

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar



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

PhD értekezés tézisei

Siegler Anna

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

1. Bevezetés

Az értekezés a társas és a társadalmi nevelés területére fókuszáló programok hatásmérését, a programok kidolgozásához szükséges megközelítések azonosítását célozta meg. Az elméleti áttekintés és az empirikus vizsgálatok azzal a szándékkal készültek, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők számára hasznos támogatást nyújtsanak. Kiemelt cél, hogy a gyakorlatban dolgozók tudományos eredmények mentén választhassák ki az általuk implementálni kívánt programokat, beavatkozásokat. A vizsgálatok célcsoportja egyrészt a serdülők, másrészt a velük intézményi keretek között foglalkozó szakemberek voltak. Az értekezés alapját nyújtja, hogy a fiatalok serdülőkorukban napról napra sajátítják el, mely viselkedési repertoárok adaptívak saját közösségükben, ilyenkor keresik azt, hogy milyen normák és értékek mentén szervezik majd később életüket. Mivel megnő a társak által adott visszajelzések szerepe, a társas interakciók és beszélgetések direkt facilitálása segítheti a serdülőket abban, hogy biztonságos kontextusban alakítsák kapcsolataikat, identitásuk. A felkészült tanárok támogatásával hozzájárulhatnak a szenzitív időszak reflektív megéléséhez, azonban a segítség nyújtásának elmaradásával, bántó visszajelzések adásával bánásmódjuknak hosszútávú negatív hatása is lehet.

Az értekezés első vizsgálatának célja a társas nevelés területén megvalósuló *ENABLE program* (Siegler és mtsai, 2021) hatásvizsgálata volt, mely a társas készségek fejlesztése mentén a bántalmazás ellenes közösségi normák kialakítására és fenntartására törekszik. A dolgozatban a kortárs bántalmazásra (*bullyingra*), mint a minőségi társas kapcsolatok hiányából fakadó közösségi dinamikára gondolok. A tanulót definíció szerint 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 szemlélők és köztük a pedagógusok reakciója meghatározza, hogy a bántás ismétlődni fog-e (Salmivalli és mtsai., 1996), illetve, hogy a bántalmazás egy-egy személy helyett a közösség dinamikájának, észlelt normájának az eredménye (Twemlow és mtsai., 2001). Épp ezért a vizsgálatokban fontos szempontnak tartottam az aktív szemlélői attitűd, a cselekvési hajlandóság mérését. A program a társas-érzelmi tanulás (SEL) modelljére épít, mivel széles körben alátámasztott, hogy jelentőségteljes komponens a bántalmazás prevenciójában (Smith és Low, 2013). A kutatások azt mutatják, hogy míg azok a gyerekek, akiket zaklatnak, vagy akiket társaik célponttá tesznek, kevésbé fejlettek, addig azok, akik kiállnak társaik mellett, és ezzel megakadályozzák az ellenséges viselkedés eszkalálódását, fejlettebb SEL képességekkel rendelkeznek (Jenkins és Nickerson, 2019).

Az értekezés második empirikus vizsgálata a társas és társadalmi nevelés területén használható *Megtartó Közösségek Program* (MKP) hatásvizsgálatát mutatja be. Ezt a programot azzal a céllal fejlesztettük, hogy jó gyakorlat lehessen a serdülőkkel folytatott munkában. Személy szerint aktív alakítója voltam a fejlesztési, implementációs és hatásvizsgálati folyamatoknak. Míg a bántalmazásmegelőzési programok a kisebb közösségek társas kapcsolatainak támogatására fókuszál, addig az MKP az osztályközösségen túl, a tágabb közösségekben való részvételt, harmonikus csoportközi kapcsolatok facilitálását, előítéletek csökkentését is célozza. Az előítélet számos tanulmányban egy adott társadalmi csoport tagjaival szembeni negatív attitűdként kerül meghatározásra, ahol a negatív megítélés alapja a csoporttagság azonosításából származik (Bigazzi, 2013), így az értekezés is ezt a definíciót használja. A toleranciára nevelés a szociálpszichológiai kutatásokban előítéletek csökkentéseként definiálódik és az utóbbi évtizedekben számos megközelítést alkalmaztak az intervenciók tervezésénél, melyeket mi is figyelembe vettünk: 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 (Okagbue és mtsai., 2022), az identitás rekategorizációját (Gaertner és mtsai., 2000).

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 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 ez az értekezés egy meghatározó eleme.

1. 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; Váradí 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 résztvevők között	Olweus, 1994	Tausch és mtsai., 2009
A fenyegetettség érzése ok és okozat is lehet	Hunter és mtsai., 2007; Jack és Egan, 2018	Phoenix és mtsai., 2003
Prevenációjának kulcseleme az elfogadásra épülő csoportnorma kialakítása	Flaspohler és mtsai., 2009	Rutland, 2004
Hosszú távú negatív következményekkel járhat	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, eskalációjának 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).

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

Elősegítő tényezők	Hátráltató tényezők
A jelenség fogalmának ismerete (Denson és mtsai., 2010)	Félelem az elkövető célpontjává válástól (Mestry és mtsai., 2006)
A jelenség 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)	A jelenséggel 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)

Az értekezés harmadik és egyben záró vizsgálatsorozata a tanárookra és tanárjelöltekre fókuszált, mivel bár széleskörű egyetértés övezi azt az elképzelést, hogy a tanárszakos hallgatók hatékony felkészítése fontos az előítéletcsökkentés (Ladson-Billings, 2006), bántalmazás megelőzés (Ihnat és Smith, 2013) területén, mégis kevés kutatás foglalkozik a felkészítő programok, egyetemi kurrikulumok hatékonyságának mérésével (Gorski, 2009; Reiter és Davis, 2011). A bántalmazás kezelésének hatékonyságában nagy szerepet játszik az, hogy a felnőttek bystanderként 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). A helyzet súlyosságának megítélése és a közbelépési hajlandóság közti kapcsolatot számos kutatás igazolta (Jacobson és Bauman, 2007; Ellis és Shute, 2007). Yoon (2004) nevéhez fűződő 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).

A tanárok szerepe a bántalmazás kezelés mellett az előítéletesség csökkentésében vagy erősítésében is meghatározó. 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. Magyarországon az *önbeteljesítő jóslat* mentén alulértékelt diákok jelentős része a hátrányos helyzetű tanulók csoportjába tartozik, amely rendszerszintű problémára mutat rá (Lannert, 2018). Kende (2013) szerint a hazai oktatási rendszerben pedig gyakori, hogy a roma diákok másságának percepciója legitimizálja az attitűdbeli különbséget, ezáltal a megkülönböztetett bánásmódot is. E mellett, 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). Azonban fontos, hogy a tanároknak lehetősége van pozitívan is befolyásolni a diákok iskolai elkötelezettségét, közösségi normáit azáltal, hogy biztonságos, előítéletektől mentes környezetet teremtenek, amelyben a diákok megélhetik az elfogadás és a hovatartozás érzését (Calp, 2020).

2. Vizsgálatok

3. táblázat Empirikus vizsgálatok összefoglalása

	1. Vizsgálat a társas készségek fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén		2. Vizsgálat a társadalmi tudatosság fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén	3. Tanárok és tanárjelöltek szerepe a társas és társadalmi nevelésben	
	1/A ENABLE Program hatásvizsgálat (pilot)	1/B Klíma vizsgálat	Megtartó Közösségek Program (MKP) hatásvizsgálata	3/A Attitűd vizsgálat	3/B Felkészítő program hatásvizsgálata
Célcsoport	diákok	diákok	diákok diákok	Tanárok és tanárjelöltek	Tanárjelöltek
Minta- elemszám	776	1167	296	402 és 844	73
Módszertan	Ismételt méréses, vizsgálati és kontroll csoport összehasonlítása	Keresztmetszeti / moderáció és mediáció és tesztelése	Ismételt méréses, vizsgálati és kontroll csoport összehasonlítása	Keresztmetszeti	Ismételt méréses, vizsgálati és kontroll csoport összehasonlítása
Mért változók	Bullying (észlelt prevalencia, érintettség, attitűd) SEL	Bullying (észlelt prevalencia, érintettség, attitűd) SEL Osztálylégkör	Perspektívaváltás Inkluzív szociális identifikáció Észlelt identitás fenyegetettség Roma emberek elfogadása Észlelt énhatékonyság Kollektív cselekvési hajlandóság Program elégedettség	Bullying (érintettség, attitűd) Megvalósuló prevenációs, intervenciós gyakorlat Észlelt szükségletek	Bullying (érintettség) Empátia Társadalmi elfogadás Bullyinggal és előítéleteséggel kapcsolatos tudás és cselekvési szándék Program elégedettség
Vizsgálat célja	Program hatásmérésének előkészítése: eszközök felülvizsgálata, prevalencia adatok hazai és nemzetközi összehasonlítása, eljárás pontosítása	Program hatásmérése Az iskolai klíma szerepének vizsgálata a SEL és bántalmazói érintettség közötti kapcsolat viszonyában	Program hatásmérése	Előzetes tapasztalatok és bántalmazással kapcsolatos attitűd szerepének felmérése Elérhető és vágyott beavatkozások feltérképezése	Program hatásmérése

1. Vizsgálat a társas készségek fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén

1/A – Az ENABLE Program hatásvizsgálatának előkészítése

A 2017/2018-as tanévben egy pilot vizsgálat valósult meg. A vizsgálat célkitűzését az eszközök adaptációjának felülvizsgálata, a prevalencia számok nemzetközi összehasonlítása, valamint a hatásmérés folyamatának pontosítása jelentette. 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 volt az osztályukban. Az országos reprezentatív adatokhoz viszonyítva az általunk gyűjtött adatok hasonló mintázatot, de magasabb érintettséget mutattak. Az emelkedett prevalencia egyik értelmezése, hogy a vizsgálatban résztvevő iskolákban a kísérleti osztályok csoportvezetői motiváció mentén lettek kiválasztva, így előfordulhat, hogy azért az adott osztállyal dolgoztak, mert jelentősebbeknek ítélték az osztályklíma meglévő kihívásait. Alternatív értelmezési keret lehet, 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. 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 intervenció hatása, mivel az első kitöltés után a diákok figyelme a kérdések által a bántalmazás dinamikája felé irányul, és az ismételt kitöltéskor még jelentősebb lehet a szociális kívánatosság szerepe. Az eredményeink illeszkednek a Joronen és munkatársai (2012) által találtakhoz. Mivel a skála típusú kérdéssorok megbízhatósága alacsonynak bizonyult, sor került a skálák felülvizsgálatára, a fordítás ellenőrzésére, fontos szemponttá vált az érthetőség figyelembevétele. Egy bántalmazás definíció 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 kiegészítettük az osztálytermi klímára vonatkozó kérdésekkel.

Összességében a pilot vizsgálat amellet, hogy rámutatott a program hatásvizsgálatának fejlesztendő területeire, ambivalens eredményekkel szolgált. 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.

1/B – 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 vizsgálat kimeneti adatfelvételének tervezett kivitelezését megakadályozta, hogy 2020. március 16-án a magyar iskolákat a COVID-19 járvány miatt bezárták. A program hatásvizsgálatát így nem tudtuk a tervezett módon elvégezni, azonban a már begyűjtött bemeneti adatok értékes alapot szolgáltattak a bántalmazás dinamikájának vizsgálatához. A pilot vizsgálatot követően bevont iskolai klíma kérdések lehetőséget adtak a csoport klíma szerepének célzott feltérképezésére.

Korábbi kutatások alapján várható volt, 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; Wang és mtsai., 2014). Saját eredményeink megerősítették ezeket az eredményeket és szignifikáns, negatív kapcsolatot mutattak. Célkitűzésem volt feltárni, hogy milyen szerepet játszik a SEL és a bullying érintettség közötti kapcsolatban az iskolai klíma. Yang és munkatársai (2020) eredményei mentén azt vártam, hogy az iskolai klíma moderálja a társas érzelmi készségek meghatározó szerepét az áldozattá válás tekintetében (H1). Eredményeink nem egyeztek Yang és munkatársai (2020) által találtakkal, mivel jelen mintán az iskolai klíma nem moderálta a társas-érzelmi kompetencia bullying érintettségre gyakorolt hatását.

Alternatív modellként tesztelni szerettem volna azt a megközelítést, miszerint az iskolai klímának nem moderáló, hanem mediáló hatása van ebben a helyzetben (H2). Bár Singla és munkatársainak (2021) vizsgálatában a prediktor változó nem a SEL volt, eredményeik figyelembevételével feltételeztem, hogy a diákok társas és érzelmi kompetenciájának szintje közvetett előre jelzője a bullying dinamikán belüli szerepbe kerülésnek. A mediációs modell szerint a pozitív iskolai klíma nem csupán feltétele a képességek kibontakozásának, hanem következménye annak. Részben megerősítést nyert az a feltételezésünk, hogy a SEL és bántalmazói szerep érintettség közötti kapcsolatot az észlelt iskolai klíma mediálja. A közvetítő hatás az áldozati érintettség esetén szignifikáns volt, azonban a bántalmazói érintettség esetében nem találtunk számottevő hatást. Az érintettségbeli különbség feltételezésünk szerint, abból a mérés technikai kihívásból származhat, hogy a bántalmazói szerepet kevésbé vállalják fel önbevallás alapján a diákok (Siegler, 2020).

Megközelítésünk mentén a diákok kompetencia szintje meghatározza, hogy hogyan kezelik kapcsolataikat, ezáltal befolyásolják a klíma minőségét, és 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 feltétlenül 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 vártam, hogy a SEL és a bullying érintettség közötti kapcsolatot a közösség szintjén is mediálni fogja (H3a) az észlelt iskolai klíma és a modell hatása jelentősebb lesz (H3b). A közösség szintjét nem az iskolában, hanem az osztályban határoztuk meg. Azt találtuk, hogy a társas-érzelmi kompetencia és az áldozati szerep érintettség közötti kapcsolatot az osztályközösségek szintjén az észlelt iskolai klíma teljes mértékben mediálja. Míg korábbi kutatások (Wang és mtsai, 2014; Yang és mtsai., 2020) szerint 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. Ezen eredmények arra utalnak, hogy egy-egy diák alacsonyabb szintű szociális és érzelmi kompetenciája nem feltétlenül vezet bántalmazásban való részvételhez, 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.

Az értekezés végén bemutatott, tanárszakos hallgatók felkészítését megcélzó kurzus kidolgozásának szempontjából ez az eredmény azért releváns, mert ez alapján a tanárok felkészítésében kulcsfontosságú, hogy belássák a pozitív osztály légkör kialakítása mérhető előnyökkel jár. Az egész iskolára, osztályközösségekre kiterjedő SEL alapú erőfeszítések a pozitív, proszociális elvárások meghatározásával, valamint a SEL kompetenciákat elősegítő közös normák kialakításával következetesen alakíthatják a társas kultúrát, az iskola klímáját (Oberle és mtsai., 2016). Eredményeink alapján 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.

2. Vizsgálat a társadalmi tudatosság fejlesztésére irányuló pszichoedukáció területén: A Megtartó Közösségek Program (MKP) hatásvizsgálata

A társadalmi tudatosság növelése serdülők esetében hozzájárulhat a csoportközi feszültségek csökkentéséhez, aktív állampolgári részvétel motiválásához, így az iskolai prevenciós és pszichoedukációs munka része. A második vizsgálat a Megtartó Közösségek Program (Siegler és mtsai., 2021), 14-18 évesek számára kidolgozott társas készségfejlesztő és társadalmi tudatosságot növelő tréning, hatásmérését célozta meg. A program fejlesztésekor a komplex és integratív intervenciós megközelítést követtük. Számos fejlesztendő terület került meghatározásra (perspektíva váltás, inkluzív csoportidentifikáció, tolerancia, kollektív cselekvési hajlandóság), ezek egyidejű fejlesztését pedig azért is tartottuk fontosnak, mert a hétköznapiak során a diákok is egyidejűleg támaszkodnak különböző kompetenciákra, valamint minden esetben komplex, nem laboratóriumi körülmények között kell helyt állniuk. 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 önelfogadáshoz, 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). Bár az MKP program hatásmérése és a klíma szerepét vizsgáló kutatások időben párhuzamosan zajlottak, a kutatói megközelítés illeszkedik az első vizsgálati sorozatban talált eredményeinkhez. 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 vizsgálat célja e program hatékonyságának vizsgálata volt: célom volt az intervenció 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).

A kísérleti csoport túlnyomó többsége pozitívan értékelte 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 nyílt kérdésre adott válaszaikban leginkább egy-egy emlékeztető gyakorlatot idéztek fel, vagy a minőségi interakciókat, beszélgetéseket emelték ki, például: *„A legélvezetesebbek nekem a beszélgetések voltak. Itt ismertem és értettem meg a leginkább azokat az embereket akikkel nem sűrűn beszélek.”*

Elemzéseim alapján alacsony hatáserősséggel, de szignifikáns interakciós hatást találtunk az eltelt idő dimenziója (elő- és utóteszt közötti változás) és a feltételek között az alábbi függő változóknál: perspektívaváltás, Roma emberek elfogadása, észlelt énhatékonyság és kollektív cselekvési hajlandóság. 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 intervenciók elemként ajánlják (Davis és mtsai., 2021), a nemzetközi szakirodalomban kevés bemért jó gyakorlat található. A Megtartó Közösségek Program serdülők körében sikeresen serkentette a perspektívaváltást, ezzel 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 hatáserősségek 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 hatáserősségeket ($d = 0,28-0,49$) mértek. 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 (Enyedi és mtsai., 2004; Hajdú és Sáska, 2009; Örkény és Váradi, 2010), és nincs egyértelmű társadalmi norma, amely tiltja az előítéletes megnyilvánulásokat (Kende és mtsai., 2017; Váradi és mtsai., 2021), a kontextus nehezíti az előítélet csökkentő intervenciók eredményességét.

Az adatok elemzése továbbá azt mutatta, hogy a programnak nem volt mérhető hatása sem az inkluzív szociális identitás erősítése, sem az identitás fenyegetettség csökkentése esetén. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a programnak ez egy korrigálandó területe és érdemes lenne további tevékenységeket fejleszteni ezzel a fókusszal.

A hatásvizsgálatok alapjául szolgáló implementációk között több tréninget is 9. évfolyamos osztályban valósítottunk meg, mivel az osztályfőnökök szívesen fogadták megkeresésünket. Bár mintánk elemszáma nem tette lehetővé a különböző évfolyamok összehasonlítását, a pedagógusok szóbeli elmondása alapján ideális időzítésnek tartották, hogy a középiskola elkezdésekor, az új osztályösszetétel mentén megélénkült csoportdinamikai folyamatokat és ismerkedést is facilitálta a program. Ahogy Váradi és munkatársai (2021) is kutatásukban ezt a tanévet választották a vélt és valós normák összehasonlításához, úgy program fejlesztőként is javasolni tudom ezt az évet a megvalósításhoz, mivel a Megtartó Közösségek Program lehetőséget biztosít a diákok számára perspektíváik egyeztetésére, a közös élményen keresztül közös identitásuk erősítésére. További fejlesztői döntés volt, hogy a megvalósítás során az osztályfőnökök részt vehettek a tréningen. A döntés alapját az a megfontolás adta, hogy bár a program egy alkalmi beavatkozás, az osztály számára a közös élmény és az ott kibontásra került tartalmak, az osztály történetéhez, közös kereteinek tisztázásához tartozik. Mivel az osztályfőnök a közösség része, így később közösen tudnak visszautalni a program részleteire, mely növelheti a program által közvetített tartalmak és fejlesztett készségek fenntarthatóságát.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy nem formális tanulási eszközökkel lehetséges fejleszteni a társas-társadalmi készségeket, azonban azt is megerősítik, hogy a jelentős és hosszú távú intervenció hatás eléréséhez hosszabb ideig tartó és ismétlődő fejlesztési programok szükségesek. A kutatás 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 gyakorló 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.

3. 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 tanítaniuk és milyen készségeket kell fejleszteniük, azonban rajtuk múlik, hogy milyen módszerekkel és hogyan valósítják ezt meg. A harmadik vizsgálsorozat egyrészt épít a korábbi kutatások eredményeire, másrészt a fókusz a tanárookra helyezi.

3/A – A tanárok és tanárjelöltek bullying megelőzéssel kapcsolatos attitűdjének felmérése

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 volt, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának feltárása. Négy kutatói kérdés vezérelte az adatgyűjtést. Elsőként azt szerettem volna feltárni, hogy milyen tapasztalatokat hoznak magukkal a tanárok, tanárszakos hallgatók az iskolában megjelenő bántalmazásról. Arra vonatkozólag nem találtam 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 érintettségről fognak beszámolni (H1). A gyakorló tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak felmérésekor egyaránt jelentős érintettséget találtunk. A bántalmazás dinamikájában való érintettség retrospektív önbevallása magában rejti 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 éveik 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 vizsgálatunkban (29,9 %), azonban az egyetemi hallgatók magasabb érintettségéről számoltak be (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 időlegesen hatással lehetnek a válaszokra.

Másodsorban célom volt feltárni, hogy milyen a bullyinggal kapcsolatos attitűdjük a tanárszakos egyetemista hallgatóknak és a gyakorlatban dolgozó pedagógusoknak. Begotti és munkatársai (2017) eredményei alapján feltételeztem, hogy a gyakorló tanárok inkább elítélik a bántalmazást (H2a). Valamint előzetes kutatási eredmények alapján feltételeztem (Craig és mtsai., 2000; Craig és munkatársai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), hogy a fiatal korban bántalmazottak, vagy szemlélők bántalmazás ellenes attitűdje magasabb lesz (H2b). Azt a megnyugtató eredményt találtam, 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 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 felhívja a figyelmet arra az értelmezésre, miszerint a bántalmazó perspektívájának felvétele szükséges a resztoratív szemlélet szerint. A szemlélet alapján továbbá 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. Az elemzésben talált különbség e mentén jelölheti azt az eltérést a perspektíva felvétel képességének használatában, mely szükséges a hatékony bántalmazás kezeléshez.

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, azt a nézetet követik, hogy a bántalmazó viselkedés a családi háttér következménye, 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 eredmény 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 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 annak mélyebb vizsgálata, hogy milyen tudástartalmak húzódnak meg a normatív véleménytől eltérőek 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 célzottan beszélni a jelzés bátorításáról, a jelzés beérkezését követő protokollról. A tanárok felkészítésekor továbbá javasolt célzottan beszélni az árulkodás és a jelzés megkülönböztetéséről (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.

Az 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). 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 szemléltető szerep érintettségét járja körül (Craig és mtsai., 2011), így eredményeink újszerűek. A gyakorlati oldalról viszont fontos implikáció, hogy amellett, hogy érdemes a tanárok hozzáállását figyelembe venni az intervenciós lépések tervezésekor, a felkészítés fontos eleme az alkalom teremtése a saját involváltság menti reflexióra.

Az utolsó két kutatói kérdés esetében nem találtam előzetes hazai eredményeket, így feltáró elemzést végeztem. Kérdés volt, hogy milyen gyakorlatok valósulnak meg a bántalmazás megelőzés és kezelés területén a közoktatásban, illetve, hogy milyen igényeket fogalmaznak meg a pedagógusok, iskolában dolgozók a bántalmazáskezeléssel kapcsolatban. Azt találtam, hogy a megkérdezettek csupán 16.9 %-nak az intézményében van jelen szervezett proaktív típusú prevenció, intervenció. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy további erőforrás befektetésre és intézményi elköteleződésre van szükség. Számos kutatás alátámasztja, hogy az effektív bántalmazás menedzsment alapszükséglete többérté, az emberi erőforrás, pénz, rátszánt idő, szülők és nevelők képzése, adminisztratív támogatás és utánkövetés egyaránt nélkülözhetetlen a hatékony megvalósításhoz (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 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 erőforrás 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 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 pszichoedukáció 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 optimalizálására.

3/B – Bullying megelőzésre és előítélet csökkentésre felkészítés a tanárképzésben

A doktori értekezés eddigi eredményeit összegezve, az áttekintett és fejlesztett programok felhasználásával 2020 tavaszán kidolgoztam a Megtartó Közösségek Program tanár szakos hallgatók felkészítését megcélzó verzióját. Az egyetemi hallgatók a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus teljesítésével vehettek részt a programon. A kutatás célja a tanárszakos hallgatók előítéletességgel és kortárs bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, különböző formában (jelenléti tréningmódszertan és online, aszinkron) megvalósuló felkészítésük hatásának vizsgálata.

Feltételeztem, 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 (*HI*). A kapott eredmények alapján az első hipotézis 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. Ez utóbbinál megnehezíti az interpretációt, hogy nagyon alacsony volt azoknak a száma, akik még nem vettek részt előítéletekkel kapcsolatos kurzuson. 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) megközelítését, mely szerint szükség van a hatékony prevenció programok implementációja érdekében célzott felkészítést nyújtani a tanárok részére.

Whitford és Emerson (2019) tanulmánya alapján azt vártam, hogy pozitív irányú összefüggést fogunk találni az empátia és további mért változóink között (H2), melyre részleges megerősítést találtam. 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 kiterjeszhetőek 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).

Feltételeztük, hogy a kontroll csoporthoz képest a kísérleti csoportok (személyes és online kurzus) esetében szignifikáns változás lesz megfigyelhető a mért változóink esetében (H3). Arsal (2019) eredményei mentén azt vártam, hogy a témaspecifikus (bántalmazás és előítélet) tudás és cselekvési hajlandóság mértéke nőni fog a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus elvégzése után. Valamint Civitillo és munkatársai (2018) munkája mentén azt vártam, hogy az interaktivitásra építő, személyes jelenlétet igénylő kurzus nagyobb mértékű változást eredményez, mint a frontális típusú, online kurzus. A 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.

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 empátias készség fejlesztésére és szimulációs gyakorlatok beépítésére kiemelt figyelmet fordítani a tanárszakos hallgatók felkészítésekor. A kutatás eredményei alapján az MKP alapján kidolgozott *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus implementációja segítheti ezt a törekvést.

3. Összegzés és megvitatás

Doktori értekezésemben bemutatott vizsgálat sorozat 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 ENABLE program esetében tanácsosnak tartom, hogy a továbbiakban folytatódjon a hatásvizsgálat és a jövőbeli eredmények mentén kerüljön meghatározásra mely életkori csoportokban és milyen mértékű érintettség esetében lehet hatékony a program.

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 ENABLE 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 és így szükséges további mérések kivitelezése.

A program megvalósítása során figyelembe kell venni az implementációs hűség szerepét (Rojas-Andrade és Bahamondes, 2019), ha a program eredményességére vagyunk kíváncsiak. Amit ezekben az adatfelvételekben még nem mértünk, de amivel érdemes lenne a jövőben kiegészíteni a vizsgálat módszertanát az a multiplikátorok/implementációk utánkötése. Számíthat a programok kivitelezésénél többek között az, hogy volt-e idő mindegyik alkalom megvalósítására, mindegyik alkalom esetében rendelkezésre álltak-e a gyakorlatok infrastrukturális feltételei, az előzetes képzésen részt vettek tartják-e a foglalkozásokat, milyen énhatékonyságot és motivációt érzett a megvalósító a tevékenységek kivitelezésekor, a program szellemiségével megegyezett-e a megvalósító attitűdje, az osztályt tanító egyéb pedagógusok attitűdje ellentmondó volt-e az átadni kívánt értékekkel (Mihalic, 2004).

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 prevenciós 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 *Megtartó Közösségek Program* alkalmas a társas-társadalmi készségek fejlesztésére, ezért mint tudományos mérésrel alátámasztott jó gyakorlatot, a programot ajánlom a pedagógusok számára. A program hatásmérését ezt követően érdemes lenne megismételni egy-egy tényező megváltoztatásával, mely mutathatná, hogy milyen kontextusban és milyen feltételek mellett hatékony a program. Az értekezésben bemutatott hatásmérés esetében a program olyan gimnáziumokban került megvalósításra, ahol jellemzően többségi helyzetű diákok tanultak. Mivel Hajdú és Sáska (2009) eredményei alapján a szakiskolákkal összevetve a gimnáziumokban több többségi diák tanul és elutasítóbbak a kisebbségi csoportba tartozókkal, érdemes lenne szakiskolákban is megismételni az adatfelvételt. Egyúttal ez a program implementációjában is új típusú kihívást jelentene, mivel valószínűsíthetőleg több olyan diák venne részt a program alkalmain, akik kisebbségi csoporthoz tartozóként, roma diákként a program második napján a többségitől eltérő pozícióban lennének, mely befolyásolhatja a csoport dinamikáját. A többségi és kisebbségi helyzetben lévők aránya, osztályon belüli státusza eltérőek lehetnek, így nagy mintaelemszámú vizsgálatnál ennek a tényezőnek a kontrollálása is érdekes lehet. Ezen felül

az értekezésben bemutatott hatásvizsgálat során szűk tréneri bázissal dolgoztunk, ahol bár nem mértük, feltételezhetően a facilitátorok kompetenciája és szemlélete közel állt egymáshoz. Jövőbeli kutatás tárgyát képezheti, egyrészt hogy amennyiben nagy számú multiplikátort képzünk, a program továbbra is hatékony marad-e, milyen megvalósítói/megvalósítási eltérések okoznak a hatékonyságban eltéréseket. Másrészt a hatásvizsgálatot érdemes folytatni az időbeli tényezők megváltoztatásával: milyen hatékonyságot mutat a program, amennyiben heti rendszerességgel, rövidebb alkalmakkal valósul meg a program; milyen idői távlatban marad fent a program hatása.

Mind az ENABLE program, mind a Megtartó Közösségek Program épít a szemlélők aktivizálására, normák egyeztetésének facilitálására. Az elméleti háttérben említettem Váradit és munkatársainak (2021) azon eredményét, hogy a diákok hajlamosak az általuk elképzelt, semmint tényleges közösségi normákhoz igazodni. Ezt figyelembe **véve fontos lenne olyan elemszámú és módszertanú hatásvizsgálatokat végezni, ahol lehetőség van csoportos rétegzett mintavételre.** Valamint kontroll csoportok segítségével összehasonlíthatóak azok az osztályok, ahol a normák és értékek egyeztetése direkt támogatással vagy épp spontán folyamatokon keresztül történik. **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.

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 Megtartó Közösségek Program pedagógus hallgatóknak tervezett változata, a *Pszichoedukáció és prevenció az iskolában* elnevezésű kurzus tartalmazza a doktori értekezésben áttekintett elméleti megközelítések és az empirikus kutatások eredményeiből levonható tapasztalatok legjavát, így a társas és társadalmi nevelés megvalósításához hatékony 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. Az értekezés vizsgálatai azért is fókuszáltak 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 jövőre nézve **fontosnak tartom, 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.

4. Irodalom

- Aboud, 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.
- Aboud, 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.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- 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.
- 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.
- Begotti, T., Tirassa, M., és Acquadro Maran, D. (2017). School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. *Research Papers in Education*, 32(2), 170-182.
- Bigazzi, S. (2013) Előítéletek. in Varga, A. (Szerk.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI. 15-36.
- 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.
- Bohart, J. L. (2021). *Social Influences and Social Desirability on Recollections of Childhood Bullying* (Doctoral dissertation, Montana Tech).
- 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.
- 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.
- 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.
- Civitillo, S., Juang, L. P., 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.
- 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.
- 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., Henderson, K., és Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- 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, M. H., és Begovic, E. (2014). Empathy-related interventions. *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*, 111-134.
- 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.
- Drydakakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*. 35(8), 1185-1211.
- 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.
- 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.
- Enyedi, Zs., Fábíán, Z., Sík, E. (2004): Nöttek-e az előítéletek Magyarországon? In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 375–399.
- 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.
- 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.
- Fonagy, P., és Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9(4), 679-700.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., és Samuel, G. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press.
- Gaffney, H., Tfofi, 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.
- 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.
- Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., Rivara, F.P., 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.
- Hajdú G., Sáska G. (szerk.) (2009): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- 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.
- 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.
- 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.
- Ihnat, L., és Smith, D. (2013). Solutions for bullying: Intervention training for pre-service teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 9(1).
- 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.
- 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.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11-12), 21-37.
- Kende, A., Hadarics, M., Láyticová, B. (2017): Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60. 12–27.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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*. Társas Zrt. 267-285.
- 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>
- Latané, B., Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin*, 89, 308-324.
- Légrádiné Lakner, Sz. (2006). Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 7(2) 60-67.
- 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.

- Mestry, R., Van Der Merwe, M., és Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC Journal*, 3(2), 46-59.
- Midgett A., Doumas, 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 Doumas, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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., 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.
- 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.
- Örkény, A., és Váradi, L. (2010). Az előítéletes gondolkodás társadalmi beágyazottsága, nemzetközi összehasonlításban. *Alkalmazott pszichológia*, 12(1-2), 29-46.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Rojas-Andrade, R., & Bahamondes, L. L. (2019). Is implementation fidelity important? A systematic review on school-based mental health programs. *Contemporary School Psychology*, 23(4), 339-350.
- 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., 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.
- Scully, M., és Rowe, M. (2009). Bystander training within organizations. *Journal of the International Ombudsman Association*, 2(1), 1–9.
- Shaffer, D. R., Rogle, M., Hendrick, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Singla, D. R., Shinde, S., Patton, G., & Patel, V. (2021). The mediating effect of school climate on adolescent mental health: Findings from a randomized controlled trial of a school-wide intervention. *Journal of Adolescent Health*, 69(1), 90-99.
- Smith, B. H., és Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grassetti, 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.
- 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.

- 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.
- Tiuraniemi J, Läärä R, Kyrö T, Lindeman S. (2011). Medical and psychology students' selfassessed communication skills: A pilot study. *Patient Educ Couns.* 83, 152–157.
- 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.
- 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.
- 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., 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.
- 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., 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.
- Whitford, D. K., és Emerson, A. M. (2019). Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers. *Psychological reports*, 122(2), 670-688.
- 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.
- 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.

5. Publikációs lista

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>

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.

Bodroža, B.; Dinić, B., Jovanović, T.; Hinić, D.; Puharić, Z.; Sperka, R.; Voda, A.I.; Iliev, D.; Van Assche, J.; Gao, S.; Helmy, M.; Arató, N.; Kohli, N.; Najamussaqib, A.; Kowal, M.; Kornienko, D.; Košir, K.; Chavanovanich, J.; Ermagan-Caglar, E.; Puharić, F.; Bauerova, R.; Kopřivová, V.; Cautisanu, C.; Obadã D., Pachemska, T.A.; Angeleski, M.; DeSmet, A.; Xu, B.; Chen, Z.; Osama, E.; Gad, I.; Siegler, A.; Kulcsár, G.; Chawla, S.K.; Kumar, V.; Amin, R.; Piskorz, J.; Szczygieł, M.; Veraksa, A.; Pivec, T.; Peras, I.; Suvanbenjakule, P.; Turk-Kurtca, T; Hamzaoglu, N. (*accepted paper*) A large-scale study of prejudice-based cyberbullying perpetration and victimization. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine* 26.

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*

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. Lizabon
- 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 utánkövetése - 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
- Siegler, A. (2023). *A menarche élményének szerepe a menstruációval kapcsolatos attitűd és testkép kialakításában*. (előadás) A Magyar Pszichológiai Társaság XXX. Országos Tudományos Nagygyűlése. 2023. június 8-10. Pécs
- Siegler, A. (2023). *Fostering Holding Communities*. (előadás) 18th International Symposium on the Contributions of Psychology to Peace. 2023. augusztus 27-31. Pécs

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., Serdült, S., Siegler, A. (2021). *Construction of the self and the other in global climate change discussion*. International Conference on the Dialogical Self, 2021. június 7-10. 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*. (előadás) XX. János Szentágothai Multidisciplinary Conference. 2022 április 14-15. Pécs
- Dézma, L., Bigazzi, S. Sarrica, M., Siegler, A., Serdült, S. (2022). *Globális klímaváltozás: Reprezentáció, szorongás, identitás és észlelt cselekvési szint*. (előadás) Tavaszi Szél Konferencia, 2022. május 6. Pécs
- Dézma, L., Bigazzi, S. Sarrica, M., Siegler, A., Serdült, S. (2022). *Anxiety's possible roles in the social representation of global climate change*. (előadás) International Society of Political Psychology Conference, 2022. július 15. Athens
- Bodroža, B.; Dinić, B.; Jovanović, T.; Hinić, D.; Puharić, Z.; Sperka, R.; Voda, A.I.; Iliev, D.; Van Assche, J.; Gao, S.; Helmy, M.; Arató, N.; Kohli, N.; Najamussaqib, A.; Kowal, M.; Kornienko, D.; Košir, K.; Chavanovanich, J.; Ermagan-Caglar, E.; Puharić, F.; Bauerova, R.; Koprivová, V.; Cautisanu, C.; Obadā D., Pachemska, T.A.; Angeleski, M.; DeSmet, A.; Xu, B.; Chen, Z.; Osama, E.; Gad, I.; Siegler, A.; Kulcsár, G.; Chawla, S.K.; Kumar, V.; Amin, R.; Piskorz, J.; Szczygieł, M.; Veraksa, A.; Pivec, T.; Peras, I.; Suvanbenjakule, P.; Turk-Kurtca, T; Hamzaoglu, N. (2023) *A large-scale study of prejudice-based cyberbullying perpetration and victimization*. (előadás) CYPSY26: 26th Annual Cyberpsychology, Cybertherapy & Social Networking Conference. 2023. Július 11-13. Párizs