Ljubljana

Szathmári, E., Czibor, A., Siegler, A., Kiss, O. (2018) *Magyar munkavállalók munkavégzéssel kapcsolatos reprezentációinak jellemzői a Golden Profiler of Personality (GPOP) kérdőív dimenziók mentén* (előadás) A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2018. május 31- június 2. Budapest

Lénárd, K., Arató, N., Budai T., Siegler, A., Hankó, Cs., Kulcsár, G., Labadi, B., Darnai, G., Zsido, A. (2019) *Interactive theatre performance in Hungarian schools based on a youth novel* (poszter) World Anti Bullying Forum. 2019. június 4-6. Dublin.

Serdült S.; Bigazzi, S.; Siegler, A.; Bokrétás I.; Dézma L. (2021) *Everybody can be threatened: the effect of context-specific threat on identity processes* (előadás) 11th International Conference on the Dialogical Self. 2021. június 7-10. Online

Matuz-Budai T., Hankó Cs., Siegler A. (2021) *A szocio-emocionális készségfejlesztés lehetőségei érzékszervi fogyatékosággal élők körében - Bemutatkozik a Fülesbagoly Fejlesztő Foglalkozások* (workshop) A Magyar Pszichológiai Társaság XXIX. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2021. augusztus 26-28. Székesfehérvár

Dézma L., Bigazzi S., Siegler A., Serdült S. (2021) *First steps towards understanding global climate change's social representations in Hungary* (előadás) 10. Jubileumi Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia. 2021. november 12-13. online

Dézma L., Bigazzi S., Sarrica M., Siegler A., Serdült S. (2022) *The interconnectedness of anxiety and identity in the social representation of global climate change*. XX. János Szentágothai Multidisciplinary Conference. 2022 április 14-15. Pécs