

EGY KOMPLEX SZÍNHÁZI NEVELÉSI ELŐADÁS HATÁSA A BULLYING ÉSZLELÉSÉRE



LENDVAI Lilla

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet
lendvai.lilla@ppk.elte.hu

HORVÁTH László

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
horvath.laszlo@ppk.elte.hu

DÓCZI-VAMOS Gabriella
Nytott Kör Egyesület
training@nyitottkor.hu

JOZIFEK Zsófia
Nytott Kör Egyesület
contact@nyitottkor.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A bullying Magyarországon az utóbbi években egyre inkább a kutatások középpontjába kerül, azonban a művészetalapú kutatás eszközeinek alkalmazásával való vizsgálatokra jelenleg nincs példa. A kutatás fókuszában színházi nevelési előadások kvázi kísérleti jellegű hatásvizsgálata áll. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen hatásai lehetnek ezeknek a foglalkozásoknak az érintett osztályok bullyinggal kapcsolatos gondolkodására, attitűdjére.

Módszer: A részvételi akciókutatásra épülő hatásmérés során kevert módszertant alkalmaztunk. A kvantitatív vizsgálat során kérdőívet töltöttünk ki a vizsgálati (12 csoport, 335/258 résztvevő) és kontrollcsoport (12 csoport, 285/262 résztvevő) diákjaival a beavatkozás előtt és után. Az elő- és utótesztelés viszonylatában osztályszinten aggregált adatokat hasonlítottunk össze. A kvalitatív részben a foglalkozás előtt és után félíg strukturált interjút készítettünk az osztályfőnökkel, nyílt, kvalitatív megfigyeléssel vizsgáltuk magát a foglalkozást, és rövid, értékelő félíg strukturált interjút készítettünk a színész-drámatanárokkal is.

Eredmények: A kétutas faktoriális varianciaanalízis megerősíti, hogy szignifikáns mértékben csökkent a bullying problémaérzékelése mindkét csoportban. Összehasonlítottuk a bullying problémaérzékelést befolyásoló változókat az elő- és utóteszt viszonylatában (lineáris regresszió),

ahol azt tapasztaltuk, hogy az áldozat szerepe helyett a foglalkozás után már a szemlélő szerepére helyeződött a hangsúly. A kvalitatív elemzések során kitértünk az osztályfőnök meghatározó szerepére, valamint a bullying szereplőivel kapcsolatos attitűdökre. Emellett komplexen elemeztük a beavatkozás kontextusát a felelősség-tulajdonítás kérdéskörének feltárásával, és a foglalkozásokkal kapcsolatos attitűdök részletes elemzésével.

Következtetések: A kutatás alátámasztotta, hogy a bullying a közösség működésébe ágyazottan, a normarendszer részeként zajlik, és az események fenntartásában vagy megállításában minden szereplőnek van felelőssége. Jelen kutatás legfőbb eredményei közé tartozik egy-egy közösség attitűdváltozásának mélyebb megismerése, valamint a pedagógus kulcsszerepének és felelősségének azonosítása, aki mintát jelent a tanulók számára. További eredményünk, hogy a színházi nevelési előadás közösségre gyakorolt hatása jelentős, és az intervenció során jól alkalmazható.

Kulcsszavak: színházi nevelés, bullying, hatásmérés, akciókutatás

BEVEZETÉS

Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) (Németh és Várnai, 2019) elnevezésű nemzetközi kutatás eredményei szerint az iskolai erőszak Magyarországon egyre fontosabb kérdéssé válik. Ugyan az iskolai bullyinggal kapcsolatos kutatások kb. egy évtizede folynak (pl. Buda, 2009; Mayer, 2009; Hajdú és Sáska, 2010), a művészetalapú kutatás eszközeinek alkalmazásával való vizsgálatokra a jelenlegi kutatás megvalósulásáig nem volt példa. A szerepjáték pedig olyan eszköz lehet, amelynek segítségével a részt vevő diákok internalizálhatják a bullyinggal kapcsolatos tapasztalataikat, és pozitív irányú attitűdváltozás is bekövetkezhet (Novák, 2016 alapján), ezáltal a foglalkozás hatására tudatosabban reagálnak/viselkedhetnek konkrét helyzetekben.

Célunk ezért a bullyinggal foglalkozó tudományos kutatás és a drámapedagógia összekapcsolása volt. Az ELTE kutatói és a Nyitott Kör Egyesület színész-drámatanárai együttműködésében megvalósuló szín-

házi neveléssel foglalkozó módszertani műhelyben egy diákközösség a színházi formában feldolgozott történet kapcsán egy kérdéskört vagy témát vizsgált, mely által a diákok nem csak nézői lehettek az előadásnak, hanem jelenlétükkel és gondolataikkal alakították az eseményeket. A foglalkozás során nem konkrétan és közvetlenül az osztály saját élményei kerültek feltárára, azonban ezek a fiktív történetben szükségképpen megjelentek.

ELMÉLETI HÁTTÉR

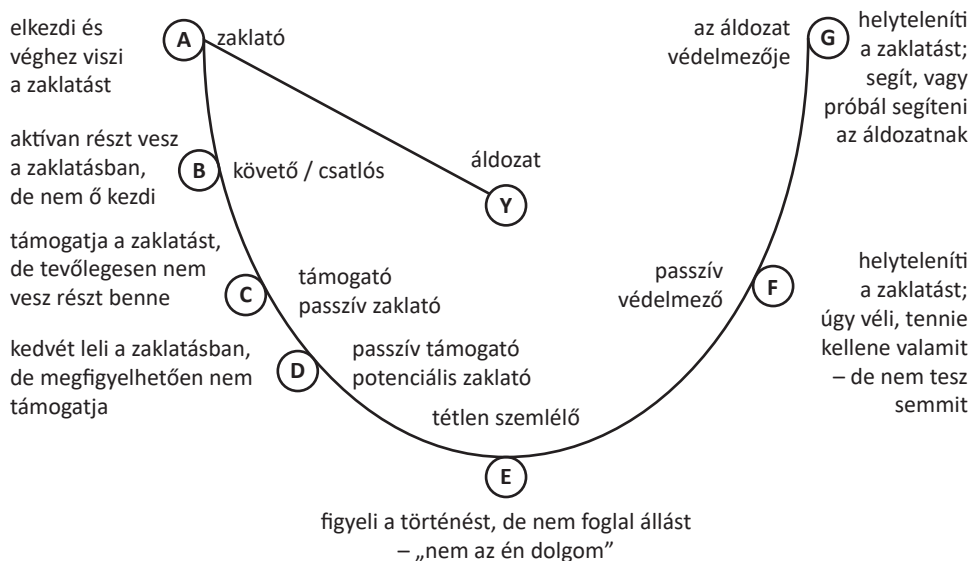
A bullying természete

A nemzetközi térben következetesen a bullying kifejezés került be a szakmai köztudatba és szilárdult meg Olweus 1993-as definíciójával, Magyarországon azonban a mai napig nincs egységes fogalomhasználat. A mögöttes tartalom viszont egységesült, és például a szekálás, bántalmazás, zaklatás mind azt a proaktív jellegű, ártó, célorientált és társas dominanciára irányuló, hosszú

távon fennálló, rendszeresen ismétlődő, a másika(ka)t félelemben tartó antiszociális viselkedés-/eseménysorozatot jelöli, ami egy meghatározott szereprendszerrel, olyan közösségben zajlik, ahol egyenlőtlenek a hatalmi viszonyok (Olweus, 1993; Craig és Pepler 1995; Salmivalli és mtsai, 1996; Smith, 2000).

A bántalmazó fél jellemzően kipécézi az áldozatát, majd tudatosan, szándékosan és rendszeresen ellenségesen viselkedik vele. Coloroso (2014) hasonlata szerint a zaklatási folyamat olyan, mint egy színdarab, meghatározott forgatókönyvvel, színpadon álló szereplőkkel és az előadást nézőkkel, az események következő sorrendjével zajlik: a támadó kiszemeli az áldozatát, kivárja a megfelelő pillanatot, és támadásba lendül, majd a potenciális áldozat válaszára és a környezetben lévő társak reakciójára múlik az, hogy hogyan folytatódnak az események.

A zaklatás tehát nem a környezetéből kiszakítva történik, „a zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól” (Buda, 2009: 4). Ott van az aktívan és passzívan szemlélődő közönség, akik kulcsszereplői a bántalmazás fennmaradásának (Salmivalli és mtsai, 1996). A megfélemlítés komplex és dinamikus rendszerében a bántalmazók azt teszik, amit a szemlélők megengednek nekik, tehát az áldozat-bántalmazó-szemlélők egymást feltételező szereplők (Coie és mtsai, 1991; Craig és Pepler, 1995; Hubbard és mtsai, 2001; Twemlow és Sacco, 2012; Coloroso, 2014). Olweus felvázolta a bullying körét (2003) (*1. ábra*), hangsúlyozva, hogy a különböző szerepekben megjelenő csoportok nem homogének. Így például a zaklatók sem, akiket négy különböző csoportba sorol, vagy a védelmezők, akiket két csoportba.



1. ábra. A zaklatás köre (The Bullying Circle)
(Olweus, 2003: 15 alapján készítette Buda és mtsai, 2008: 20)

A társas támogatás és a közösség felelőssége

Az iskolai társas kapcsolatok minősége és a társas támogatás hatással van a bullying előfordulási gyakoriságára, érzékelésére (Greene, 2005; UNESCO, 2017; UNESCO, 2019). A bullying jelenléte a diszfunkcionálisan működő közösség egyik tünete, nem pedig az oka (Buda, 2009). Az iskolát olyan közösségnek tekintjük, amelyben „a tagokat összeköti a folyamatosan alakuló kapcsolati rendszer, és valamilyen közös (változó) cél- és tevékenységrendszer. A közösségnek közös narratívái vannak, a közös jelentésszervezés folyamata jellemzi [...], egy közösségi tér, mely nyitott a közösség tagjai és környezete felé, épít a kapcsolatok sokszínűségére, és a közösségek erejére a tanulásban, az etikai, demokratikus értékek megélésében [...]” (Rapos és mtsai, 2011: 117).

A tanulók többféle bullying szerepet kipróbálnak iskolás éveik során, de nem feltétlenül maradnak benne (Pepler és mtsai, 2008; Buda, 2015). Ami azt erősíti meg, hogy nem a tanulót, hanem a szerepet kell eltávolítani az iskolából, mert amennyiben egy közösségben elnyomó légkör uralkodik, úgy a megüresedett helyet azonnal betölti a következő zaklató (Twemlow és Sacco, 2012). A humánökológiai modell (Bronfenbrenner, 1979 nyomán Espelage és Swearer, 2003) minden szintjének szerepe van abban, hogy egy csoportban megjelenik a bántalmazás, de ahhoz, hogy ott eluralkodjon, a közösségnek magának és a vezetőjének kiemelt felelősségük van.

Az iskola egyik feladata, hogy közvetítse a társadalmi normákat, valamint kialakítsa a saját normarendszerét. Egy adott kultúrában, így az iskolai kultúrában is, a különböző osztályokban különféle norma létezhet, de mindegyik jellemzője, hogy a normát alkotó csoport

számára előíró, szankcionáló jellegű, a csoport tagjai irányítúként használják a helyzetek értelmezésében (Asch, 1956; Sherif, 1936; N. Kollár, 2004), és arra is kihatnak, ahogyan az egyének a környezetük fizikai és társas valóságát érzélik (Tóth, 2005). A bullying szempontjából különösen fontos az iskolai és az osztálylégkör azon normabeli eleme, hogy a közösség tagjai mennyire tartják elfogadhatónak a megfélemlítő viselkedést, és ezen keresztül fenntartják-e a bullyinghoz kapcsolódó elnyomó szereprendszert (Perkins és mtsai, 2011).

A diákok bullyinggal kapcsolatos attitűdje és a bullying viselkedésük között kapcsolatot kereső kutatások eltérő eredményekre jutottak. Van, amelyik szerint a tanulók agresszióval kapcsolatos nézetei és az agresszív viselkedésük összefügg egymással (Huesmann és Guerra, 1997), akár viselkedés-specifikusan is (Werner és Nixon, 2005), azaz azok a gyerekek és serdülők, akik elfogadhatónak tartják az erőszakot (pl. fizikai erőszakot), nagyobb valószínűséggel észlelnek agresszívnek egy helyzetet (pl. fizikai erőszakot), mint azok, akik kevésbé vagy nem tartják elfogadhatónak (Werner és Nixon, 2005). Más kutatások ennek ellenkezőjét találták, ami a szemlélők diverz szerepét is magyarázhatja. Előfordul, hogy az áldozattal szembeni magas szintű szimpátia mellett is magas a zaklatás szintje, ahogy vannak olyan diákok, akik erősen negatív attitűdjeik ellenére sem bántalmazók. Tehát az attitűdök egyértelműen nem azonosíthatók a cselekvéssel (Eslea és Smith, 1998; Buda, 2009).

Mindezt életkori perspektívába helyezve az látható, hogy az iskolás évek elején az attitűd még nem stabil, és a tanulók korai viselkedése inkább a későbbi viszonyulást, és kevésbé a későbbi viselkedést jelzi előre. Az életkor előrehaladtával az attitűdök és nézeteik stabilizálódnak, ellenállóbbak lesznek

a változásra, és előrejelzik a viselkedést (Huesmann és Guerra, 1997).

A bullying eluralkodása egy gyerek-közösségben a csoportbefolyással/csoportnyomással is magyarázható (Eder és mtsai, 1995; Honkatukia és mtsai, 2006), ami az életkor előrehaladtával nő, és ezzel párhuzamosan az áldozattal való szimpátia csökken (Coloroso, 2014). A bántalmazással kapcsolatos attitűdök a normák észlelésén és félreészlelésén is múlnak. Amíg egy gyerekközösségben a problémás viselkedés „normálisnak” tekintett, ezáltal egyre szélesebb körben elfogadott, a bántalmazó maga is elfogadhatja a viselkedését, ami így a norma részeként stabilizálódhat (Perkins és mtsai, 2011). Az ambivalens attitűdű gyerekek, akik maguk sem biztosak abban, hogy kihez csatlakozzanak, egy idő után – amennyiben nem történik közbelépés vagy a helyzet tudatosítása – engedhetnek a társas nyomásnak, a bántalmazó viselkedést elutasító potenciális védelmező diák pedig úgy érzi, hogy egyedül marad a véleményével, érzéseivel (Perkins, 2007).

Abban az esetben, ha a diákok véleménye szerint a bullying gondot jelent az intézményükben, hajlamosak az előfordulást gyakoribbnak érzékelni, mintegy a norma részeként tekinteni, ami miatt valószínűbben vesznek részt a deviáns viselkedésben, vagy vélik nagynak a problémát (Perkins és Craig, 2006). Ha tisztában vannak a bullying mértékével, azaz reális képük van a helyzetről, csökken a bullying mértékének érzékelése és a bántalmazás szintje, nem vesznek részt az eseményekben, és nem gondolják, hogy az az általános norma része. Ezzel párhuzamosan nő a segítségkérési hajlandóság is a felnőttektől, szülőktől (Perkins és mtsai, 2011).

A csoporthierarchiában a csoporttagok befolyása leginkább a csoportban elfoglalt helyzetük függvénye. A domináns csoporttag

befolyása nagyobb, a centrumban és a periférián lévő csoporttagok kevésbé normakövetők, az egyik azért, mert azt érzi, hogy nem követnie kell, hanem alakítania a normákat, a másik számára pedig kevésbé fontos a csoport. Minél fontosabb egy csoport az egyén számára, annál inkább normakövetővé válik (N. Kollár, 2004), de az erőszaktól való félelem miatt és a személyes biztonsága érdekében is választhatja azt, hogy a bántalmazók csoportjához mint domináns egységhez csatlakozik (Galinsky és Salmond, 2002).

A közösség és a kortárskapcsolatok jelentősége elvitathatatlan a bullying szempontjából, s kiemelten fontosak az igazi barátságok, az intimitás, a bizalom és az őszinteség. Nem feltétlenül a barátok száma, sokkal inkább a minőségi barátságok jelenthetnek védőfaktort az erőszakkal szemben (Zimmerman és mtsai, 2004). A társas támogatás és a bullying összefüggésével kapcsolatban a HBSC évek óta gyűjtött adatai azt mutatják, hogy azok a diákok, akik nem vonódnak be a bántalmazó eseményekbe, nagyobb valószínűséggel gondolják azt a társaikról, hogy kedvesek és segítőkészek, és inkább érzik azt, hogy az osztálytársaik elfogadják őket, míg a bántalmazott gyerekek jellemzően egyedül érzik magukat

A tanárok szerepe és felelőssége

Korábbi kutatások eredményei szerint a tanár jelentősége elvitathatatlan, hiszen nagyobb valószínűséggel fordul elő újra az erőszakos viselkedés, ha azt nem követi tanári közbelépés és felelősségvállalás a diákok részéről, ráadásul az elkövetők nagy aránya tart a következményektől (Figula és mtsai, 2011; Simon és mtsai, 2015). Ha a tanár nem lép közbe, nem reagál az eseményekre, az érintett diákok – főként az áldozatok – azt érzik, hogy a történések tabuk, ami bizalomvesztéshez

vezethet, ami pedig ahhoz, hogy nem kérnek segítséget (Greene, 2000; Yoon és Kerber, 2003; Greene, 2005; Peguero, 2009; Dóczi-Vámos, 2016a, 2016b). Márpedig a segítség kérésének és a segítség nyújtásának protokollja, módja, már önmagában a prevenció része. Úgy tűnik, hogy a felnőttektől való segítségkérés a fenyegetettség mértékén és a segítségkéréshez való viszonyuláson múlik (DePaulo és mtsai, 1983; Raviv és mtsai, 2000; Nadler és Halabi, 2006; Vogel és mtsai, 2007). Döntésükben meghatározó az is, hogy kiről vélik úgy, hogy kompetens és segíteni tudna nekik (Newman és mtsai, 2001).

Veszélyeztetett az a közösség, ahol közepes vagy súlyos fegyverkezési problémák vannak, rendezetlenek az osztálytermi és iskolai körülmények, ahol engedékenyebb a vezető, ahol az erőszakkal szemben elfogadóbb a norma, elnyomó a légkör, és ahol a diákok megélése szerint gyakran történik igazságtalanság a tanár részéről (Public Agenda, 2004; Twemlow és Sacco, 2012; OECD, 2017; UNESCO, 2019).

A tanároknak felelősségük van abban, hogy a diákokkal bizalmi, tabumentes kapcsolatot építsenek ki (Peguero, 2009; Dóczi-Vámos, 2016a, 2016b), de az egész szervezeten belüli bizalom, a tanulók intézményekbe, vezetőkbe és a jövőbe vetett bizalma is meghatározó a bántalmazás szempontjából (Paksi, 2009; Peguero, 2009; Hajdú és Sáska, 2010). A bántalmazással szembeni egyik legmeghatározóbb védőfaktor a tanárok tanulókkal való kapcsolata és gondoskodó figyelme (Astor és mtsai, 1999; Watts és Ereville, 2004; Lindle, 2008). Minél személyesebb az iskolai kultúra, annál kevésbé valószínű az erőszakos események előfordulása (Warner és mtsai, 1999; Greene, 2005), ami a tanárok szempontjából is pozitív következményeket hordozhat.

Bullying és dráma

A kevés számú hazai és külföldi kutatás szerint a dráma és színház működő módszerek az agresszió és a bullying megelőzése és visszaszorítása érdekében (Szitó 2004; Mavroudis és Bournelli, 2016; Joronen és mtsai, 2011; Goodwin és mtsai, 2019). Szitó (2004) drámapedagógiai módszerek hatékonyságát vizsgálta, melynek fókuszában ugyan nem kifejezetten a bullying, hanem a bűnmegelőzés állt, az eredmények mégis jól hasznosíthatók kutatásunk számára is. A drámajáték során minden a felnőttek előtt zajlik, amiről a gyerek is tud, viszont „egy gyerek intenzív agresszív viselkedése a hétköznapi kontextusokban vagy titokban történik a kortársak körében, vagy pedig a felnőttek részéről azonnal elnyomó beavatkozást vált ki, itt azonban mindez beemelhető a tudatba teljes komplexitásában” (Szitó 2004: 8).

Szitó (2004) eredményei szerint a drámapedagógiai módszerek képesek alakítani a gyerekek attitűdjein, agresszív viselkedésre irányuló sémáikon és forgatókönyveiken. Arra jutott, hogy az empátia fejlesztése és fejlődése törvényszerű, mert a játék lényege a más nézőpontok megismerése, a kontroll feletti hit azáltal fejlődik, hogy a résztvevők felismerik, lehetnek aktív részesei, kezdeményezői is a folyamatoknak, a morális érvelés pedig azáltal alakul, hogy az utólagos reflexión túl, már a drámajáték során döntések elé állítja a diákokat.

A bullyinggal kapcsolatos drámapedagógia nemzetközi irodalmában hangsúlyos szerep jut Goodwin és munkatársai (2019) programjának, melynek célja a diákok megfélemlítésre adott válaszainak, stratégiáinak fejlesztése volt workshopokon keresztül. A tanulók azt fogalmazták meg, hogy a program végére megértették a bullying jelenségének komplexitását, és tudatosabbá váltak a bántalmazó, az áldozat és

a szemlélők nézőpontjai vonatkozásában is. Ennek során gyakran az iskolával való elégedetlenségük is nőtt, mivel kevésbé érzékelték azt, hogy az intézmény lépéseket tenne a bullying megállítása érdekében.

A dráma módszere alkalmas arra, hogy csökkentse a diákok közötti megfélemlítő, basáskodó viselkedést (Joronen és mtsai, 2011; Belliveau, 2005). Joronen és munkatársai (2011) egy szülőket is bevonó program hatását vizsgálták kísérleti és kontrollcsoportokban, és azt találták, hogy a téma drámapedagógiai feldolgozása csökkentette a viktimizációt és javultak a diákok iskolán belüli kapcsolatai. Belliveau (2005) eredményei szerint minden diák bevonódott a tevékenységbe, a korábban félénk diákok nyitottabbak, aktívabbak és bátrabbak lettek, és együtt dolgoztak a nyitottabb tanulókkal. Az alaposan megtervezett dráamunka elősegítheti a kognitív és affektív tanulást, lehetőséget teremthet a tudásszerzésre és a pozitív irányú társas változásokra.

Az elméleti áttekintés alapján a dráma alkalmas a bullyinggal kapcsolatos attitűdváltoztatásra és a tudatosításra, amelyek jelentősége a bullying kutatása felől is megerősített nyer (pl. Perkins és mtsai, 2011). Mindemellett egy dráma hatásának követése azért izgalmas, mert lehetőséget ad az egyének és a csoportok életének, döntéseinek, véleményének, érzéseinek, gondolatainak mélységeibe belelátni.

A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

A kutatás célja és kérdései

Magyar mintán jelen kutatásig nem került sor a színházi és a dráma módszereinek alkalmazásán keresztül gyerekközösségek bullying észlelésével, valamint az ahhoz köthető attitűdváltozással kapcsolatos vizsgálatra. A kuta-

tás célja a színházi-nevelési előadásokon részt vevő osztályok bullyinggal kapcsolatos vélekedésének és tudatosságának, valamint az abban bekövetkezett változások feltárása volt. A kvantitatív módszerrel végzett vizsgálat célja a bullying-érzékelés változásának mérése volt, míg a kvalitatív vizsgálat középpontjában maga a – drámapedagógia szempontjából is lényeges – folyamat, az attitűdváltozás alakulásának feltárása állt. Ennek keretében a következő kutatási kérdésekre kerestünk választ a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálatokban:

- Milyen tényezők befolyásolják a bullying problémaérzékelést egy adott közösségben?
 - » A kvantitatív kutatás keretében hipotézisként feltételezzük, hogy a bullying problémaérzékelését alapvetően az iskolai és osztálytermi kontextus befolyásolja. A hipotézis vizsgálatára lineáris regresszió keretében keressük a választ.
- Hogyan alakul a közösség és az egyén felelősségvállalása a foglalkozás során, valamint annak hatására?
- Hogyan alakul a csoport bullyinggal kapcsolatos attitűdje a foglalkozás során? Hogyan hat a beavatkozás a részt vevő csoportok bullyinggal kapcsolatos viszonyulására?
 - » A kvantitatív kutatás keretében hipotézisként feltételezzük, hogy a foglalkozás hatására a bullying problémaérzékelése csökken a vizsgálati csoportban (míg a kontroll csoportban ez idő alatt nem változik). A hipotézis vizsgálatára kétutas faktoriális ANOVA-t használunk.
- Hogyan jelenik meg, illetve változik a pedagógusok bullyinggal kapcsolatos szerepe és felelőssége a foglalkozás során, valamint azt követően?
- Hogyan alakulnak a bullying szereplőivel kapcsolatos attitűdök?

A beavatkozás: a *Stréber* című komplex színházi nevelési előadás¹

A vizsgálat tárgyát képező *Stréber* című színházi nevelési előadás fókuszában a különbségből fakadó kirekesztettség és a közösség felelősségének kérdése áll. A 120 perces interaktív előadás² központi szereplője egy jó tanuló, jó sportoló lány, aki szorgalmával kitűnik társai közül, és az osztályfőnöke is kedveli. Az előadásban játszó színész-drámatanárok³ nem veszik fel a központi szereplő (Szabó Niki) szerepét, ehelyett a környezetben fontos szereplőket jelenítik meg (apa, edző, osztályfőnök, két osztálytárs, iskolaigazgató). A történet kulcseleme, hogy Niki eltűnt. A jelenetek során az osztály számára keretszerepek⁴ vannak felkínálva, az iskola tanárait, és Niki osztálytársait jeleníthetik meg. A szerepen kívüli formákban kis csoportban és egész csoportban dolgoznak a diákok, drámás konvenciókon⁵ keresztül, egy-egy színész-drámatanár segítségével. A cél a probléma közös felfedezése és mélyebb megértése. A történetbeli osztály reakcióját, valamint az osztálytársak helyzetéhez való viszonyát a részt vevő diákok határozzák meg. A történetben az egyik színész-drámatanár által megjelenített

osztálytárs rendszeresen gúnyolja Niki eredményeit és érdeklődését, de az már a résztvevőkön múlik, hogy mit tesznek egy ilyen helyzetben (beszállnak a gúnyolódásba, hallgatnak, vagy védelmezővé válnak stb.). Az előadás adott pontján, a résztvevő diákok és a színész-drámatanárok kívülről néznek rá a történetbeli osztályra, eljátszott szerepeikre. Ennek során rövid, improvizált jeleneteket játszanak el kis csoportokban, amelyek emlékek az osztály életéből, és azt segítenek megérteni, hogy mi vezetett az aktuális helyzethez, – Niki kirekesztettségéhez – és amelyekben felnőttek is jelen voltak. Ekkor a diákok, a rövid, közösen előkészített improvizáció idejére Niki szerepét is felvehetik, majd rögtön reflektálnak is a megéltre: milyen érzés volt a különböző szereplőket játszani, mit tett a jelen lévő felnőtt, és ez milyen hatással volt a diákokra. Az áldozat szót a színész-drámatanárok – tudatosan – nem használják, azonban a részt vevő diákok gyakran így jellemzik Niki helyzetét.

Az előadás végének formája kötött: a történeten belül osztályfőnöki órára kerül sor, ahol az osztály saját felelősségére kérdez rá a történetbeli osztályfőnök. A résztvevők alakítják a szembesülés mértékét, jellegét,

¹ A műfaj meghatározása a színházi nevelési / színházpedagógiai terület 2017-ben lezajlott egyeztetési folyamatában a (komplex) színházi nevelési előadás (TiE előadás) terminológiai jelölést kapta (Cziboly, 2017).

² A (komplex) színházi nevelési előadás olyan program, amelyben a színház eszközeivel elkészített jelenetek és a hozzájuk kapcsolódó feldolgozó beszélgetések és az ebbe sajátos esztétika alapján illeszkedő interaktív munkaformák révén megvalósuló feldolgozás dramaturgiaiilag szerves egységet képez (Cziboly, 2017).

³ A színész-drámatanár a komplex színházi nevelési előadás alkotója és megvalósítója, aki színészként is dolgozik egy előadásban, és az interaktív szakaszokban színházi nevelési szakemberként is tevékenykedik.

⁴ A keretszerep az a perspektíva, amelyen keresztül a résztvevők kapcsolódnak a történethez (Cziboly, 2017).

⁵ A drámapedagógiában konvenciónak nevezett egységet dramatikus konvenciónak, gyakorlatnak, stratégiának, módszernek, munkaformának és technikának is szokás nevezni.

szerepben reagálnak az osztályfőnök kérdéseire. A történeten kívüli lezárást egy játékos reflektív forma adja, amely során a résztvevők egy vizuális és térbeli skálán értékelik az egyes szereplők felelősségének mértékét. A lehetséges felelősöket is a diákok határozzák meg, segítő kérdések mentén. Az előadás és a szervesen beépülő foglalkozás fő kérdése, hogy hogyan alakul azok felelőssége a folyamatban, akik a bántalmazási helyzetet szemlélő szerepben kísérik.

Módszer

A kutatás a Nyitott Kör megbízásából egy húsz hónapon át tartó, nemzetközi stratégiai együttműködés keretében zajlott 2016 szeptembere és 2017 decembere között⁶. A részvételi akciókutatás megközelítésében terveztük meg a kevert módszertant (Jick, 1979 alapján) alkalmazó hatásmérési vizsgálatot (Sági és Széll, 2015 alapján), hiszen célunk volt más-más perspektívából feltárni a hatásokat, valamint azok kontextusát is.

A részvételi akciókutatás keretében a kutatók és a színész-drámatanárok minden foglalkozás után reflektáltak az adott beavatkozás történéseire, a kutatók folyamatosan megosztották eredményeiket a színész-drámatanárokkal, akik azok alapján alakíthatták a következő foglalkozást (lásd pl. Horváth és Oblath, 2015; Vámos, 2013). A cselekvésnek és reflexiónak minden szereplője része volt a folyamatnak (vö. Bodorkós, 2010). A vizsgált *Stréber* című előadás az akciókutatás első eleme volt, ennek eredményei folyamatosan alakították a színész-

drámatanárok megközelítésmódját a projekt keretein belül és azon túl is.

A kutatás keretében kvantitatív és kvalitatív eszközöket is alkalmaztunk. Vizsgálati és kontrollcsoport-elrendezésben a beavatkozás előtt és a beavatkozás után is végeztünk adatgyűjtést. A beavatkozás előtt egy héttel a vizsgálati csoportban félig strukturált interjút készítettünk a foglalkozáson részt vevő 12 osztály osztályfőnökeivel az adott csoportban jellemző viszonyokról, sajátosságokról (lásd *1. melléklet*), amelyek átlagosan 1–1,5 órák voltak.

Emellett kérdőívet⁷ vettünk fel azokkal a diákokkal, akik előzetesen visszaküldték az osztályfőnöknek a szülői beleegyező nyilatkozatot. A kontrollcsoport lehetőség szerint az adott iskolában a párhuzamos osztályt jelentette, ha volt ilyen. Abban az esetben, ha az intézményben nem működött párhuzamos osztály, az előző vagy a következő évfolyamon tanuló osztályt választottuk ki. A kontrollcsoport diákjai is kitöltötték a kérdőívet a szülői beleegyező nyilatkozat beérkezése után.

Az iskolák önkéntesen jelentkeztek a Nyitott Kör programjára, vállalva a kutatásban való részvételt és a kontroll-osztály biztosítását. Mivel a kutatás érzékeny témára kérdez rá, illetve a kitöltők 18 éven aluliak, ezért úgy döntöttünk, hogy a nagyobb körű adatfelvétel reményében eltekintünk a kitöltők egyéni beazonosításától (még az anonimitást megőrző, véletlenszerűen generált kód használatától is). Ebből kifolyólag a kérdőíveket az egyének szintjén nem tudjuk összekötni, ami az adatok elemzésénél hátrányt jelent.

⁶ Az Európai Unió Erasmus+ programjának társfinanszírozásával megvalósuló 2016-1-HU02-KA205-001552 azonosító számú „R.U.In? – Drama methods’ innovation for inclusive youth communities” című projekt. A projekt honlapja: <https://ruinproject.eu/>.

⁷ A kérdőív elérhető a projekt eredményeit összegző kiadvány mellékletében: https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy_pdf.pdf (Letöltés ideje: 2020. május 3.)

Az elő- és utóvizsgálat adatait csak osztály szinten aggregálva tudjuk összehasonlítani.

Mérőeszközök

A kutatás céljainak és kereteinek kialakítása után a gyakorló szakemberekkel folytatott beszélgetések alapján meghatároztuk azon lehetséges területek körét, amelyet mérésnek vethetünk alá a beavatkozás viszonylatában. Feltártuk a nemzetközi és hazai szakirodalomban és kutatásokban alkalmazott eszközöket, és célszerűen már bemért, kipróbált eszközöket kerestünk, vagy legalábbis olyanokat, amelyeknek megbízhatóságáról rendelkezésünkre álltak adatok. Az eszközök keresése során fontos volt, hogy több szempontból közelíthessük meg a bullyingot, figyelembe véve a kontextus és a csoporttényezőket is. Mindezeket szem előtt tartva a Hamburger, Basile és Vivolo (2011) által összeállított gyűjteményből választottuk ki Williams és Guerra (2007) Student School Survey mérőeszközét, amely több, számunkra fontosnak jelölt tényezőt is feltár. Ennek az eszköznek a fő skáláit vettük alapul a saját mérőeszköz kialakításában, a számunkra releváns kontextusra szabva a felvett háttérváltozók körét:

- *iskolai és osztályklíma* („Ez egy eléggé összetartó osztály, ahol mindenki odafigyel mindenkire.”): 1 = egyáltalán nem értek egyet, 4 = teljes mértékben egyet-értek. A változók létrehozására főkomponens elemzést használunk.
- *bullying problémaérzékelés* (22 lehetséges, a bullying különböző fajtáit [társas, verbális, fizikai, cyber] lefedő viselkedés felsorolása [pl. csoportból való kizárás, gúnynevek, verekedés, rosszindulatú pletyka terjesztése online] és annak megítélése, hogy milyen gyakran fordulnak

elő az adott elemek): 1 = soha, 10 = nagyon gyakran. A vonatkozó kérdőívblokkban szereplő 22 állítás egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy az adott közösségben milyen gyakran fordul elő bántalmazó viselkedés. Minél kisebb ez az érték, annál ritkábban fordulnak elő ilyen események (Cronbach-alfa = 0,939).

- *bullying szerepek* (a bántalmazó, csatlós, támogató, szemlélő, védelmező és áldozat szerepre vonatkozó állítások [pl. „Pletykákat terjesztettem egy másik diákról.”]): 1 = nagyon sokszor, 4 = soha. A változók létrehozására főkomponens elemzést használunk.
- *társas támogatás* („A diákok az én osztályomban igazán törődnek azzal, hogy mi történik velem.”): 1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz. A vonatkozó kérdőívblokkban szereplő 6 tétel egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy a diákok mennyire érzik támogatónak, biztonságosnak a saját osztályközösségüket. Minél kisebb az érték, annál kevésbé érzik támogatónak a diákok a közeget (Cronbach-alfa = 0,829).
- *önértékelés* („Azt gondolom, hogy vagyok olyan jó, mint a többi diák.”): 1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz. A vonatkozó kérdőívblokk 8 állításának egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy mennyire pozitívan gondolkodik magáról a diák. Minél nagyobb az érték, annál inkább pozitívabb az önértékelés (Cronbach-alfa = 0,861).
- *bullying morális megítélése* („Diákok cukkolnak gyengébb diákokat mások előtt.”): 1 = nagyon helytelen, 4 = teljesen helyénvaló. A vonatkozó kérdőív-

blokk 10 állításának egyszerű összeadásával létrehozott változó, amely azt írja le, hogy mennyire helytelenítenek különböző bántalmazó szituációkat a diákok. Minél kisebb az érték, annál helytelebnek ítélik meg ezeket az eseményeket (Cronbach-alfa = 0,748).

- *informális társas kontroll a diákok és a pedagógusok részéről* („A diákok az osztályomban segítenek, ha ... / A pedagógusok az osztályomban segítenek, ha ... egy diákot kifiguráznak vagy cukkolnak, aki egyértelműen gyengébb.”): 1 = soha, 4 = mindig. Külön-külön összeadtuk a diákokra és pedagógusokra vonatkozó állításokat. A változók azt írják le, hogy milyen gyakran fordult elő, hogy a diákok vagy pedagógusok bizonyos bántalmazó szituációkban segítettek az érintetteknek. Minél kisebb az érték, annál ritkábban fordult elő (Cronbach-alfa = 0,849 a diákokra vonatkozó állítások és 0,917 a pedagógusokra vonatkozó állítások esetén).

- *általános kérdések*: kor, nem, fiú- és lánytestvérek száma, testvérsorrend, édesanya/édesapa/gondviselő legmagasabb iskolai végzettsége, lakhely, tanulmányi eredmény, szociális helyzet, részvétel színházi nevelési foglalkozáson, részvétel bullyinggal kapcsolatos foglalkozáson.

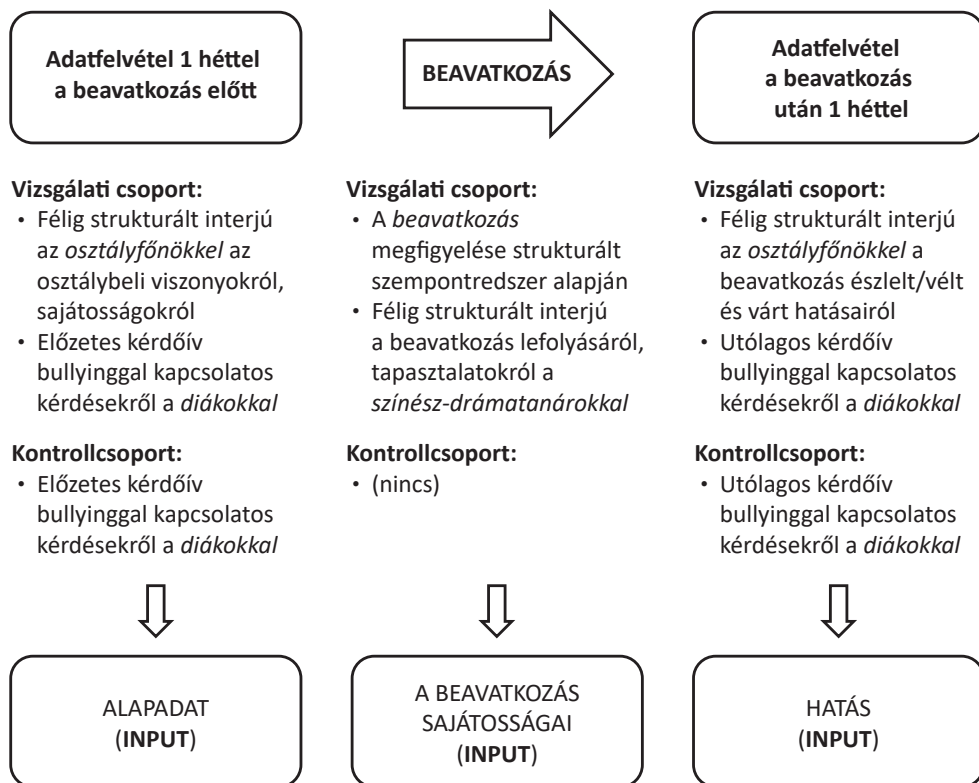
Az első interjút és kérdőíves vizsgálatot követően a vizsgálati csoporttal nyílt, kvalitatív megfigyelést végeztünk minden előadáson. Ezeken alkalmanként két önkéntes megfigyelő vett részt, akik a diákok mögött, a terem két külön pontján, egymással szemben helyezkedtek el úgy, hogy a lehető legjobban rálássanak a körben ülő csoportra, és a kiscsoportos részeket is hallhassák. A megfigyelők egy előre összeállított szempontrendszer alapján (lásd 2. melléklet)

dolgoztak, úgy, hogy nyitottak voltak egyéb, releváns történésekre is (Szokolszky, 2004 alapján). Az interjút jellemzően ugyanazok az adatfelvevők vették fel, akik az adott osztály megfigyelését, valamint a kérdőívek kitöltését is végezték. Az előadás után félíg strukturált interjút folytattunk a színész-drámatanárokkal is az előadás tapasztalatairól (lásd 3. melléklet).

Végül a beavatkozás után egy héttel újabb félíg strukturált interjút (lásd 4. melléklet) készítettünk a vizsgálati csoport osztályfőnökével (a beavatkozás észlelt/vélt hatásairól), illetve a diákok újra kitöltötték a kérdőívet. A kontrollcsoport esetében a kérdőív került megismétlésre.

A foglalkozás előtti és foglalkozás utáni félíg strukturált pedagógusi interjűk, valamint a félíg strukturált, színész-drámatanár interjűk elemzése során is kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztunk (Braun és Clarke, 2006). Az elemzéseket minden esetben a felelős kutató mellett két beavatott kódoló végezte. Braun és Clarke módszertani tanulmányai (lásd pl. 2006) szerint a több kódoló bevonása nem a reliabilitást növeli, hanem szélesítheti a kódok körét. Az adatok nagysága miatt azonban a kvalitatív vizsgálatoért felelős kutató munkáját jelen vizsgálatok kódolásakor két olyan kódoló segítette, akik több esetben megfigyelőként és interjúztatóként is jelen voltak. A megfigyelések gépelt anyagait, valamint az interjűk átiratait a kutatóval együtt a kvalitatív tartalomelemzés módszerének megfelelően kódolták, a kódokat annak megfelelően rendezték témákba, majd a kutatókkal minden osztály elemzésének esetében egyeztettek (Braun és Clarke, 2006 alapján).

A kvalitatív és kvantitatív vizsgálat kutatási folyamatát a következő ábra (2. ábra) foglalja össze.



2. ábra. A kutatás folyamatának bemutatása (Forrás: Lendvai és mtsai, 2018: 48)

Minta

A Stréber-foglalkozáson részt vevő 10 iskola összesen 24 osztályának (12 vizsgálati csoport, 12 kontrollcsoport) adatait dolgoztuk fel, a kvantitatív és kvalitatív elemzések erre a sokaságra vonatkoznak. A kérdőívben az adattisztítás után összesen 1140 használható kitöltés maradt az adatbázisban. Az adattisztítás során kitöröltük azokat a kérdőíveket, amelynél a kérdezőbiztos jelezte, hogy valamilyen problémát érzékelt a kitöltésnél (pl. rajzok vagy mintázatok a kitöltőíven, többször átsatírozott és értelmezhetetlen válaszok), illetve kiszűrtük azokat

a kérdőíveket is, ahol a kitöltő a kérdőív felét nem töltötte ki. A kutatás felépítéséből adódóan a minta tovább tagolódik. A vizsgálati csoportban összesen 335 diák töltötte ki a kérdőívet a beavatkozás előtt, 258 pedig a beavatkozás után. A kontrollcsoportból 285 töltötte ki előtte, 262 pedig utána. Törekedtünk arra, hogy lehetőleg az osztály egésze töltsen ki a kérdőívet. Átlagosan egy osztályból 20 kitöltés érkezett (7–32 fő között), így az adataink az osztályok szintjén megbízhatónak tekinthetők.

Az előadások döntően budapesti, Pest, Heves, Veszprém és Fejér megyei középiskolákban (gimnáziumok és szakképző intézmé-

nyek egyaránt találhatók a mintában) valósultak meg. Az intézményekre a résztvevők személyiségi jogainak védelme érdekében kódnevekkel hivatkozunk.

A kitöltők átlagéletkora 15,8 év (12–19 év között), 63,2%-a fiú, 36,8%-a lány. A kitöltők tanulmányi eredményükre vonatkozó önbevallásuk alapján kb. 65,1% kitűnő, jeles és jó tanuló, 30,9%-uk közepes és 4%-uk rossz tanuló. A szociális helyzetük szempontjából a diákok saját megítélése szerint 8%-uk az átlagnál jelentősen jobban, 33,5%-uk alapvetően jobban, 55,8 %-uk az átlag körül, 2,4%-uk alapvetően rosszabban és 0,4%-uk pedig az átlagosnál lényegesen rosszabb körülmények között él.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

A kvantitatív vizsgálat eredményei

Korábban bemutattuk a mérőeszközünkben használt skálákat és megbízhatósági mutatóit. A kontextust leíró változók (iskolai és osztályklíma), illetve a bullying szerepeket leíró változók kivételével a többi változónkat egyszerű összeadással hoztuk létre. A kiemelt változók esetében főkomponens elemzést használtunk.

A 1. táblázat bemutatja a képzett változók alapvető megoszlásait (elemszám, minimum és maximum érték, átlag és szórás).

1. táblázat. A képzett változók alapmegoszlásai

Képzett változók	N	Min	Max	M	SD
Bullying problémaérzékelés	848	22	220	72,91	38,036
Társas támogatás	730	6	24	15,87	4,01
Informális társas kontroll (diák)	813	4	16	8,72	3,00
Informális társas kontroll (pedagógus)	808	4	16	11,15	3,68
Bullying morális megítélése	781	10	40	18,29	3,89
Önértékelés	766	8	32	24,82	5,43

Az iskolai- és osztályklímát leíró tételek egy kérdőívblokkban szerepeltek, így ebben az esetben főkomponens elemzést végeztünk a vonatkozó 16 tétel bevonásával. A főkomponens elemzés egy adatredukációs technika, amelynek elsődleges funkciója, hogy feltárja, hogy az egyes változók hogyan járulnak hozzá a változók között észlelhető lineáris kapcsolathoz. Ezzel szemben a feltárási faktoranalízis egy modell, ami a megosztott varianciát elemzi, a változók mögötti látns változóstruktúra feltárására szolgál. Esetünkben a mérőeszköz jellegéből adódóan nem a változók mögötti korrelációs struktúrát

akartuk modellezni, hanem a változóink számát akartuk csökkenteni. Promax forgatást használtunk, mert feltételeztük, hogy az iskolai- és osztály-klíma között összefüggés lehet. Az előzetes elemzések alapján a főkomponens elemzés elvégezhető ($KMO = 0,923$; Bartlett-teszt: $\chi^2[120] = 8669,233$; $p < 0,001$). A sajátérték > 1 szabály alapján 2 főkomponenst azonosítottunk (amely a teljes változóstruktúra varianciájának 51,169%-át magyarázza). Az egyes tételek esetében nem találtunk 0,3-nél nagyobb keresztöltést. A 2. táblázat mutatja az egyes tételek töltését a két főkomponensre.

2. táblázat. Az iskolai- és osztályklímát leíró tételek főkomponens-töltései

Tétel	1. főkomponens: Pozitív iskolai klíma	2. főkomponens: Pozitív osztály- klíma
10. Az osztályomban tanító pedagógusok kedves emberek.	0,838	
9. A tanárim igazságosak.	0,815	
4. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően megbízhatóak.	0,808	
5. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően jól kijönnek a diákokkal.	0,790	
8. A tanárim megbecsülnék engem.	0,718	
11. Ha valamelyik diák megszegi a szabályokat, akkor igazságosan bánnak vele a pedagógusok.	0,659	
16. Az osztályomban tanító pedagógusok megteszik a szükséges dolgokat, hogy megelőzzék a kortárs bántalmazási helyzeteket.	0,622	
6. Az osztályomban tanító pedagógusok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.	0,575	
12. Az osztályfőnök ki szokta kérni a diákok véleményét az osztállyal kapcsolatban.	0,380	
7. Ez egy eléggé összetartó osztály, ahol mindenki odafigyel mindenkire.		0,854
14. Ebben az osztályban úgy érzem, hogy ide tartozom.		0,835
15. Fontos számomra az osztályom.		0,774
1. Az osztályomba járó diákok alapvetően megbízhatóak.		0,718
2. Az osztályomba járó diákok alapvetően jól kijönnek egymással.		0,671
13. Szívesen vagyok az iskolában.		0,568
3. Az osztályomba járó diákok alapvetően hasonlóan vélekednek dolgokról.		0,473

Az egyes skálák megbízhatóságának értékelésére a Cronbach-alfa-értéket számítottuk ki. Az első főkomponens esetében 0,844, míg a második esetében 0,840. Mindkét érték magas megbízhatóságot jelez.

A bullying különböző szereplői vonatkozásában is főkomponens elemzést végeztünk a vonatkozó 16 tétel bevonásával. Ezúttal varimax forgatást választottunk, hogy jobban elkülönüljenek az egyes szerepek. Ebben az esetben is megfelelőnek bizonyultak az előzetes elemzések (KMO = 0,930; Bartlett-teszt:

$\chi^2[120] = 15786,390$; $p < 0,001$). A sajátérték > 1 szabály alapján 4 főkomponenst különítettünk el, amelyek a teljes változóstruktúra varianciájának 72,904%-át magyarázzák. A rotált főkomponens mátrixban találtunk olyan tételeket is, ahol a keresztöltés nagyobb, mint 0,3. Ezeket szakmailag elfogadhatónak tartottuk, tekintve a bullyingban betöltött szerepek változékonyságára (pl. bántalmazó-áldozat szerepek felcserélődése). A 3. táblázat mutatja az egyes főkomponens töltéseket.

3. táblázat. A bullying szerepviselkedéseket leíró tételek főkomponens-töltései

Tétel	1. főkomponens: Bántalmazó, csatlós, támoga- tó viselkedés	2. főkom- ponens: Aldozat- viselkedés	3. főkom- ponens: Védelmesz viselkedés	4. főkom- ponens: Szemlélő viselkedés
Bátorítottam valakit, hogy lökdösődjön, vagy piszkáljon másokat.	0,855			
Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen cukkoltak egy diákot, vagy sértegették.	0,843			
Csatlakoztam másokhoz, amikor éppen hazugságot terjesztettek valakiről.	0,839			
Lökdösődtem vagy kötekedtem egy diákkal, akiről tudtam, hogy gyengébb nálam.	0,804			
Hazudtam vagy kifiguráztam egy másik diákot az interneten (e-mail, Facebook, sms, stb.)	0,804			
Pletykákat terjesztettem más diákokról.	0,796		0,309	
Cukkoltam vagy sértő dolgokat mondtam bizonyos diákoknak.	0,694			
Szurkoltam valakinek, aki éppen belekötött egy másik diákba.	0,607			
Egy bizonyos diák vagy diákok cukkoltak, és sértő dolgokat mondtak nekem.		0,881		
Egy bizonyos diák vagy diákok pletykákat terjesztettek rólam, és kifiguráztak.		0,824		
Egy bizonyos diák vagy diákok lökdöstek, piszkáltak vagy kötekedtek velem.		0,812		
Egy bizonyos diák vagy diákok hazugságokat terjesztettek rólam, és kifiguráztak az interneten (e-mail, Facebook, sms stb.)	0,424	0,665		
Megpróbáltam megvédeni egy olyan diákot, akit rendszeresen lökdösnek vagy piszkálnak.			0,816	
Felnőtt segítségét kértem, amikor valaki cukkolt, lökdösött vagy piszkált valakit.	0,326		0,738	

Figyelman kívül hagytam hazugságokat vagy pletykákat, amelyeket más diákokról terjesztettek.				0,872
Csak álltam és néztem, hogy valaki lökdösődik vagy kötekedik.	0,450			0,566

A bullying szerepviselkedéseket leíró főkomponensek esetében is ellenőriztük a megbízhatósági mutatót. Ezek rendre a következőképpen alakultak: 0,892; 0,874; 0,573; 0,482. Az első két esetben a mutató elfogadható, a másik két esetben, tekintve, hogy csak 2 tételből áll az adott főkomponens, szakmailag úgy döntöttünk, hogy ezeket az értékeket is elfogadjuk.

A hat változót, amelyet főkomponens elemzés segítségével alakítottunk ki az elemzés során elmentettük az adatbázisban (regressziós módszerrel), így ezeknek az átlaga a teljes minta viszonylatában 0, szórásuk pedig 1.

A beavatkozás hatásának értelmezése

a kvantitatív kutatás eredményei alapján

Ahogy az korábban kifejtettük, az egyének nem összeköthetők az adatbázisunkban az elő- és utóteszt viszonylatában. Ezért az osztályok szintjén kellett aggregálnunk az adatokat, hogy egyértelműen össze tudjuk kötni a két mérés eredményeit. Az aggregálásnak köszönhetően osztályszintű adatokkal dolgozhatunk, de ebből kifolyólag több, egyéni szintű változót nem tudunk értelmezni. Az átalakításnak köszönhetően az adataink így már alkalmasak a vegyes elrendezésű kétutas faktoriális ANOVA lefuttatására. A kutatási kérdéseink mentén arra voltunk kíváncsiak, hogy a beavatkozás hatására csökkent-e a bullying problémaérzékelése a vizsgálati csoportban. A vizsgálat előtt

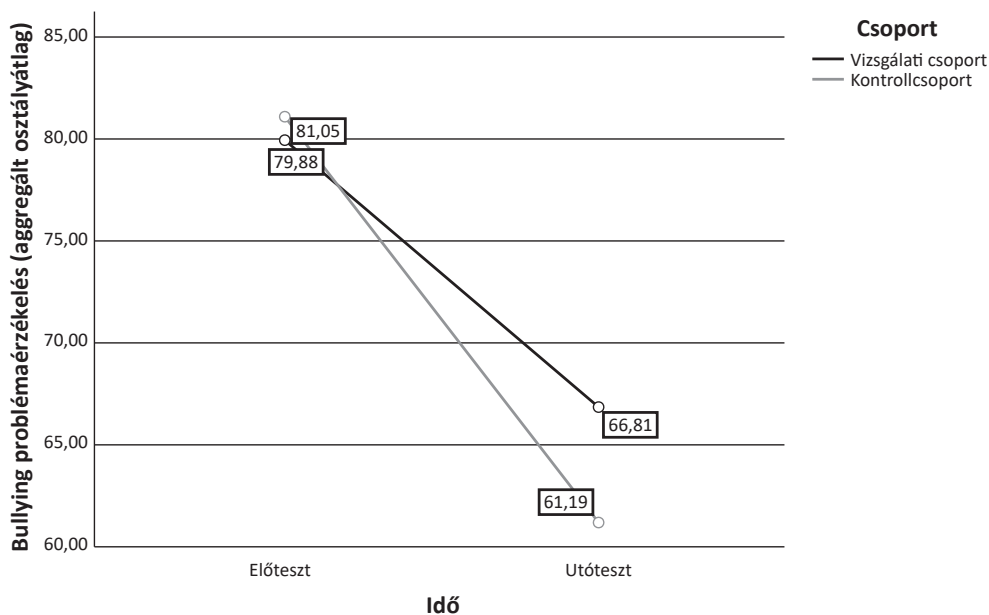
kiszűrtük az extrém kiugró értékeket mutató osztályokat.

A statisztikai eljárás előfeltételei közül a Mauchly-féle szfericitás tesztet nem tudjuk alkalmazni, mert a faktorunk csak két kondícióval rendelkezik. A hibatagok varianciájának egyenlőségére vonatkozó Levene-teszt eredménye egyik kondíció esetében sem szignifikáns ($p = 0,808$; $p = 0,816$), így feltételezhetjük, hogy a két kondíció esetében a hibatagok varianciái nem különböznek szignifikánsan egymástól, tehát megbízhatónak tarthatjuk a csoportok közötti összehasonlítás eredményét. Az eredményeket tekintve a teszt idejének (elő- vagy utóteszt) szignifikáns a főhatása ($F[1] = 53,146$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,717$). Az idő és a csoport (kontroll/vizsgálati) interakciója viszont nem szignifikáns ($F[1] = 2,261$; $p = 0,148$; $\eta_p^2 = 0,097$). Tehát az adatfelvétel idejének jelentős hatása van a bullying problémaérzékelés mértékére. A következő diagramon keresztül láthatjuk ennek az összefüggésnek a természetét. A csoportnak (vizsgálati/kontroll) azonban nincs szignifikáns főhatása ($F[1] = 0,135$; $p = 0,717$; $\eta_p^2 = 0,006$), tehát az adott csoportba tartozás nem befolyásolja jelentősen a bullying problémaérzékelést.

A diagram alapján (3. ábra) látható, hogy a vizsgálati és a kontrollcsoportba tartozó osztályok közel azonos szinten voltak a bullying problémaérzékelés területén az előteszt idejében. A második adatfelvétellel mindkét csoportban csökkent a bullying

problémaérzékelés (a leíró statisztikák mentén a vizsgálati csoportban nagyobb mértékben). Az elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy a két időpont között szignifikáns a bullying problémaérzékelés csökkenése, azonban nem mutatható ki különbség

a vizsgálati és a kontrollcsoportba tartozó osztályok eredményei között. Ebből kifolyólag a beavatkozásunk hatását nem értelmezhetjük a bullying problémaérzékelés csökkenése szempontjából.



3. ábra. A bullying problémaérzékelés változása az elő- és utóteszt viszonylatában a vizsgálati és kontrollcsoportban

A problémaérzékelésben bekövetkezett változás mellett a kutatási kérdéseink alapján azt is fontos megvizsgálni, hogy milyen tényezők befolyásolják azt, hogy a kitöltők súlyosabb vagy kevésbé súlyos problémának érzékelik a bullying megjelenését. A bullying problémaérzékelést függő változóként értelmezve, lineáris regresszió segítségével elemeztük, hogy a változóink közül melyek, milyen hatást gyakorolnak a bullying problémaérzékelésre. Az elemzésbe a kontextusra vonatkozó (pozitív iskolai és osztályklíma) változókat, illetve a bullying

szerepekre vonatkozó változókat (bántalmazó/csatlós, áldozat, támogató, szemlélő) és a bullying morális elfogadására vonatkozó változót vontuk be (Enter módszer). Először az előkérdőív esetében, csak a vizsgálati csoportra vonatkozóan végeztük el a felmérést (a terjedelmi korlátok okán), majd az utókérdőívre is megismételtük az eljárást, összehasonlítva a szignifikáns bejósoló tényezőket. A lineáris regresszió előfeltételei teljesülnek: a vizsgálatba legalább intervallum szintű változókat vontunk be, a független változók szórása nullától eltérő, a kiugró

értékeket a korábbiak alapján már kiszűr-
tük. A Durbin-Watson teszt alapján nem áll
fenn az autokorreláció ($DW = 2,13$ az elő-
kérdőív és $1,82$ az utókérdőív esetében), sem
a multikollinearitás (a variancianövelő ténye-

zők $1,076$ és $1,506$ között mozognak az
előkérdőív, $1,044$ és $1,492$ között pedig az
utókérdőív esetében) problémája. A 4. táblá-
zat bemutatja a két modell legfontosabb
adatait.

4. táblázat. A bullying problémaérzékelést befolyásoló tényezők az elő- és utókérdőív esetén
a vizsgálati csoportban

	Előkérdőív (vizsgálati csoport)				Utókérdőív (vizsgálati csoport)			
Modell-statisztikák (Függő változó: bullying probléma- érzékelés)	$R^2 = 0,438$ $F(7) = 10,890$; $p < 0,001$				$R^2 = 0,429$ $F(7) = 10,032$; $p < 0,001$			
Független változók	B, [95% CI]	SE B	β	t-érték p-érték	B, [95% CI]	SE B	β	t-érték p-érték
Konstans	0,279 [0,114; 0,444]	0,083		3,362 $p = 0,001$	-0,231 [-0,413; -0,050]	0,091		-2,538 $p = 0,013$
Pozitív osztályklíma	-0,349 [-0,565; -0,134]	0,108	-0,315	-3,227 $p = 0,002$	-0,214 [-0,400; -0,028]	0,093	-0,224	-2,290 $p = 0,025$
Pozitív iskolai klíma	-0,238 [-0,415; -0,061]	0,089	-0,240	-2,678 $p = 0,009$	-0,297 [-0,488; -0,107]	0,096	-0,300	-3,110 $p = 0,003$
Bullying morális elfogadása	0,504 [0,278; 0,731]	0,114	0,365	4,427 $p < 0,001$	0,360 [0,205; 0,516]	0,078	0,388	4,605 $p < 0,001$
Bántalmazó, csatlós viselkedés	-0,128 [-0,323; 0,068]	0,098	-0,119	-1,301 $p = 0,197$	-0,096 [-0,274; 0,082]	0,089	-0,108	-1,075 $p = 0,286$
Áldozat- viselkedés	-0,210 [-0,382; -0,039]	0,086	-0,206	-2,436 $p = 0,017$	0,085 [-0,144; 0,314]	0,115	0,073	0,738 $p = 0,463$
Támogató viselkedés	-0,130 [-0,314; 0,054]	0,092	-0,116	-1,406 $p = 0,164$	-0,050 [-0,233; 0,133]	0,092	-0,048	-0,545 $p = 0,587$
Szemléltető viselkedés	-0,103 [-0,278; 0,072]	0,088	-0,099	-1,169 $p = 0,246$	-0,245 [-0,443; -0,046]	0,100	-0,217	-2,451 $p = 0,017$

Mindkét elemzés esetében viszonylag nagy
magyarázóerejű modellt kaptunk. A bevont
változók a bullying problémaérzékelés vari-
anciájának 43,8%, illetve 42,9%-át magya-
rázzák az elő- és az utókérdőív esetében.
A regressziós egyenlet alapján megállapíthat-
juk, hogyha a diákok minél pozitívabb isko-
lai- vagy osztályklímát érzékelnek, akkor
annál kevésbé jellemzően érzékelik problé-
maként a bullyingot az intézményben. Ugyan-

így, minél helyénvalóbbnak ítélik meg az
egy-egy bántalmazó szituációkat, annál jelentő-
sebb a bullying problémaérzékelés a közös-
ségben. Ezek az összefüggések mind az elő-,
mind az utókérdőív esetén fennállnak. Abban
észlelhetünk különbséget, hogy a modellünk-
ben a pozitív osztályklíma hatása gyengült,
a pozitív iskolai klíma hatása pedig erősödött.
Míg az előkérdőív esetében a modellben
az áldozatviselkedés jelent meg, addig ez az

utókérdőív esetében már nem játszott szignifikáns szerepet. Helyette a szemlélő viselkedés került be a modellbe. Mindkét esetben azt az összefüggést állapíthatjuk meg, hogyha az adott viselkedés minél nagyobb értéket kapott (tehát kevesebbszer jelenik meg a közösségben), akkor annál kisebb a bullying problémaérzékelés értéke (tehát ritkább a jelenség). Az adatok alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a vizsgálati csoportban a beavatkozás előtt még az áldozatviselkedésnek volt szerepe a bullying problémaérzékelés megítélésében, a beavatkozás után már a szemlélő viselkedés került előtérbe.

A kvantitatív vizsgálat alapján képet kaphattunk az összesített folyamatokról, a foglalkozás lehetséges hatásáról, a vizsgálati osztályokban összességében bekövetkező tendenciákról. A kutatás során a kvalitatív vizsgálati blokk lehetővé teszi, hogy részletesebben is elemezzük, az egyes osztályok/

foglalkozások szintjén, hogy mi is történt valójában. Az 5. táblázatban összefoglaltuk azokat a legfontosabb változókat a kérdőívünk alapján, amelyek leírják, hogy milyen kontextusban (pozitív osztály- és iskolaklíma, társas támogatás, bullying morális elfogadása, informális társas kontroll a diákok és a pedagógusok részéről), mi történt az egyes osztályokban (bullying problémaérzékelés változása az elő- és utóteszt viszonylatában). A kontextus és kontroll tényezők esetében a teljes minta átlagához hasonlítottuk az egyes osztályok adatait (▲: átlag feletti, ▼: átlag alatti, —: átlag körüli). A bullying problémaérzékelés esetén külön jelezzük, hogy a vizsgálati (V) és a kontrollcsoport (K) esetén hogyan alakult a változó értéke az elő- és utóteszt viszonylatában (csökkent, nem változott vagy növekedett). A kvalitatív vizsgálatok eredményei pedig ezeket az eredményeket egészítik ki, árnyalva a táblázatban megjelenő adatokat.

5. táblázat. A kvantitatív adatok összegzése az egyes előadásokra lebontva

Előadás	Kontextus			Kontroll			Bullying problémaérzékelés változása (vizsgálati és kontrollcsoport összehasonlítása az elő- és utóteszt vonatkozásában)
	Pozitív osztályklíma	Pozitív iskolai klíma	Társas támogatás	Bullying morális elfogadása	Informális társas kontroll (diák)	Informális társas kontroll (pedagógus)	
Béta Gimnázium 1. előadás	—	—	▲	—	▲	—	V: csökkent; K: változatlan
Béta Gimnázium 2. előadás	—	—	—	▼	—	▲	V: változatlan; K: növekedett
Alfa Gimnázium	▲	▲	▲	—	—	▲	V: csökkent; K: változatlan
Gamma Szakképző Iskola	▲	▲	▲	—	—	—	V: változatlan; K: csökkent
Béta Gimnázium 3. előadás	▲	—	▲	▼	▲	▼	V: növekedett; K: változatlan
Delta Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1. előadás	▼	▼	▼	▲	▼	—	V: csökkent; K: változatlan
Éta Katolikus Szakgimnázium, Gimnázium és Kollégium	▼	▼	—	▼	▼	▼	V: csökkent; K: csökkent
Dzéta Szakgimnázium 1. előadás	—	—	—		▲	▲	V: csökkent; K: csökkent

Epsilon Szakgimnázium	▼	▼	▼	▲	▼	▼	V: változatlan; K: változatlan
Théta Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium		▼	▼	▲	▲	—	V: csökkent; K: csökkent
Kappa Gimnázium 1. előadás	—	▼	▼	▲	▼	▲	V: csökkent; K: csökkent
Kappa Gimnázium 2. előadás	—	▼	▼	▲	▼	—	V: csökkent; K: változatlan

A kvalitatív vizsgálat eredményei

A kvalitatív kutatás eredményeinek bemutatásakor az osztályfőnökökkel készült elő- és utóinterjúk, a színész-drámatanárokkal készült – foglalkozást követő – interjúk, valamint a megfigyelések eredményei kerülnek bemutatásra. Az osztályfőnök saját osztályával kapcsolatos tudása és attitűdje, a pedagógusok bullying alakulásában játszott szerepe és felelőssége, a bullying szereplőivel kapcsolatos attitűd alakulása, a felelősség kérdése, valamint a foglalkozással kapcsolatos viszonyulás alakulása mind meghatározó komponenseknek bizonyultak a bullying észlelésével és tudatosításával kapcsolatos vizsgálatban.

Az osztályfőnök az osztályáról

Az, hogy az osztályfőnökök milyen előzetes információkat osztottak meg az interjú készítőivel a foglalkozás előtt, hatással volt a megfigyelésre is. Az osztályfőnökök meghatározónak vélték az osztály érintettségével kapcsolatban, hogy milyen az osztály összetétele, a csoport jellemző szocioökonómiai státusza, a sajátos nevelési igényű tanulók aránya (pl. Béta 3.). A Béta 1. osztályban például az osztályfőnök szerint erős a kiközösítés, több diák iskolapszichológushoz jár, a hivatalos adatok szerint pedig nincs sajátos nevelési igényű diák a tanulók között, azonban a pedagógus szerint ez nem fedti a valóságot. A Béta 1. diákjai az osztályfőnök elmondása szerint jellemzően rossz anyagi körülmények között élő személyek. Az Alfa

pedagógusa szintén úgy vélte, hogy a kiközösítés és a bántalmazás összefüggést mutat azzal, hogy az osztály túlnyomó része hátrányos helyzetű gyermek, valamint jelentős a szülőhiány is.

Egyes osztályokban (Béta 3.) az osztályfőnökkel felvett interjú során is egyértelművé vált a pedagógus beszédmódjából és helyzetkezeléséből, hogy diákjait ő maga is erősen megkülönbözteti. A Béta 3. osztályban például erős volt a versenyszellem és a sikerorientáltság, ami táptalaja lehet a negatív diszkriminációnak. Erre erősíthet rá a tanári attitűd is a nemek és a sporttevékenységek szerinti megkülönböztetéssel. A Béta 3. osztályfőnöke számára reflektálatlan maradt ez a viszonyulás, és az osztályában megjelenő bullyingot sem kezelte.

A tanárok szerepe

A foglalkozás megkezdése előtt készült interjúkból nyert információ alapján a megfigyelők ismerték a pedagógus bullyinggal kapcsolatos attitűdjét, amely jellemzően tükröződött a diákok viszonyulásán is. Ahogy az osztályfőnök szerint kezelni kell a helyzetet, a diákok úgy viselkedtek szerepben. A konfliktusos helyzeteket a tanári mintának megfelelően oldották fel, például abban az esetben, ha az osztályfőnök szerint a bántalmazóhelyzet megoldását az jelenti, ha az áldozat elhagyja az iskolát, akkor szerepben a diákok is Nikit, az áldozatként észlelt tanulót hibáztatták (pl. Béta 1.), vagy azt mondták, hogy Nikinek kell változtatnia

a viselkedésén (pl. Alfa osztályfőnöke). Az Alfa osztályfőnöke kifejtette, hogy az érintett diák viselkedése már megváltozott, így bántalmazása is megszűnt. Azonban a foglalkozást követően azt is látta, hogy ehhez hozzájárulhatott Niki felelősségén túl az is, hogy több bántalmazó is elhagyta az osztályt, valamint beszéltek az osztállyal az érintett diákról is.

A pedagógus osztályban betöltött szerepe a megfigyelés során más aspektusból is hangsúlyos volt. Azokban az osztályokban, ahol a tanárok az egész foglalkozás alatt jegyzeteltek, esetleg más kollégákat is meghívtak (pl. Gamma), vagy végig figyeltek (pl. Delta), a diákok is kellő figyelmet fordítottak a foglalkozásra, és tiszteletben tartották az elején közösen kijelölt kereteket és szabályokat.

Az, hogy az osztályfőnök jelen volt-e a foglalkozáson, mutatója lehetett az osztállyal való viszonyának is, azonban a szervezési kérdések (pl. a Kappa 1. tanára nem tudta, hogy ő is jelen lehet), vagy a pedagógusok nagyfokú leterheltsége is torzított ezen a képen. A Béta 3. osztályfőnöke például csekély együttműködést mutatott a színész-drámatanárokkal. Jól láthatóan támogató volt a bántalmazóként észlelt szereplővel, viccesnek és elfogadhatónak tartotta a viselkedését, miközben a pedagógusok megfigyelőként vehettek részt a foglalkozáson. Osztálya a foglalkozás során hasonló magatartást tanúsított. Ez nem volt általánosan jellemző, viszont alkalmas volt arra, hogy jól szemléltesse, milyen nagymértékben befolyásolja az osztály viszonyulását és helyzetkezelését a pedagógus viselkedése és attitűdje. Ebben az esetben a diákok olyan fokú fegyelmetlenséget és ellenállást mutattak, hogy le kellett állítani a foglalkozást. Az osztályfőnök még ekkor sem segí-

tette a színész-drámatanárok munkáját, ahogy korábban sem fogadta el az instrukcióikat, és vélhetően ezért érezték a diákok is feljogosítva magukat a mutatott viselkedésre.

A bántalmazóval kapcsolatos attitűd

A színész-drámatanárok a bullying szereplőit többször azonosítani tudták, például a Dzéta esetében a „bukott”, „két nagyszájú srác” volt „a negatív hangadó”, „ők domináltak”, és a bántalmazó szerepét is ők töltötték be. A témában érintett osztályokban a megfigyelések szerint gyakori volt, hogy a résztvevők (pl. Béta 2.) a bántalmazó viselkedésével szimpatizáltak, viccesnek és követhetőnek találták, és előfordult, hogy még utánozták is (pl. Béta 2., Béta 3.).

Jellemző volt, hogy a foglalkozás elején a résztvevők nevettek a bántalmazó poénjain és bántó viselkedésén, ám az előadás előrehaladtával határozottan elzárkóztak a vele való azonosulástól, jelezték felé, hogy viselkedése elfogadhatatlan a közösség számára (pl. Alfa).

A bántalmazót támogató normarendszer fenntartása, például a Béta 3. osztályban volt megfigyelhető, ahol a versengés és a verbális agresszió erőteljesen jelen volt. A túlnyomórészt „fiús osztályokban” (pl. Béta 3.) jellemző volt a nemek közötti különbség az együttműködés és a bántalmazás támogatása tekintetében is: a lány diákok közösen alkottak véleményt, amit azonban csak ritkán, vagy egyáltalán nem nyilvánítottak ki az egész osztály előtt (pl. az Éta osztályban a foglalkozáson 26 fiú és 5 lány vett részt, és egyszer sem szólalt meg lány a foglalkozás alatt).

Az Éta osztályban a résztvevők a foglalkozás során szerepen kívül is bántalmazták azt a diákot, aki a valóságban is bullying

áldozata volt. Végig egy „jelet” adtak körbe, ami a kiközösített SNI-s diák jól azonosítható repetitív mozdulata volt. Ők szerepben is támogatták a bántalmazóként észlelt személyt. Nikivel nem szimpatizáltak, a kiscsoportos improvizáció során fizikai bántalmazás is megjelent, azonban a foglalkozás végére megfogalmazták, hogy „nem kell elmennie, inkább alkalmazkodjon a többiekhez”. Tehát a teljes elutasítottság valamilyen mértékben enyhült, mégis Niki felelősségét hangsúlyozták.

Jellemző volt, hogy azokban az osztályokban, ahol védelmezték Nikit, kezdetben szintén nevettek a bántalmazó viselkedésén, azonban egy ponton – általában akkor, amikor már nem a tanárral szemben viselkedett ellenségesen a bántalmazó – egy vagy több személy szembeszállt a bántalmazóként észlelt szereplővel és kiállt Niki mellett (pl. Delta).

Az áldozattal kapcsolatos attitűd

Az áldozathibáztatás gyakran megjelent az előzetes osztályfőnöki interjúk során is. A Béta 3. osztályfőnöke például relativizálta a bullyingot, „minden esetben személyiségfüggőnek” tartotta, erőteljes áldozathibáztató attitűd jellemezte. Ez a viszonyulás a megfigyelések során is számos esetben domináns volt az osztályok esetében is (pl. Epsilon, Béta 1.), mégis előfordult (pl. Gamma), hogy olyanyra transzparens volt a bullying és az egyes szereplők kiléte, hogy az áldozat önként vállalta a foglalkozás során, hogy Nikiként szeretne reflektálni az őt érintő helyzetre (pl. a Théta osztályban a „strébersége” miatt kiközösített diák). Ilyen esetben az osztály is árnyaltan látta a témát, a Gamma például arra is részletesen kitért, hogy Nikit számos vélt vagy valós külső és belső vonása miatt érheti támadás,

kirekesztés. A Théta pedig a valóságban alkalmazott módszert választotta, és a szerepben prezentált fizikai bántalmazás ellenére megfogalmazták, hogy „tisztességes lenne Nikivel együtt leülni”, és vele együtt megoldani a helyzetet.

Általában azonban nem a valódi áldozat vállalta Niki szerepét, így létrejöhetett a nézőpontváltás a szemlélőkben, vagy akár a bántalmazókban is. A Kappa 1. esetében az egyik hangadó játszotta Nikit, akit a foglalkozás során – szerepben – verbálisan és fizikailag is nagyon agresszívan bántalmaztak (pl. elmondták, hogy „felrúgják”), valamint megfogalmazták, hogy Niki többnyire egyedül van. A Kappa 2. osztályban is egy olyan lány vállalta Niki szerepét, aki korábban ellene volt, ám jól érzékelhető perspektíva-váltáson ment keresztül, s a feladatot követően már végig a kiközösített diák mellett állt.

A résztvevők a történeten belüli tanárok szerepébe lépve általában pozitívan viszonyultak a diákok által legtöbbször „strébernek” nevezett Nikihez, azonban ez nem járt együtt a pozitív tanulói attitűddel (pl. Delta, Théta). A Dzéta ezzel szemben tanári szerepben is kifejezetten rossz véleménnyel volt Nikiről, az erényeit is hátrányként tüntették fel (pl. „Mindig jelentkezett.”), a diákok szerepében pedig úgy gondolták, hogy Niki legfőbb jellemzője, hogy „csúnya”. A Kappa 2. diákjai is Niki külsejére tettek bántó megjegyzéseket szerepben: „Dagadt vagy!” „Hogy néz ki a sminked?”. Kizárólag a külsőségekre fókuszáltak, azonban a foglalkozás végére már jellemzően nem voltak ellenségesek vele. Egy esetben (Epsilon) az osztály egyáltalán nem tekintett áldozatként Nikire, végig szimpatizáltak a bántalmazóként észlelt személlyel, és Nikit hibáztatták leginkább a vele törtétekért.

A bullying más szereplői

Az áldozat és a bántalmazó mellett a többi szereplő viselkedése is meghatározó, így abban az osztályban, ahol több volt a védelemző, mint a zaklató, vagy a zaklatót támogató szereplő, jellemzően közösen próbáltak megoldást keresni a problémára úgy, hogy közben bevonták az áldozatot is (pl. a Gamma így reflektált saját érintettségére).

Az osztály domináns szereplői minden esetben meghatározónak bizonyultak a foglalkozás alakulása szempontjából. A Dzéta hangadói is aktív résztvevői voltak a foglalkozásnak, irányították a többiek vélekedését is úgy, hogy végig erős támogatói voltak a bántalmazónak. A többi fiú nem avatkozott be, vagy a bántalmazó mellé állt. Csak két lány volt a többséggel ellentétes véleményen, és ők próbálták szembesíteni a bántalmazót a viselkedésével. A foglalkozás során ténylegesen megjelent a bullying, a bántalmazó és annak támogatóival szemben érvelő lánynak az egyik hangadó fiú odaszólt, hogy „Maradj már csöndben, te patkány!”. A résztvevők szerint „Niki mellett szinte senki se áll, az osztály legalább fele” a bántalmazóként észlelt szereplő mellett volt, majd a két lány együtt a foglalkozás végén hozzátette: „azt hiszik, attól menők, hogy vele vannak. Nincs, aki kiálljon Niki mellett. Én nem tudok, lány vagyok, bármit mondok, lehurrognak”.

A felelősség kérdése

A foglalkozás során a résztvevők kimondhatták, hogy véleményük szerint leginkább kinek a felelőssége a bemutatott iskolai bántalmazás kialakulása és tartóssá válása, kinek a felelőssége lenne a helyzet kezelése, mely során jellemzően az osztály került megnevezésre (pl. Gamma, Béta 3.), de

Niki (pl. Béta 3., Kappa 1.) és a bántalmazó (pl. Béta 2., Théta) felelőssége is gyakran felmerült. A diákok által a foglalkozás során vázolt felelősségtulajdonítás gyakran egyezett az osztályfőnök vélekedésével, különösen azokban az esetekben, amikor az osztály Nikit hibáztatta a kialakult helyzetért (lásd pl. Béta 1., Alfa). Emellett többen a szülőket (pl. Béta 3., Gamma), az osztályfőnököt és a tanárokat (pl. Delta, Epsilon), valamint az edzőt (pl. Gamma), néhány esetben pedig Niki támogatóját (Béta 2.) és az igazgatót (Kappa 1.) is felelősnek tartották.

Az osztályfőnöki interjúkban megjelent a szülők felelőssége (pl. Delta), mert „nagyobb eséllyel kerülnek bajba azok a gyerekek, akik otthon nem kapnak annyi figyelmet” (Béta 3.), valamint a foglalkozásból „le lehet szűrni azt, hogy a gyerekeknek sok esetben nem feltétlenül a szülővel van a legbensőségesebb kapcsolatuk: nincs elég idejük a gyerekekre, túlságosan elfoglalt, saját problémáit helyezi előtérbe stb. Ez érdekes volt számomra” (Béta 3.).

Az Epsilonban a diákok nem érzékelték, hogy a bullying nem kétszereplős (áldozat és bántalmazó), és nem tudták megfelelően értelmezni az ezzel kapcsolatos kérdéseket, illetve instrukciókat sem, így a felelősség kérdéséről sem tudtak komplexen gondolkodni. Ebben a csoportban a helyzet megoldásaként felmerült az agresszív fellépés szükségessége, „a támadás” is.

Az osztály felelősségére való ráeszmélés jellemzően közös tapasztalás volt, legkésőbb a foglalkozás végén. Ekkor megfogalmazták, hogy az osztály okozta a problémát, mert kiközösítették Nikit (pl. Kappa 2.), és nem segítették őt megfelelően. Az osztályfőnöki interjúkban kevésbé volt jellemző, hogy minden szereplő, így az egész osztály felelősségét is megkérdőjelezhetetlennek talál-

ták, a Delta pedagógusa szerint azonban az ilyen helyzetek kialakulásában „mindenki felelős, de előbb az osztállyal kell beszélni”.

A foglalkozáson résztvevők jellemzően több felelőst neveztek meg. A Delta esetében például anélkül, hogy saját felelősségüket elvitatták volna, megfogalmazták, hogy minden szereplőnek van valamilyen mértékű része a helyzet kialakulásában és eszkalálódásában, hiszen a felnőttek (szülők, tanárok) nem fordítottak elég figyelmet Nikire, és a várható bizalmi kapcsolat ellenére sem vették észre a problémát (edző, osztályfőnök).

Az igazgató mellett a pedagógusok felelősségét is hangsúlyosnak tartották a diákok, hiszen tanúi voltak a bántalmazásnak, mégsem avatkoztak közbe, az osztályfőnök pedig „csukott szemmel kezelte a helyzetet egészen a baj kialakulásáig” (Kappa 2.). Más felnőttet is felelősnek vélték, a szülőket például Niki túlhajszolásaért (pl. Kappa 2.), de az edzőt is felelősnek tartották a segítségnyújtás elmaradásaért (Gamma).

Az osztályfőnökök saját felelősségükre az interjúkban vagy nem tértek ki (pl. Béta 1.), vagy hangsúlyozták, látják annak jelentőségét a helyzet kezelésével kapcsolatban, és fontosnak gondolják, hogy magáról a bullyingról és a foglalkozásról is beszéljenek az osztállyal: „ezt a beszélgetést simán tovább lehet vinni, de ez már az osztályfőnök feladata” (Delta).

Niki felelőssége gyakran megjelent. Esetében főként az aktív fellépést, a bántalmazás jelzésének hiányát kifogásolták a résztvevők: „neki is kezdeményeznie kellene. Ne legyen egyoldalú a kapcsolat, Niki is nyisson!” (Kappa 2.). Tehát a diákok szerint neki is „kellene kommunikálnia” a helyzet megoldása érdekében (Delta). Az attitűdváltozás gyakran megfigyelhető volt, a Dzéta osztályban például, ahol erősen jelen volt

a bullying, a foglalkozás végén a többség már nem Nikit, hanem az osztályt tette felelőssé, ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy Niki is felelős, amiért „csöndben van” (Dzéta).

A foglalkozással kapcsolatos attitűd

A megfigyelést követő osztályfőnöki és a színész-drámatanárokkal készült interjúk segítették árnyalni a foglalkozás hatásait tükröző képet. Továbbá a színész-drámatanárok az előadást követően értékelték annak eredményességét és a diákok bevonódását (pl. úgy vélték, hogy a Béta 1. esetben a diákok nem vonódtak be kellő mértékben, és az elvárásoknak való megfelelést fontosnak érezték). Volt olyan részt vevő csoport (Alfa), ahol a színész-drámatanárok szerint a foglalkozás során végig jól együttműködtek a diákok a foglalkozás vezetőivel, aktívak voltak, és a témában való érintettségükkel is dolgoztak.

A pedagógusok foglalkozásról alkotott véleményei azt is mutatták, hogy jellemzően új oldalait ismerték meg a csoportoknak. A részvétel aktívabb volt, mint amire általában az osztályfőnökök számítottak, az újszerű megközelítést eredményesnek vélték (pl. Béta 1.). Emellett az aktív résztvevők személye is meglepte a pedagógusokat: azok a diákok, akik „órán inkább bebújnak a pad alá, csak ne kelljen megszólalniuk” (Alfa), most vállalták véleményüket, aktorai voltak a folyamatoknak. Az egyes résztvevők dominanciája, a csoportfolyamatok várttól eltérő alakulása is novumként hatott, amikor kevésbé domináltak azok a személyek, akikről azt gondolták, hogy uralni fogják a foglalkozást (pl. Alfa). A színész-drámatanárok is fontos szempontnak tartották a résztvevők aktivítása mellett, hogy mennyire érvényesül mindenkinek a véleménye, vagy mennyire

csak a „hangadók” gondolatai jelennek meg. Például a Delta kapcsán kiemelték, hogy ugyan nem mindenki mondta el a véleményét a közös beszélgetéseken, de a kiscsoportos részek során mindenki megszólalt, „senkit nem nyomtak el”.

Egyes osztályok kifejezetten érintettek voltak a bullyingban, mégis jól megfogható változást jelentett, hogy a foglalkozás óta az egyik korábbi áldozatot már nem „csúfolják” (Alfa). Az osztályfőnök szerint a dráma alkalmas volt arra, hogy a bántalmazó karakterében az érintettek magukra ismerjenek, így a foglalkozás utáni beszélgetésen azt mondták neki: „nem akarnák, hogy egy ilyen osztálytársuk legyen”. Ez a bevonódás, a szerepekhez kötődő attitűdbe helyezkedés és az érzelmek megélése eredményezhette az előadás színész-drámatanárok által érzékelt sikerességét is.

Emellett a pedagógusok a tanárokhoz való viszonyulás javulását is érzékelték, a tanárszerep újdonság volt a diákok számára, a szerepükbe helyezkedve döntéseket kellett hozniuk, véleményt alkotniuk egy-egy elképzelt diákról, amelynek folyamánként úgy érezték, velük is elfogadóbbá váltak a tanulók, hiszen így „jobban megértik a másik oldalt” (Alfa). Továbbá a dráma arra is alkalmasnak bizonyult, hogy a pedagógusok felfigyelhessenek például az érveléstechnika hiányára is (pl. Alfa).

DISZKUSSZIÓ

Jelen kutatás alátámasztotta, hogy a diákok egymás közti megfigyelése a közösség működésébe ágyazottan, meghatározott szereprendszerrel és módon történik, és az események fenntartásában, vagy megállításában minden szereplőnek megvan a maga

felelőssége (Salmivalli és mtsai, 1996), az osztályfőnöknek pedig kulcsszerepe van (Dóczi-Vámos, 2016a). A színházi nevelési előadás azt a lehetőséget teremtette meg, hogy az egész osztály, minden érintett egy maga által választott szerepben, felelősség nélkül játszhasson el egy olyan történetet, ami a való életben akár súlyos következményekkel is járhatna, és mindezt felnőttek jelenlétében tették (Szitó, 2004).

A felnőttek, különösen az osztályfőnök jelentik a kontrollt a tanulók számára, ők a közösség vezetői, és a vezetési stílus meghatározó a közösség szempontjából (Lewin, 1939; Ranschburg, 1975). Az osztályfőnöknek jelentős szerepük van a tanulókkal való bizalmi kapcsolat kialakításában, ami az áldozatot is segítheti a megküzdésben (Yoon és Kerber, 2003; Simon és mtsai, 2015), továbbá a gondoskodó figyelem a bullyinggal szemben is jelentős védőfaktor (lásd pl. Astor és mtsai, 1999; Lindle, 2008). A kutatás eredményei szerint az osztályfőnök viszonyulása ugyanolyan meghatározó volt a diákok attitűdjének tekintetében, mint a helyzetre adott reakciója, annak kezelése, ugyanis azt az osztályok jellemzően mintaként alkalmazták a szerepjáték során. Abban az esetben például, amikor az osztályfőnök korábban úgy vélte – vagy konkrét helyzetben úgy cselekedett –, hogy a helyzet megoldását az áldozat/zaklató iskolából való eltávolítása jelenti, akkor az osztály is ezt alkalmazta az előadás során. Pedig a bullying megszüntetéséhez nem az adott tanulót, hanem az adott bullying szerepet kellene eltávolítani, hiszen a szerepet átveheti másik tanuló is (Twemlow és Sacco, 2012).

Egyes osztályfőnökök a téma kapcsán azt is fontos tartották bemutatni, hogy az érintettségben az osztály összetétele, a csoport jellemző szocioökonómiai státusza, a sajátos

nevelési igényű tanulók aránya az osztályközösségben is meghatározó lehet (Vlachou és mtsai, 2011). Fontos megjegyeznünk, hogy azokban az esetekben, amelyek során a pedagógusok diákjaikról való véleményalkotásaiból és helyzetkezeléseiből látható volt, ők maguk is megkülönböztetik nemük és/vagy például választott sportjaik szerint tanulóikat, negatív példával jártak elől a megkülönböztetés terén, amelyet diákjaik jellemzően követtek is. Megfigyelhető volt, hogy a nemi szereotípiák más módon is jelentősek, ugyanis amely csoportban a lányok aránya jelentősen alacsonyabb volt, a lány résztvevők kevésbé vállalták véleményüket a foglalkozás során, mint a fiú résztvevők, hiszen az iskolában sokkal inkább elvárták tőlük, hogy csöndben legyenek, és csak akkor beszéljenek, ha kérdezik őket, valamint alárendelődjenek a fiúk véleményének (Kereszty, 2007). Számos esetben akkor, ha mégis vállalták a véleményüket, a fiú diákok ellenségesen viszonyulásának kereszttüzében tették ezt (Kovács, 2014; Kereszty, 2007), pedig az áldozatot védelmező szerepben kapcsolódtak be az előadásba, azonban úgy érezték, hogy egyedül maradtak a véleményükkel (vö. Perkins, 2007).

Az osztályfőnök attitűdje a bullying relativizálása esetében is meghatározó volt. Az ilyen helyzetkezelés a bántalmazóban azt az érzést keltheti, hogy szabadon teheti azt, amit akar, az áldozatban pedig azt, hogy a pedagógus nem vesz róla tudomást, nem kérhet tőle segítséget (lásd pl. Figula és mtsai, 2011; Simon és mtsai, 2015; Greene, 2005). A szemlélőkben – ahogy minden más szereplőben is – azt erősítheti, hogy a megfélemlítés, a bántó viselkedés a norma része, nem kell közbelépni, ami fenntarthatja a bántalmazó helyzetet (Greene, 2000; Yoon és Kerber, 2003; Watts és Erevell, 2004; Lindle, 2008). Az osztályban uralkodó norma mérv-

adó (N. Kollár, 2004), a bántalmazó viselkedés normaként való kezelése a bántalmazót is megerősíti abban, hogy viselkedése elfogadható, így a bullying normaként rögzülhet (Perkins, 2007).

Kvantitatív eredményeink szerint minél helyénvalóbbnak ítélik meg a kutatásban részt vevő diákok az egyes bántalmazó szituációkat, annál jelentősebb a bullying problémaérzékelés a közösségben. A bullying normát érintő kutatásainak (pl. Perkins, 2007; Perkins és mtsai, 2011) eredményei szerint, ha a diákok nincsenek tisztában a bullying mértékével, azaz nincs reális képük a helyzetről, nő a bullying problémaérzékelés és a bántalmazás szintje, a norma részének tekintik, amit feltehetően erősít az, hogy a tanárok figyelmen kívül hagyják az eseményeket. A tudatosításon, tájékoztatáson keresztül – amit a dráma is ad – valós képük lehet a helyzetről, ami segíti őket abban, hogy az általánosan elfogadott viselkedéstől elkülönítve értelmezzék és kezeljék a bántalmazást, ami csökkenti a problémaérzékelést. A kutatásban vizsgált komplex színházi nevelési program ezt a hatást elérte, és világossá vált az osztályfőnök attitűdjének, viselkedésének és reakciójának a kulcsszerepe a helyzetek kezelésében (lásd pl. Espelage és Swearer, 2003; Paksi, 2009; Figula és mtsai, 2011).

Az, hogy jelen kutatás kvantitatív vizsgálatában miért az idő váltotta ki a mérhető hatást, valamint miért figyelhető meg változás nem csak a vizsgálati csoportban, hanem a kontrollcsoportban is, több okra vezethető vissza. Feltételezésünk szerint ennek hátterében a kiterjesztett hatás állhat, hiszen az előadáson részt vevő diákok beszélhettek a párhuzamos osztály diákjaival a foglalkozás témájáról, ahogy a pedagógusok esetében is szóba kerülhetett a kollégák között.

Emellett a pedagógusok a tanórákon a diákokkal is elkezdhettek foglalkozni a bullying témakörével, így felhívva a figyelmet a probléma jelenlétére azokban az osztályokban is, akik magán az előadáson nem vettek részt, de kontrollcsoportként kitöltötték a kérdőívet. Ahogyan akár maga a kérdőív kitöltése is tudatosító hatású lehetett.

Az eredmények megmutatták azt is, hogy a dráma alkalmas arra, hogy a tanárokból felmerüljön a kérdés: valós képet láttak-e az osztályban zajló folyamatokról. Azokban a csoportokban, ahol az osztályfőnök tisztában volt a bullying jelenlétével, a pedagógus az interjú során is folyamatosan reflektált érintettségükre, valamint a lehetséges és már alkalmazott kezelési módokra is kitért. De előfordult az is, hogy a foglalkozást követően szembesült a programra jelentkező pedagógus azzal, hogy osztálya érintett. Olyan esetet is azonosítottunk, ahol az osztályfőnök – az eredmények ellenére – nem szeretett volna szembesülni és dolgozni osztálya érintettségével, noha a tanárok zaklatásra, konkrét erőszakos eseményekre adott egyéni pedagógiai válaszai meghatározóak (Twemlow és Sacco, 2012, Simon és mtsai, 2015; UNESCO, 2019).

Emellett az osztályfőnökök és pedagógusok általában új oldalát ismerték meg az osztályaiknak a foglalkozások során, a hatását pedig már közvetlenül a beavatkozás utáni héten érezték: vagy célzottan a bullying kapcsán, vagy az órai aktivitás, vagy akár a pedagógusokkal kapcsolatos attitűd terén tapasztaltak a korábbtól eltérő működést, hiszen a korábban visszahúzódó diákok is jellemzően nyitottabbak és aktívabbak lettek, véleményüket és gondolataikat vállalták a tanórákon is (Belliveau, 2005).

A diákok attitűdjének változása jól nyomon követhető volt a megfigyelt osztá-

lyokban, ugyanis a foglalkozás kezdetén a résztvevők még jellemzően a bántalmazóval szimpatizáltak, nevettek viccein, vagy csatlakoztak hozzá, valamint az áldozattal való ellenazonosulás is jellemző volt. Ez a kezdeti állapot azonban a foglalkozás előrehaladtával változott. A bántalmazó támogatása jellemzően a foglalkozás azon pontján szűnt meg, amikor a bántalmazó magatartása már többnyire nem a pedagógus ellen irányult, illetve nem állt meg az áldozattal szembeni verbális bántalmazás szintjén. Az osztályok jelentős része a *Stréber* végére teljesen elhatárolódott a bántalmazóként észlelt személytől, és a csoportnyomás hatására (lásd pl. Eder és mtsai, 1995; Coloroso, 2014) változott a bullyinggal kapcsolatos attitűd.

A kvalitatív vizsgálat eredményeihez illeszkedik a kvantitatív vizsgálat azon eredménye, amely szerint az utóvizsgálati csoportban az áldozatviselkedés helyett már a szemlélőszerep vált a bullying probléma-érzékelés szignifikáns bejósoló tényezőjévé. Ezek alapján láthatjuk, hogy a komplex színházi nevelés alkalmas a tudatosításra, mert az érzésekre hat, és nem csak a gondolkodásra (Szitó 2004; Mavroudis és Bournelli, 2016; Jonoren és mtsai, 2011; Goodwin és mtsai, 2019), ami a bullying csökkentése szempontjából kiemelkedően fontos tényező (Perkins, 2007; Perkins és Craig, 2008; Perkins és mtsai, 2011). A szemlélő viselkedés előtérbe kerülése befolyásolhatja a helyzetet, hiszen az ambivalens csoport, amelyik döntése keretet és irányt keres, a prevenció szempontjából elsődlegesen elérendő csoport (Twemlow és Sacco, 2012), ugyanis a szemlélők felelőssége meghatározó (Salmivalli és mtsai, 1996) abból a szempontból is, hogy a bántalmazónak mit engednek meg (lásd pl. Twemlow és Sacco, 2012; Coloroso, 2014).

Itt érvényesül Belliveau (2005) azon megjegyzése miszerint a hosszú távú hatás érdekében érdemes időről időre alkalmazni a módszert, ez esetben egy következő alkalommal a szemlélő szerepből védelmező szerephez történő átlépéssel lehetne foglalkozni.

A foglalkozás során az áldozatot a bullying-helyzet feloldásába jellemzően azokban az esetekben vonták be a résztvevők, amikor több volt a védelmező, mint a zaklató és a zaklatót támogató személy. Ezekben az esetekben is meghatározó volt az osztály domináns szereplőinek vélekedése és viselkedése mind a helyzet kezelése, mind a bullyingra és a bullying szereplőire adott reakciói során, hiszen a domináns szereplők ezekre adott reakciói más diákok reakcióinál nagyobb befolyásoló erővel bírnak a csoport normáinak alakulásakor (Eder és mtsai, 1995; Galinsky és Salmond, 2002; Honkatukia és mtsai, 2006; Paluck és Shepherd, 2012; Paluck és mtsai, 2016).

A színházi nevelés gyakorlati, kutatási és a bullying szempontjából is érdekes kérdése volt, hogy az egyes szerepekben lévő tanulók milyen bántalmazószerepeket választanak a közös történet eljátszása során. Akár azonnali változást is megfigyelhattunk, amikor egy korábban áldozathibáztató attitűdű diák került a foglalkozás során az áldozat szerepébe. Az ilyen jellegű perspektíva-váltáshoz elengedhetetlen a beleélés (vö. Balázs és Koncz, 2016; Balázs és mtsai, 2012), amely ezáltal növelhette az áldozattal szembeni empátiát (lásd pl. Arsenio és Kramer, 1992; Sztó, 2004), és a zaklatót támogató viszonyulást az áldozatot védelmező attitűd váltotta fel.

Az egyén és az osztály közös felelősségének felismerése általában legkésőbb a foglalkozás végén megtörtént, ekkor az

osztály szerepét és a jóvátételre vonatkozó javaslatokat is megfogalmazták. A felelősségtulajdonítás gyakran megfelelt az osztályfőnök által az interjúban megfogalmazottaknak, különösen azokban az esetekben, amikor az osztály az áldozatot tekintette a leginkább felelősnek a helyzet kialakulásáért. A felelősségtulajdonítás/hárítás kérdése indirekt módon akkor is megjelent, amikor az osztályfőnök a szülőket, a rendezetlen családi hátteret, vagy a tanulók személyiségét nevezte meg a bullying háttértényezőjeként. Ezzel szemben a diákok az osztályfőnökök és a pedagógusok felelősségét vélték jelentősnek. Az osztályfőnökök azonban jellemzően nem reflektáltak kellő mértékben saját szerepükre, azt viszont általában fontosnak tartották, hogy a jövőben beszéljenek a foglalkozásról és a bullyingról az osztályaikkal.

Tehát a „mintha játék” (lásd pl. Kaposi, 2001) mint drámapedagógiai megközelítés során a diákok válaszaik és választásaik közben egy fiktív világban zajló elképzelt helyzetre és folyamatra reagáltak és vonódtak be szereplőként, amiben azonban a bullying valós problémaként volt jelen, így analógias módon tanulhattak (lásd pl. Szauder, 1997). A foglalkozás hatására a diákok és pedagógusaik tudatosíthatták a probléma jelenlétét, illetve annak valódi mélységét, és önmagukról, társaikhoz fűződő viszonyulásaikról is tapasztalatot szerezhettek (Neelands, 1994).

A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás korlátjának tekinthető, hogy a vizsgálati csoportokat kvázi kísérleti helyzetben, előadás közben, saját környezetükben figyeltük meg, így kontrollálni sem

tudtuk a körülményeket. Ebből fakadóan torzító tényezőt jelenthet, hogy voltak hiányzó (vagy szülői beleeegyezés hiányában kimaradó) diákok. Néhány esetben nehézséget jelentett továbbá a kontrollesoport biztosítása is, így módszertani kompromisszumként az iskola párhuzamos osztályait választottuk. Abban az esetben, ha az adott iskolában csak egy osztály volt az évfolyamon, illetve, ha több előadás is megvalósult ugyanabban az iskolában, a vizsgálati osztály felett vagy alatt járó osztály került kiválasztásra. Az osztályszintnek nagy szerepe volt a kutatás alapvető kereteinek kialakításában, hiszen a kontextuális tényezők bevonására is fókuszáltunk. Az adatelemzés során korlátozottak voltak a lehetőségeink, hiszen osztályszinten aggregált adatokkal kellett dolgoznunk (az aggregáció miatt az egyéni szintű varianciát nem tudtuk figyelembe venni), viszont az adatok értelmezése során kifejezetten előnyös volt az osztályszintű perspektíva, hiszen így rávilághattunk az egyéni változással ellentétben a bullying jelenségének osztályszintű normákkal való összefüggéseire.

Torzító hatással bírhat továbbá, hogy a kutatásban való részvételre az intézmény, illetve az osztályfőnökök önként jelentkeztek egy elektronikus jelentkezési lapon, melyen kifejtették részvételi motivációjukat, és a Nyitott Kör ezen jelentkezési lapok alapján választotta ki a résztvevőket. A diákok döntésbe való bevonásáról, az előadáson való részvételről folyó egyeztetéssel kapcsolatban nem rendelkezünk információval. Bullying kutatása esetében számolhatunk a téma szempontjából sajátos torzító tényezőkkel is, mert rejtőzködő, sok esetben szubjektív megélésekhez, egyéni nézetekhez kötött jelenségről van szó, aminek a vizsgálata számos ponton ütközhet nehézségekbe még

akkor is, ha anonimitásra törekszünk, és amivel a gyakran egymásnak ellentmondó kutatási eredmények is magyarázhatók (Buda, 2015).

HASZNOSÍTHATÓSÁG ÉS KITEKINTÉS

A kutatás eredményei a gyakorlatba emelhető tanulsággá váltak az oktatás inkluzivitását segítő más szervezetek számára, valamint a foglalkozáson részt vett diákok pedagógusai, különösképpen az osztályfőnökök számára is. A projekt hatása azáltal vált fenntarthatóvá, hogy az akciókutatásban megismert jelenségeket újra és újra a pedagógusközösség elé tárta a szervezet saját módszerein keresztül, így generálva reflexiót és párbeszédet a problémáról. A kutatás folyamata során szerzett tapasztalatokra további három új színházi nevelési előadás is épült a szervezetben. Jelen kutatás hatására a szervezet felismerte a pedagógusközösséggel való szorosabb kapcsolattartás jelentőségét, és az egy-egy iskolával kiépített hosszabb távú együttműködés stratégiai irányra vált a Nyitott Kör tervezésében. A kutatás tehát gyakorlati hasznosíthatóságát tekintve nem csak erős potenciállal rendelkezik, hanem számos, már megvalósult, vagy éppen megvalósítás alatt álló kezdeményezésnek ágyazott meg.

SUMMARY

THE IMPACT OF A THEATRE IN EDUCATION INTERVENTION ON BULLYING

Background and aims: In recent years, bullying has become an important focus of research in Hungary, but there is a lack of studies using art-based research tools. Our focus is on the impact assessment (quasi-experimental design) of Theatre in Education (TiE) interventions: what effects these interventions might have on thinking about bullying in the classroom and the behaviour of students regarding bullying?

Methods: The mixed methods impact assessment is based on participatory action research. During the quantitative study, a questionnaire was completed by students from the study (12 groups, 335/258 participants) and control groups (12 groups, 285/262 participants) before and after the intervention. We have compared results before and after the intervention aggregating data on the classroom level. In the qualitative part, we conducted semi-structured interviews with the headteacher before and after the session, examined the session itself in an open observation and conducted an evaluative semi-structured interview with the actor-teachers.

Results: The results of the two-way factorial ANOVA showed a significant decrease in bullying problem-perception in both groups. Comparing variables that contribute to bullying problem-perception (linear regression) in the pre- and post-measurement, we found that the focus from victimization shifted to bystanders. The qualitative component can deepen our understanding of the result, where we discuss the roles and responsibilities of teachers, attitudes towards the different actors, the complex context of the intervention, questions regarding the attribution of responsibility and attitudes towards the intervention.

Discussion: The research confirmed that bullying is embedded in the functioning of the community, with a defined system of roles, and that all actors have a responsibility to sustain or stop these events. The results strengthen the decisive role and responsibility of teachers in dealing with bullying as they provide a pattern for the students and the significant impact of TiE interventions on the community. The results can be used in planning such interventions.

Keywords: Theatre in Education, bullying, impact assessment, action research

IRODALOM

- ARSENIO, W. F., KRAMER, R. (1992): Victimiziers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63(4). 915–927. doi:10.2307/1131243
- ASCH, S. E. (1956): Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9). 1–70.
- ASTOR, R. A., MEYER, H. A., BEYER, W. J. (1999): Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1). 3–42.

- BALÁZS, K., KONCZ, V. (2016): Metaforikus és perspektívaváltást igénylő társadalmi célú reklámok hatásvizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(3). 7–34.
- BALÁZS, K., BARKÓ, M., VANCZA, G. (2012): Társadalmi célú reklámok kreativitássablonjai és hatásmechanizmusuk. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 5–24.
- BELLIVEAU, G. (2005): An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3(2). 136–65.
- BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18(2). 117–127.
- BODORKÓS, B. (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: A részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés. Szent István Egyetem, Környezettudományi Doktori Iskola, Gödöllő. https://www.szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezés.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 10.)
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge.
- BUDA, M. (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5–6). 3–16.
- BUDA, M. (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
- BUDA, M., KÖSZEGHY, A., SZIRMAI, E. (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős: A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 17(3). 373–386.
- COIE, J. D., DODGE, K. A., TERRY, R., WRIGHT, V. (1991): The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62(4). 812–826.
- COLOROSO, B. (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak. Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Harmat Kiadó, Budapest.
- CRAIG, W. M., PEPLER, D. J. (1995): Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3–4). 81–95.
- CZIBOLY, Á. (szerk.) (2017): Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. InSite Drama. Budapest. <https://www.szinhazineveles.hu/hirek/letoltheto-a-szinhazi-nevelési-es-szinházpedagógiai-kezikönyv/> (Letöltés ideje: 2021. január 25.)
- DAILEY, A. L., FREY, A. J., WALKER, H. M. (2015): Relational aggression in school settings: Definition, development, strategies, and implications. *Children & Schools*, 37(2). 79–88.
- DEPAULO, B. M., NADLER, A., FISHER, J. D. (eds) (1983): *New directions in helping: Help-seeking*. Vol. 2. Academic Press, New York.
- DÓCZI-VAMOS, G. (2016a): *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Budapest.
- DÓCZI-VAMOS, G. (2016b): Tabuk és a bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány*, 14(3). 21–35.
- DÓCZI-VAMOS, G., LENDVAI, L. (2019): *Kutatási beszámoló az Érték-Mérték Projekt keretében szervezett kutatásról*. Nyitott Kör Egyesület, Budapest

- EDER, D., EVANS, C. C., PARKER, S. (1995): *School talk: Gender and adolescent culture*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- ESLEA, M., SMITH, P. K. (1998): The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary Schools. *Educational Research*, 40(2). 203–218.
- ESPELAGE, D. L., SWEARER, S. M. (2003): *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey.
- FEKKES, M., PIJERS, F. I. M., VERLOOVE-VANHORICK, S. P. (2005): Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20(1). 81–91.
- FIGULA E., MARGITICS F., PAUWLIK Zs. (2011): Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták elemzése. In KOZMA T., PERJÉS I. (szerk.): *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején – Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- GALINSKY, E., SALMOND, K. (2002): *Ask the Children: Youth & Violence: Students Speak Out for a More Civil Society*. Families and Work Institute, New York.
- GOODWIN, J., BRADLEY, S. K., DONOHOE, P., QUEEN, K. O'SHEA, M., HORGAN, A. (2019): Bullying in Schools: An Evaluation of the Use of Drama in Bullying Prevention. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(3). 329–342.
- GREENE, M. B. (2000): Bullying and harassment in schools. In Moser, R. S., Frantz, C. E. (eds): *Shocking violence*. Charles C. Thomas, Springfield. 72–101.
- GREENE, M. B. (2005): Reducing Violence and aggression in schools. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3). 236–253.
- HAJDÚ, G., SÁSKA, G. (2009): *Iskolai veszélyek*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- HAMBURGER, M. E., BASILE, K. C., VIVOLLO, A. M. (2011): Measuring Bullying Victimization, Perpetration and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullycompendium-a.pdf> (Letöltés ideje: 2020. szeptember 10.)
- HONKATUKIA, P., NYQVIST, L., PÖSÖ, T. (2006): Violence from Within the Reform School. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(4). 328–344.
- HORVÁTH, K., OBLATH, M. (2015): *A performatív módszer: Dráma- és színházalapú beavatkozások és kutatások a Kávában*. Káva, Anblokk, Parforum, Budapest
- HUBBARD, J. A., DODGE, K. A., CILLESSEN, A. H. N., COIE, J. D., SCHWARTZ, D. (2001): The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2). 268–280.
- HUESMANN, L. R., GUERRA, N. (1997): Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2). 408–419.
- JICK, T. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4). 602–611.
- JORONEN, K., KONU, A., RANKIN, S. H., ASTEDT-KURKI, P. (2011): 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.

- KAPOSI, L. (szerk.) (2001): *Drámajáték óvodásoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest. 36–40.
- KERESZTY, O. (2007): A társadalmi nem mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 4. 637–649.
- KOVÁCS, M. (2014): Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában. In Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45–51.
- LENDVAI, L., HORVÁTH, L., DÓCZI-VAMOS, G., JOZIFEK, Zs. (2018): *Benne vagy? A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére*. Nyitott Kör Egyesület, Budapest. https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy_.pdf (Letöltés ideje: 2019. október 6.)
- LINDLE, J. C. (2008): School Safety? Real or Imagined Fear? *Educational Policy*, 22(1). 28–44.
- MAYER, J. (2009): *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. FPPTI, Budapest.
- MAVROUDIS, N., BOURNELLI, P. (2016): The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1233843
- N. KOLLÁR, K. (2004): Normaalakulás, engedelmesség és csoporthoz igazodás. In N. Kollár, K., Szabó, É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 310–324.
- NADLER, A., HALABI, S. (2006): Intergroup helping as status relations: Effects of status stability, identification, and type of help on receptivity to high-status group's help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1). 97–110.
- NEELANDS, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest. (eredeti mű: *Making sense of drama*. 1984)
- NEWMAN, R. S., MURRAY, B., LUSSIER, C. (2001): Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2). 398–410.
- NÉMETH Á., VÁRNAI, D. (szerk.) (2019): *Kamaszéletmód Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- NOVÁK, G. M. (2016): *Dráma és pedagógia: A drámapedagógia aktuális kérdéseiről*. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf. (Letöltés ideje: 2020. október 8.)
- OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264273856
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
- OLWEUS, D. (2003): A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6). 12–17.
- PAKSI, B. (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/s/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reakciókról*. Kutatási beszámoló. Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

- PALUCK, E. L., SHEPHERD, H. (2012): The salience of social referents: A field experiment on collective norms and harassment behavior in a school social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(6). 899–915. doi: 10.1037/a0030015
- PALUCK, E. L., SHEPHERD, H., ARONOW, P. M. (2016): Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3). 566–571. doi: 10.1073/pnas.1514483113
- PEGUERO, A. A. (2009): Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4). 299–312.
- PERKINS, H. W. (2007): Misperceptions of drinking norms in Canada: Another look at the “reign of error” and its consequences among college students. *Addictive Behaviors*, 32(11). 2645–2656.
- PERKINS, H. W., CRAIG, D. W. (2006): A successful social norms campaign to reduce alcohol misuse among college student-athletes. *Journal of Studies on Alcohol*, 67(6). 880–889.
- PERKINS, H. W., CRAIG, D. W., PERKINS, J. M. (2011): Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5). 703–722.
- PUBLIC AGENDA (2004): *Teaching interrupted: Do discipline policies in today's public schools foster the common good?* Public Agenda, New York.
- RAPOS, N., GASKÓ, K., KÁLMÁN, O., MÉSZÁROS, GY. (2011): *Az adaptív elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- RAVIV, A., SILLS, R., RAVIV, A., WILANSKY, P. (2000): Adolescents' help seeking behavior: The difference between self- and other-referral. *Journal of Adolescence*, 23(6). 721–740.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, C. M. J. K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1). 1–15.
- SÁGI, M., SZÉLL, K. (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve*. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. OFI, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1406447_hatasvizsgalatok_alapszintu_kezikonyve_beliv.pdf (Letöltés ideje: 2020. szeptember 10.)
- SHERIF, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper & Brothers, New York and London.
- SIMON, D., ZERINVÁRY, B., VELKEY, G. (2015): *Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SMITH, P. K. (2000): Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14(4). 294–303.
- SZAUDEK, E. (1997): A dráma mint pedagógia. *Drámapedagógiai Magazin*, 6(2). 10–16.
- SZITÓ, I. (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 14(2). 1–10.
- SZOKOLSKY, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- THOMPSON, D. E. (2000): School violence, gangs, and a culture of fear. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1). 54–71.

- TÓTH, L. (2005): Csoportfolyamatok az osztályban. In Balogh, L., Tóth, L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. kötet. Neumann Kht., Budapest. o. n.
- TWEMLOW, S. W., SACCO, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- UNESCO (2017): *School violence and bullying: Global Status Report*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2019): *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO, Paris.
- VAMOS, Á. (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –. *Neveléstudomány*, 13(2). 23–42. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf (Letöltés ideje: 2021. május 3.)
- VLACHOU, M., ANDREOU, E., BOTSOGLOU, K., DIDASKALOU, E. (2011): Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3). 329–358.
- VOGEL, D. L., WESTER, S. R., LARSON, L. M. (2007): Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling and Development*, 85(4). 410–422
- WARNER, B. S., WEIST, M. D., KRULAK, A. (1999): Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1). 52–68.
- WATTS, I. E., EREVELLE, N. (2004): These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2). 271–299.
- WERNER, N. E., NIXON, C. L. (2005): Normative Beliefs and Relational Aggression: An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3). 229–243.
- WILLIAMS, K. R., GUERRA, N. G. (2007): Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41. s14–s21.
- YABLON, Y. B. (2010): Student-teacher relationship and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8). 1110–1123.
- YAMASAKI, K., NISHIDA, N. (2009): The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 44(3). 179–186.
- YOON, J. S., KERBER, K. (2003): Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1). 27–35.
- ZIMMERMAN, M. A., MORREL-SAMUELS, S., WONG, N., TARVER, D., RABIAH, D., WHITE, S. (2004): Guns, Gangs, and Gossip – An Analysis of Student Essays on Youth Violence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4). 385–411.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Foglalkozás előtti interjúkérdések

1. Az iskola és az osztály neve:
2. Foglalkozás időpontja és helyszíne:
3. Hányadikosok a foglalkozáson részt vevő csoport diákjai? Van-e valami specializációja az osztálynak (pl. magyar tagozatosok)?
4. Hány fős az osztály?
 - összesen:
 - fiúk száma:
 - lányok száma:
 - sajátos nevelési igényű tanulók száma:
 - beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulók száma:
5. Mióta tanítja az osztályt?
6. Milyen tárgyakat tanít az osztályban?
7. Kérem, fejtse ki, mit gondol az osztály képességeiről a saját tárgya kapcsán!
8. Meséljen az osztállyal kapcsolatos tapasztalatairól és véleményéről! Kérem, fejtse ki, hogy mit gondol az osztályközösségről!
9. Van esetleg olyan közösségi esemény vagy kötelező iskolai rendezvényen túli program, amelyen az osztály egésze részt vesz? (Ha igen: Kérem, mutassa be! Ha nem: Ön szerint miért nincsenek ilyen események?)
10. Milyen jelentős események történtek eddig az osztály életében, amik valamilyen irányban megváltoztatták az osztályközösséget?
11. Milyen típusú problémákkal küzd/küzdött az osztály (egyéni, közösségi)?
11. Mit gondol, az osztály találkozott-e már a színházi nevelési foglalkozás által kínált témával?
13. Ön mit gondol az előadás témájáról (van-e tapasztalata a témával kapcsolatban)?
14. Ön szerint hogyan kellene megfelelően kezelni egy ilyen helyzetet (bullying)? Kinek a felelőssége a helyzet megoldása?
15. Milyen a viszonya a diákokkal?
16. Mit gondol, milyennek látják Önt az adott csoport diákjai (pl. kedves, szigorú, következetes, nyitott stb.)?
17. Mit vár ettől a foglalkozástól?

2. melléklet. Megfigyelési szempontok

Az osztály:

- Mekkora az osztály létszáma?
- Fiúk és lányok aránya?
- Van-e valamilyen kisebbséghez tartozó személy?

Osztályfőnök:

- Osztályfőnök hozzáállása, jelenléte (beleszól, feszült stb.)?
- Hol és hogyan ül le (pl. a terem végében az asztalra úgy, hogy rálásson mindenkire)?

A kezdetek:

- Milyen a helyszín (iskola felszereltsége, terem díszítése stb.)?
- Hogy ülnek le az elején a diákok (kizárnak-e valakit)? Kire/mire figyelnek az elején, hogy viselkednek?
- Látható-e „hangadó”, feszengő, perifériára szorult stb. diák?

Folyamatos:

- Diákok érdeklődésének nyomon követése.
- Diákok egymáshoz való viszonyulásának/ annak alakulásának folyamatos követése.

Megfigyelhető:

- Színész-drámatanárok jelenléte: Hogyan tudják fegyvelmezni, terelni az osztályt a kérdésekkel?
- Sikerül-e mélyíteni a témát? Melyek azok a pontok, ahol ezek megtörténnek?

Fontos:

- Mennyire „szólnak ki” a diákok a foglalkozásból: pl. belső viccek, ugratnak-e valakit, kihasználják-e a helyzetet a jellemző szerepek felcserélésére: pl. a bántalmazott diák a szerepben most bántalmazó lesz, vagy éppen a bántalmazott legjobb barátja stb.
- Különösen nagy hangsúlyt kell fektetni azokra az apró jelekre, amikből kitűnhet, hogy az osztály érintett-e a kérdésben: Megfigyelni, hogy milyen módon, kik hogyan vesznek részt, stb. A pedagógussal készített interjú után erről már lesz képetek, figyeljétek meg, hogy egyezik-e a pedagógus által megosztott helyzet a diákok viselkedésével!
- Fontos, hogy az egyes szakaszoknál (pl. az első megbeszélésnél; a tanári étkezésnél; a végén lévő hármas csoportban) hogyan alakul a beszélgetés/történet/felelősségvállalás!
- Fontos, hogy a bántalmazóhoz való viszonyulásuk hogyan alakul!
- Jellemzően ugyanazok szólalnak csak meg? Kb. hány fő? Megpróbálja-e más is elmondani a véleményét? Ha más is beszél, azt hogyan fogadják a domináns csoporttagok?
- Fontos lenne lejegyezni, hogy a felelősségtulajdonítás miként alakul a csoportban. Ez a végén (3 csoport) artikulálódik.
- A foglalkozás legvégén: a megfigyelő szerint mennyire érte el a foglalkozás célját, a megfigyelő szerint mire hatott (teljesen szubjektív rész).

3. melléklet. Színész-drámatanár interjúk

- Értékeljétek 1-től 5-ig, hogy mennyire volt eredményes a mai foglalkozás! Miért?
- Mit gondoltok, milyen volt a diákok aktivitása és a foglalkozáson való részvétele? Milyenek találtátok a csoportot?
- Volt-e valami, amiben eltért a mai foglalkozás az eddigiektől?

4. melléklet. Foglalkozás utáni interjúkérdések

1. Az iskola és az osztály neve:
2. Foglalkozás időpontja és helyszíne:
3. A foglalkozás teljesítette-e az Ön előzetes elvárásait? Kérem, válaszát fejtse ki!
4. A foglalkozás során felfedezett-e az órai megnyilvánulásokhoz képest új (akár szokatlan) változást a diákok...?
 - egymáshoz való viszonyában:
 - motivációjában:
 - aktivitásában:
 - figyelmének fenntartásában:
 - hozzászólásaiban:
5. Mit gondolt az osztály egyes döntéseiről, amelyeket az előadáson hoztak? Volt az Ön számára meglepő érvelés vagy választás?
6. A foglalkozás hatásának milyen nyomait véli felfedezni az osztályközösségben a témával kapcsolatos hozzáállásukat illetően?
7. A foglalkozást követően beszélt az osztállyal vagy egyes tanulóival a foglalkozásról? Ha igen, akkor kérem, meséljen róla!
8. Ön szerint hogyan lehetne eredményesebbé tenni a foglalkozást?
9. Van olyan kérdés, amit nem tettem fel, de Ön szerint a téma és az osztály kapcsán fontos lenne beszélnünk róla?

- TODD, A. R., HANKO, K., GALINSKY, A. D., MUSSWEILER, T. (2011): When focusing on differences leads to similar perspectives. *Psychological Science*, 22(1). 134–141.
- TODD, A. R., BODENHAUSEN, G. V., GALINSKY, A. D. (2012): Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3). 738–745.
- VESCIO, T. K., SECHRIST, G. B., PAOLUCCI, M. P. (2003): Perspective taking and prejudice reduction. The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4). 455–472.
- VORAUER, J. D., SASAKI, S. J. (2009): Helpful only in the abstract? Ironie effects of empathy in intergroup interaction. *Psychological Science*, 20(2). 191–197.
- VORAUER, J. D., MAIN, K. J., O'CONNELL, G. B. (1998): How do individuals expect to be viewed by members of lower status groups? Content and implications of meta-stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4). 917–937.
- VORAUER, J. D., MARTENS, V., SASAKI, S. J. (2009): When trying to understand detracts from trying to behave. Effects of perspective taking in intergroup interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4). 811–827.
- WRIGHT, S. C., TAYLOR, D. M., MOGHADDAM, F. M. (1990): The relationship of perceptions and emotions to behavior in the face of collective inequality. *Social Justice Research*, (4). 229–250.
- YAMAGUCHI, S., GREENWALD, A. G., BANAJI, M. R., MURAKAMI, F., CHEN, D., SHIOMURA, K., ... KRENDL, A. (2007): Apparent universality of positive implicit self-esteem. *Psychological Science*, 18(6). 498–500.