



## AZ ISKOLAI ZAKLATÁS JELLEMZŐI A BOLDOGSÁGÓRA PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐ OSZTÁLYOKBAN

**Nagy Erzsébet\* és Jámbori Szilvia\*\***

\* *Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet,  
Tanácsadás- és Iskolapszichológia MA*

\*\* *Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet*

A napjainkban az élet számos területén megjelenő agresszió és erőszak az iskolákban is jelen van, így Magyarországon is minden évben gyermekek ezrei válnak társaik áldozatává. Az iskolai zaklatás időről időre a média érdeklődésének homlokterébe kerül, jellemzően egy-egy tragikus végkimenetelű eset kapcsán. A téma jelentőségét nem csupán az érintettek nagy száma, hanem a bántalmazás súlyos következményei adják, melyek rövid és hosszú távon egyaránt jelentkeznek.

A téma úttörő kutatója, az iskolai zaklatás jelenségét az 1970-es évek óta vizsgáló Olweus (1997, 1999) által megalkotott *iskolai zaklatás* három tényező együttes fennállását feltételezi: (a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, (b) amit ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el (c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik. Bár egyes kutatók az iskolai zaklatást ettől eltérő fogalomrendszerben vizsgálták, az Olweus-féle definíció mára általánosan elfogadottá vált (Buda, Kőszeghy, & Szirmai, 2008).

### **Az iskolai zaklatás jellemzői**

#### **A zaklatás gyakorisága**

A világszerte folytatott kutatások eltérő eredményekre jutottak abból a szempontból, hogy a vizsgált mintákban milyen gyakorisággal fordul elő az iskolai zaklatás, a minta hány százaléka érintett valamilyen módon. A legalacsonyabb érintettséget Finnországban mértek egy 5813 általános iskolás diák bevonásával végzett kutatásban, ahol azt találták, hogy a tanulók 11,3%-a érintett. A legnagyobb arányú érintettség Írországban fordult elő, ahol a vizsgálatba bevont 7290 általános iskolás diák csaknem fele (49,8%) volt érintett. Valamennyi országban megfigyelhető volt, hogy a középiskolások körében már kisebb mértékben fordul elő az iskolai zaklatás az általános iskolásokhoz képest. Ebben a korosztályban is Finnországban volt a legalacsonyabb az áldozatok aránya (4,7%-uk volt érintett). Ennél a korosztálynál az áldozattá válás legnagyobb valószínűséggel az Egyesült

Királyságban fordult elő, itt egy 6758 diákkal végzett vizsgálatban 27%-os volt az áldozatok aránya (Dake, Price, & Telljohann, 2003). A Verjee és munkatársai (2018) által folytatott kutatás eredménye szerint a gyerekek 2%-a ismerte el, hogy zaklat másokat, 22% az áldozatok aránya és 22%-uk volt tanúja mások zaklatásának.

A magyarországi kutatások is eltérő eredményeket hoztak az előfordulás arányait illetően. A WHO által 1998-ban végzett HBSC-felmérés – melyben Magyarország is részt vett – szerint a magyar gyerekek 20,4%-a volt már bántalmazás áldozata, 15,2%-ukat néhányszor, 5,2%-ukat gyakrabban bántalmaznak társaik. A nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan a magyar gyermekek körében is megfigyelhető az a tendencia, hogy az életkor előrehaladtával csökken a bántalmazásban való érintettség, így az 5. osztályosok 69%-a, a 7. osztályosok 74,1%-a, illetve a 9. évfolyamosok 86,8%-a nyilatkozott úgy, hogy nem bántalmazzák társai. A felmérésben részt vett magyar gyerekek 24,5%-a már bántalmazott mást – 19,8% néha, 4,7% gyakrabban (Aszmann, 2003).

A 2014-ben végzett HBSC-felmérés hasonló eredményt hozott a magyar gyerekek iskolai bántalmazásban való érintettségéről, mint az 1998-as. Bár az újabb felmérésben már nem kizárólag a hagyományos áldozat és bántalmazó felosztást követték, hanem külön kategóriaként vizsgálták az elkövető-áldozatok arányát is, összességében hasonló a mást bántalmazók és a bántalmazást elszenvedők aránya. A 2014-es felmérés szerint a magyar gyerekek 12,2%-a bántalmazott úgy másokat, hogy őt nem bántalmazták, 14,2% csak elszenvedti a bántalmazást, míg 10% bántalmazó és egyben áldozat is (Várnai & Zsíros, 2016). Figula (n. d.) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 (90%-ban általános iskolás) diák bevonásával végzett kutatásában a fenti magyar eredményeknél magasabb érintettséget tapasztalt. Az általa vizsgált mintában a diákok 26,14%-a volt bántalmazás áldozata, 12,87% volt a támadók aránya és 26,53%-uk egyben volt támadó és áldozat.

A magyar diákok körében is szignifikáns a különbség az iskolai erőszakban való érintettségben az életkor változásával. Figula (2004) megállapította, hogy az áldozatok aránya a 10–12 és 13–15 évesek között a legmagasabb. Az életkor előrehaladtával az áldozatok száma csökken. A 10–12 évesek között vannak legnagyobb arányban jelen az agresszív áldozatok is, számuk a 13–15 éves korosztályban már kedvezőbb. A támadók, a zaklatók száma a magasabb korosztályban (13–15 év) jelentősebb, mint a 10–12 évesek között. Balázs (2009) kutatását kis elemszámú, nem reprezentatív mintán végezte (115 fő) és a HBSC-felmérésben mértnél jelentősen nagyobb arányú iskolai zaklatást talált. Vizsgálatában a 6. osztályos diákok 59,9%-át, a 7. évfolyamosok 48,5%-át, valamint a 8. osztályos diákok 23,1%-át már legalább egyszer bántalmazták tettelegesen társai. A verbális bántalmazást illetően nem tapasztalt ilyen egyértelmű összefüggést a gyakoriság és az életkor között: a 6. évfolyamosok 18,2%-a, a 7. osztályosok 25%-a és a 8. évfolyamosok 23,6%-a nyilatkozott úgy, hogy soha nem bántották őt társai verbálisan.

### **A zaklató magatartás típusai**

Az iskolai zaklatás számos formában jelentkezhet (pl. csúfolás, gúnynéven nevezés, bezárás, kiközösítés, fizikai bántalmazás). Az iskolai zaklatás több szempontból is osztályozható. Az egyik lehetséges felosztás fizikai – verbális – szociális, avagy kapcsolati zaklatást és újabban az elektronikus zaklatást, a cyberbullyingot különbözteti meg. A fizikai

bántalmazás lehet például ütés, rúgás, leköpés vagy az áldozat holmijának ellopása, a verbális zaklatás jelenthet csúfolást, gúnyolást, kinevetést, az áldozatnak célzott bántó vagy obszcén kijelentéseket. A szociális vagy kapcsolati zaklatás az áldozat kiközösítése, társas kapcsolatainak rombolása, amely jó hírét vagy a csoportban elfoglalt helyét veszélyezteti. A cyberbullying esetében elektronikus eszközökön történik rosszindulatú hírek, megjegyzések vagy képek terjesztése (Berta & Dombi, 2017; Buda et al., & Szirmai, 2008; Jan & Husain, 2015; Lamb, Pepler, & Craig, 2009; Verjee et al., 2018).

A másik megközelítés a zaklatás direkt és indirekt formáját különbözteti meg. Az előbbi esetben nyíltan, az áldozatot közvetlenül megcélozva követik el a zaklatást, ami lehet verbális (pl. csúfolás) vagy nem verbális (pl. ütés). Az indirekt zaklatás esetében az áldozat közvetett módon van kitéve valamilyen agresszív cselekedetnek, nincs közvetlen interakció az áldozat és zaklatója között, bizonyos esetekben az sem nyilvánvaló, hogy ki a zaklató (Berta & Dombi, 2017; Buda et al., 2008). A zaklató magatartások osztályozása nem kizárólagos, a zaklató magatartások e két felosztás mátrixában értelmezendők. Így például valaki szemtől szembeni csúfolása egyszerre verbális és direkt zaklatás, a pletykaterjesztés vagy a kapcsolatok rombolása indirekt verbális zaklatás (Buda et al., 2008).

#### **Az osztálylégkör mint az iskolai zaklatást befolyásoló tényező**

Espelage, Swearer és Napolitano (2003) az iskolai zaklatás jelenségének összetevőit vizsgálva megállapították, hogy az iskolai légkör fontos tényezője a zaklatásnak, mivel alapvetően befolyásolja a diákok agresszív viselkedéshez való viszonyulását. Buda (2009) általános iskolások körében végzett kutatásában a zaklatási események gyakoriságán kívül a diákok általános hangulatát és pszichoszomatikus tüneteit is vizsgálta abból kiindulva, hogy ez utóbbiak egyértelmű jelzői az általános közérzetnek, s közvetve az osztály klímájának is. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok közérzete, az iskolai osztály klímája kapcsolatban áll a zaklatás gyakoriságával az adott osztályban, azokban az osztályokban, ahol jobb volt a közérzet, kisebb mértékben volt jelen a zaklatás. Ezért az meleg, pozitív iskolai klíma védőfaktort jelent az iskolai bántalmazással szemben.

Mindezzel hasonló eredményre jutott Berta és Dombi (2017), valamint Nagy, Körmendi és Pataky (2012) is az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztálylégkör közötti kapcsolat vizsgálata során. Várnai, Zsíros és Németh (2016) a 2013-2014-es HBSC-felmérés magyar adatainak elemzésekor szignifikáns különbségeket találtak a bántalmazásban való érintettségben az egyes iskolafenntartók által működtetett iskolák között. Azt tapasztalták, hogy az egyházi iskolákban a legalacsonyabb a bántalmazásban (közvetlenül) nem érintett diákok aránya, és ezekben az iskolákban a legmagasabb a zaklatók és a zaklató áldozatok aránya. Az egyházi iskolákhoz hasonló gyakoriságot találtak az állami fenntartású intézményekben is, azonban az egyéb fenntartású oktatási intézményekben (pl. magán-, alapítványi iskola) szignifikánsan kevesebb a bántalmazás. Ezt azzal magyarázták, hogy bár az egyházi és az állami fenntartású oktatási intézmények különbözhetnek értékrendjükben, presztízisükben, hagyományaikban, azonban az oktatási módszereket, pedagógiai célokat és a légkört tekintve hasonlóak. Ezzel szemben a magán vagy alapítványi fenntartású intézményeknek sok esetben deklarált célja az egyénre

szabott oktatási módszerek alkalmazása, nyitottabbak a nem hagyományos órakeretek, iskolai struktúrák irányába.

Egy 50 általános iskola 2884 tanulója bevonásával Simon, Zerinváry és Velkey (2012) által végzett kutatásban ettől eltérő eredmény született. A vizsgálat egyik fókusza ez esetben is az volt, hogy mutatkozik-e eltérés a zaklatás mértékében a különböző fenntartóhoz tartozó iskolákban. Azt tapasztalták, hogy a bántalmazottak aránya az egyházi fenntartású iskolákban szignifikánsan alacsonyabb, mint az állami fenntartású intézményekben, azonban az egyéb fenntartású intézmények vonatkozásában nincs szignifikáns különbség (ez utóbbi eredményt az alacsony elemszámmal magyarázták). A kutatók azt is vizsgálták, hogy mutatkozik-e különbség az osztálylégkör és a zaklatás mértékének tekintetében a hagyományos és az alternatív tantervű iskolák között. Az önbevalláson alapuló mérés eredményei szerint az alternatív tantervű iskolákban a bántalmazottak aránya kisebb, mint a normál tantervű iskolákban annak ellenére, hogy az alternatív tantervű iskolák tanulói kevésbé szívesen vannak együtt és kevésbé tartják kedvesnek egymást, mint a hasonló normál tantervű iskolában tanuló társaik.

### **A Boldogságóra Program jellemzői**

A boldogság kutatása a pszichológiában elsősorban az 1960-as évektől kezdődött (Ryan & Deci, 2001; Veenhoven, 1996), és a pozitív pszichológia irányzatának központi fogalmává vált (Csíkszentmihályi, 1997, 2010; Oláh, 2005; Seligman, 2003). Meghatározásuk szerint a boldogság a belső erőforrások kiteljesítésével és elköteleződéssel végzett tevékenységként azonosítható (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Singer, 2008). A boldogság hátterében a kutatások alapján egyéni pszichológiai tényezők, például jóllét, étellel való elégedettség (Diener, 1984; Ryff & Singer, 2008) és társas kapcsolati tényezők is azonosíthatók (Liu, Tian, & Gilman, 2005).

„A boldogságórák célja nem az, hogy problémamentes életmodellt állítson a fiatalok elé, hanem, hogy vezérfonalat adjon az iskolásoknak, hogy könnyebben nézzenek szembe a kihívásokkal, képesek legyenek megbirkózni a problémákkal, valamint a testi-lelki egészségmegtartás tényezőinek tanulmányozására adjon lehetőséget” (Bagdi & Bagdy, 2017, p. 12). A Bagdi Bella által 2012-ben felnőtteknek kidolgozott tíz hónapos boldogságprogram folytatásaként 2014-ben indult 3–20 éves korosztály számára a Boldogságóra Program. Az élménypedagógiai program célja a boldogság elérésének, fenntartásának és fokozásának elérése. A program a pozitív pszichológia elméletén alapul, így kiindulópontja, hogy a pozitív érzelmek képezik az intellektuális és szociális képességek fejlődésének, az önkiteljesedésnek az alapját, a pozitív érzelmi állapotok, így a boldogság is tanítható és tanulható, valamint a boldogság arra ösztönzi az embereket, hogy gyakorlati lépéseket tegyenek fejlődésük érdekében. Ebből kiindulva a pozitív érzelmi állapotok elérését és fenntartását segítő technikák nemcsak az intellektuális és szociális fejlődéséhez, hanem a mentális egészség fejlesztéséhez is hozzájárulnak. A program már idézett célján kívül az osztályon belüli társas kötelékek erősítését és a részt vevő osztályok egységes közösségé váló formálását is célul tűzte ki (Bagdi & Bagdy, 2017).

A Boldogságóra Program tíz – egymásra épülő – témából áll, melyet tíz hónap alatt dolgoznak fel az osztályok vagy csoportok havonta legalább egy boldogságóra keretében. A témák a következők: a hála gyakorlása, az optimizmus gyakorlása, társas kapcsolatok ápolása, jó cselekedetek gyakorlása, elköteleződés egy cél mellett, megküzdési stratégiák, apró örömeik élvezete, a megbocsátás gyakorlása, testmozgás és fenntartható boldogság. A témákat játékosan, kreatív gyakorlatokon keresztül dolgozzák fel, és nagy szerepet kap a közös éneklés, a rajzolás és az improvizációs játék is. A program lényeges eleme a tágabb környezet – iskola, család – közös gondolkodásra való felhívása is. A következő részben hét témát fogunk részletezni, melyek szorosabban kapcsolhatók a kutatási kérdéseinkhez.

### **A boldogságóra elméleti alapja – a pozitív pszichológia**

#### *Hála*

A pozitív pszichológiai megközelítés szerint a hála a negatív érzések ellenpólusa, amely semlegesíti az irigységet, az ellenségeséget, az aggodalmaskodást és a bosszankodást. A hála azonban ebben az esetben nem a hétköznapi értelemben, valami konkrét dologért, ajándékért vagy előnyért való köszönetszerűen értelmezendő, hanem sokkal tágabban. A hála kifejezése a jelenre való koncentráció, az élet pozitív értékelése (Lyubomirsky, 2008). Emmons és Shelton (2002) megállapították, hogy a hála mint attitűd lehetővé teszi, hogy a személy a nehézségekben olyan új erősségeket fedezzen fel, amelyekkel az akadályok leküzdhetők. McCullough, Emmons és Tsang (2002) kifejtették, hogy a hálás attitűd mellett nem csupán a pozitív érzelmek – így a boldogság – magasabb szintje, az élettel való nagyobb elégedettség figyelhető meg, hanem kisebb a depresszió, a szorongás és a magány esélye is.

#### *Optimizmus*

Az optimizmust a jövőbeli események pozitív kimenetelének általános elvárásaként értelmezik. Hamvai és Pikó (2013) 12–14 éves gyerekek reakciót vizsgálta bizonytalan, többértelmű szociális helyzetekben. Azt tapasztalták, hogy azok a gyerekek, akik a magasan optimista csoportba tartoztak, szignifikánsan gyakrabban adtak pozitív átkeretezést tartalmazó értelmezést ezekre a helyzetekre, mint a közepesen vagy kevésbé optimista csoport, ugyanakkor kevésbé jellemző rájuk a negatív automatikus gondolkodás, mint kevésbé optimista társaikra. A pozitív átkeretezések olyan válaszok voltak, amelyek a barát viselkedésének olyan lehetséges okát foglalták magukba, amelyek támogatást, megértést, a probléma megoldását fejezték ki, vagy a jóhiszeműségére utaltak. Az optimizmussal kapcsolatban Oláh (2004) kifejtette, hogy véd a depresszió ellen, azonos felkészültség mellett jobb teljesítményt eredményez, és mint életszemlélet szignifikánsan hosszabb életet szavatol.

### *Társas kapcsolatok*

Ryff és Keyes (1995) a másokkal való pozitív kapcsolatot a pszichológiai jóllét egyik faktoraként tartják számon. Az ezen a faktoron magas értéket elérő személyekre kielégítő, meleg kapcsolatok, másokkal való törődés, szeretet és magas intimitás jellemző, míg az alacsony pontszám elszigeteltségre, gyenge kompromisszumkészségre, kevés közeli, meleg kapcsolatra utal. Lyubomirsky (2008) szerint a társas kapcsolatok és a boldogság között egyértelműen kétirányú oksági kapcsolat áll fenn, hiszen a társas – például baráti, szerelmi – kapcsolatok boldogítják az embert, a boldog emberek pedig nagyobb valószínűséggel alakítanak ki szerelmi és baráti kapcsolatokat. Ezen kívül a célok eléréséhez sok esetben a másokkal való együttműködésre is szükség van, az ennek során kialakuló kapcsolatok önmagukban is fokozni tudják a boldogságot, s mivel az embereknek alapvetően szükségük van arra, hogy „tartozzanak valahová”, a kapcsolatok hozzájárulnak ahhoz, hogy tartósan jól érezzük magunkat.

### *Jó cselekedetek*

Lyubomirsky (2008) empirikus kutatásra alapozva megállapította, hogy az optimálisan időzített jó cselekedetet végző emberek komoly boldogságfokozódást élnek át. Véleménye szerint ennek hátterében egyrészt az áll, hogy amennyiben kedvesek, nagylelkűek vagyunk valakivel, akkor pozitívabban és kedvezőbben észleljük őt, és ebből következően jobban átérezzük, hogy egy közösséghez tartozunk. Másrészt a jótékonyság gyakran enyhíti azt a büntudatot, rossz érzést és nyugtalanságot, amit mások nehézségeinek láttán érzünk. Oláh (2004) szerint az öröm azokat a jó érzéseket és boldogító állapotokat jelenti, amelyeket az emberek akkor tapasztalnak meg, amikor valami olyat tesznek, ami korábbi önmaguk fölé emeli őket – ez lehet akár egy jó cselekedet is. Az ilyen örömteli élmény az, ami a személyes növekedéshez és a hosszú távú boldogsághoz vezet.

### *Elköteleződés egy cél mellett*

Egy 656 diák bevonásával végzett kutatásban Pikó, Kovács és Kriston (2014) megállapították, hogy azok a fiatalok, akik látják életük értelmét, céljaik vannak, valamint hisznek abban, hogy képesek életük eseményeit megérteni, optimistábbak, elégedettebbek az életükkel és kevésbé hajlamosak a depresszióra.

### *Megküzdési stratégiák*

Lyubomirsky (2008) annak elismerése mellett, hogy bizonyos szituációkban csak érzelmi megküzdési stratégia jöhet szóba, felhívja a figyelmet arra, hogy hatékony megküzdési stratégiára tehetünk szert, ha képesek vagyunk megtalálni az értéket a veszteségben, a megrázkódtatásban is, azaz megtanuljuk meglátni a rossz dolgok jó oldalát. Ahogyan azt Oláh (2004) kifejtette: az a személy, akit olyan protektív vonások jellemeznek, mint az

optimizmus, az énhatékonyság érzése, a leleményesség, a lelki edzettség, és képes a stratégiák rugalmas alkalmazására, pozitív egyenleget tud elérni még a fenyegetés, a kihívás és a veszteség helyzeteiben is.

#### *Apró örömök élvezete*

Lyubomirsky (2008) a boldogság egyik legfontosabb összetevőjének nevezte az élet pozitív élményeinek élvezetére való képességet. Ez az élvezet három idősíkon is megvalósulhat: (1) a múlt élvezete, amikor szép emlékeket idéz fel valaki, (2) a jelen teljes és tudatos átélése és (3) a jövőről való fantáziálás, amikor egy személy előre örül a rá váró pozitív dolgoknak. A pozitív élmények élvezetének aktív folyamatát vizsgálta Szondy, Martos, Szabó-Bartha és Püskösty (2014) abból kiindulva, hogy ez többet jelent, mint pusztán a pozitív élmény által kiváltott öröm: magában foglalja az öröm érzésének tudatosítását és feldolgozását is.

#### *Fenntartható boldogság*

Lyubomirsky (2008) a boldogság fenntartásának öt mechanizmusát írta le: (1) pozitív érzelmek, melyek forrása maga az ember, ezáltal bármikor megújíthatók, (2) optimális időzítés és változatosság, azaz annak felismerése, hogy mikor melyik boldogságfokozó módszert lehet és kell alkalmazni, (3) társas támogatás, amely megjelenhet információs vagy érzelmi segítség formájában is, avagy jelenthet konkrét, kézzelfogható támogatást, (4) a motiváció, az erőfeszítés és az elköteleződés, melyek nélkül csak átmenetileg fokozódhat a boldogság és (5) a szokássá válás, ami azt jelenti, hogy míg kezdetben a gyakorlatok nagyobb erőfeszítést kívánnak, az új viselkedések az ismétlések során beépülnek életünkbe és egyre könnyebbé válnak.

## **Kutatási kérdések és hipotézisek**

Az ismertett kutatási eredményeket is figyelembe véve a következő kutatási kérdéseket vizsgáltuk. (1) Mutatkozik-e eltérés az iskolai zaklatás mértékében a Boldogságóra Programban részt vevő tanuló és a Boldogságóra Programban részt nem vevő gyermekek között? (2) Van-e különbség az észlelt osztálylégkörben az iskolai zaklatással érintett, Boldogságóra Programban részt vevő és a Boldogságóra Programban részt nem vevő gyermekek között? (3) Azonosítható-e eltérés az észlelt társas támogatást illetően a Boldogságóra Programban részt vevő és a Boldogságóra Programban részt nem vevő gyermekek között? (4) Van-e különbség a problémák elkerülésével kapcsolatban a Boldogságóra Programban részt vevő tanulók és a Boldogságóra Programban részt nem vevő diákok között?

Tekintettel arra, hogy a Boldogságóra Program viszonylag új kezdeményezés, nem találtunk olyan kutatást, amely a boldogságóra és az iskolai zaklatás jelenségkörének kap-

csolatát vizsgálta volna, ezért több esetben a kutatási kérdést vizsgáló szakirodalom hiányában a boldogságóra program elemeiből, illetve az azok hatásaira vonatkozó szakirodalom figyelembevételével, logikai úton állítottuk fel hipotéziseinket.

- 1) Az első feltevésünk (H1) az volt, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő diákok között kisebb mértékű az iskolai zaklatás, mint az ilyen programban részt nem vevő tanulók között, mivel a program alapvető célja az osztályklíma javítása és a tanulók egymás megismerésének a segítése, így feltételezhetjük, hogy az ilyen osztályközösségekben a problémák agresszív módon történő megoldása is ritkábban fordul elő.
- 2) Buda (2009), Berta és Dombi (2017), illetve Nagy és munkatársai (2012) a bántalmazás és az osztálylégkör közötti összefüggéssel kapcsolatos eredményeire tekintettel a második hipotézisünk (H2) az volt, hogy az iskolai zaklatással érintett tanulók negatívabbnak ítélik meg az osztálylégkört, mint a bántalmazással nem érintett diákok.
- 3) A boldogsárára program keretében a gyerekek megküzdési stratégiáját is fejlesztik, és Oláh (2004) szerint aki képes a stratégiák rugalmas alkalmazására – még a fenyegetés, a kihívás és a veszteség helyzeteiben is –, az pozitív egyenleget tud elérni. Ez alapján a harmadik hipotézis (H3) az volt, hogy az iskolai zaklatással érintett diákok közül negatívabbnak ítélik meg az osztálylégkört azok a tanulók, akik a boldogsárára programban nem vesznek részt.
- 4) A fiúk nagyobb arányban érintettek az iskolai zaklatásban, mint a lányok (Vassné Figula et al., 2009, Olweus, 1994), és a fiúk esetében gyakoribb az iskolai zaklatás verbális és fizikai bántalmazásban való megjelenése, a lányok esetében a verbális és kapcsolati forma a gyakoribb (Todd, Currie, Mellor, Johnstone, & Cowie, 2004).
- 5) A Boldogsárára Program nem korlátozódik csak az iskolára, a tágabb környezet bevonását is megcélozza, így azt feltételeztük (H5), hogy a Boldogsárára Programban részt vevő diákok jelentősebb társas támogatást érzékelnek a környezetükből, mint azok, akik a programban nem vesznek részt (Lyubomirsky, 2008).

## Módszerek

### Minta

A kutatás résztvevői általános iskolák 6., 7. és 8. osztályos tanulói voltak. A vizsgálatba bevont diákok kiválasztása hozzáférési alapon történt, önkéntes jelentkezés alapján, normál összetételű osztályokban. Mivel a Boldogsárára Program tíz eleme egy tanév alatt dolgozható fel, a Boldogsárára Program hatását olyan osztályokon vizsgáltuk, akik több, mint egy éve részt vesznek a programban. Csak teljes osztályokat vontunk be a kutatásba. A kontrollcsoportot olyan iskolában lévő osztályok alkották, amely nem vett és jelenleg sem vesz részt a Boldogsárára Programban. Mivel a vizsgálat résztvevői 18 év alattiak, a kutatás megkezdése előtt a szülők passzív informált beleegyező nyilatkozattal járultak



hozzá a gyermekük kutatásban való részvételéhez. A kérdőívek kitöltése valamennyi diák esetében anonim módon az etikai szabályok betartásával történt.

A vizsgálatban a négy általános iskolából összesen 141 diák vett részt (59 fiú és 82 lány). A 141 diákból 80 tanuló részt vett, 61 nem vett részt a Boldogságóra Programban. A diákok közül 42 6. osztályba, 49 7. osztályba, illetve 50 8. osztályba járt. A tanulók életkora 11 és 16 év között mozgott, az átlagéletkor a fiúk esetében 13,15 év ( $SD=1,08$ ), a lányoknál 12,9 év ( $SD=0,88$ ), a teljes mintában 13,01 év ( $SD=0,97$ ).

### **Mérőeszközök**

A vizsgálati személyeknek a szociodemográfiai kérdések mellett a következő kérdőíveket kellett kitölteniük. Az iskolai erőszakban való érintettséget az Agresszió és Viktimizáció Skálával (Bácskai, Gerevich, Matuszka, & Czobor, 2012) mértük. Az önbevallásos kérdőív kérdései az elmúlt hét napra vonatkoztak. A kérdőív első hat kérdése alkotja a Viktimizáció alskálát ( $Cronbach-\alpha=0,82$ ), míg a 7–12. tétel az Agresszió alskálát ( $Cronbach-\alpha=0,74$ ). Mindkét alskála esetében az iskolai zaklatás különböző megnyilvánulási formáinak (verbális, fizikai és kapcsolati) gyakoriságát kellett meghatározni. Az Agresszió alskála itemei az ilyen tettek elkövetésére kérdeztek rá a kortársakkal szemben, a Viktimizáció alskála esetén ezek elszenvetéséről kellett nyilatkozni, például „Hányszor csúfolt ki egy osztálytársad?“, „Hányszor találtak ki rólad dolgokat az osztálytársaid azért, hogy a többi diák ne kedveljen?“ (Viktimizáció alskála), „Hányszor löktél, taszítottál vagy ütöttél meg egy osztálytársadat?“ (Agresszió alskála). A tételek pontozása hétfokú Likert-skálán történt, ahol a 0 pont a nulla alkalmat, a 6 pont a hatnál több alkalmat jelenti. Minden résztvevő esetében alskálánként összesítettük a pontokat. Az agresszióban és a viktimizációban is azokat a diákokat tekintettük érintettnek, akik az adott alskálán hat vagy hatnál több pontot értek el függetlenül attól, hogy a hat vagy hatnál több pont egy vagy több tétel eredményeként jött ki.

Az észlelt osztályléggkört az Osztályléggkör kérdőívvel (Jámbori, 2007) vizsgáltuk. A kérdőív tíz, osztállyal kapcsolatos állítást tartalmaz (pl. „Nálunk az osztályban segítünk osztálytársainknak, ha valakinek segítségre van szüksége.“), amelyekkel kapcsolatban a diákoknak egy hatfokú Likert-skálán azt kellett bejelölni, hogy mennyire jellemző az osztályukra az adott állítás (1=egyáltalán nem jellemző, 6=teljes mértékben jellemző,  $Cronbach-\alpha=0,75$ ).

A társas támogatás mérésére a Multidimenzionális Társas Támogatás kérdőívet (Papp-Zipernovszky, Kékesi, & Jámbori, 2017) használtuk. A kérdőív tíz, a társas kapcsolatokra vonatkozó állítást tartalmaz. Ezekkel kapcsolatban a résztvevőknek ötfokú Likert-skálán kellett azt meghatározni, mennyire igaz rájuk az adott állítás (1=egyáltalán nem igaz rám, 5=teljes mértékben igaz rám). A kérdőív három területet mér: család, barátok és jelentős mások. A kutatásban résztvevők esetében a család alfaktor megbízhatósági mutatója ( $Cronbach-\alpha=0,85$ ), a barátok alfaktoré ( $Cronbach-\alpha=0,88$ ) és a jelentős másik alfaktoré ( $Cronbach-\alpha=0,80$ ) egyaránt megfelelő belső konzisztenciát mutatott.

A társas problémákhoz és azok megoldásához való negatív viszonyulást a Kasik, Gál és Tóth (2018) által kidolgozott Negatív Orientáció Kérdőívvel (továbbiakban NEGORI)

vizsgáltuk. A kérdőív az „Azért nem oldom meg a kortársaimmal kapcsolatos problémáimat, mert...” kezdetű mondat 21 lehetséges befejezését tartalmazza, ezekkel kapcsolatban kellett ötfokú Likert-skálán meghatározni a résztvevőknek, hogy mennyiben igaz rájuk (0=egyáltalán nem igaz rám, 4=teljes mértékben igaz rám). A NEGORI a problémához való negatív viszonyulásnak hat összetevőjét, területét méri: problémahárítás (Cronbach- $\alpha$ =0,77), negatív következmény (Cronbach- $\alpha$ =0,84), negatív énhatékonyság (Cronbach- $\alpha$ =0,80), pozitív következmény (Cronbach- $\alpha$ =0,70), szokás/minta (Cronbach- $\alpha$ =0,46) és várakozás (Cronbach- $\alpha$ =0,78). A problémahárítás tételei arra utalnak, hogy a vizsgált személy azért nem kíván az adott társas problémával foglalkozni, mert úgy véli, hogy annak nem ő az oka, (pl. „...nem miattam alakul ki probléma.”). A negatív következmény tételei azt a hozzáállást mérik, amely szerint a probléma megoldása esetére olyan rövid vagy hosszú távú következményekkel számol (személyes vagy kapcsolati), ami negatív érzéseket okoz (pl. „...főlek attól, hogy annak valami rossz dolog lesz a vége.”). A negatív énhatékonyság tételei arra utalnak, hogy a vizsgált személy nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, (pl. „...béna vagyok, nem fogom tudni megoldani a problémát.”). A pozitív következmény tételei olyan állításokat tartalmaznak, amelyek szerint az jár pozitív következménnyel, ha nem foglalkozik a problémával (pl. „...így nem leszek ideges.”). A szokás/minta faktor a környezeti mintára utalnak (pl. „...nálunk otthon ez a szokás.”), míg a várakozás állításai szerint az egyén nem tekint magára aktív problémamegoldóként, azt várja, hogy maguktól oldódjanak meg a problémái (pl. „...majd valahogy megoldódik.”). A szokás/minta alszála megbízhatósági mutatója nem volt megfelelő, így ezt a dimenziót nem vettük figyelembe az elemzéskor.

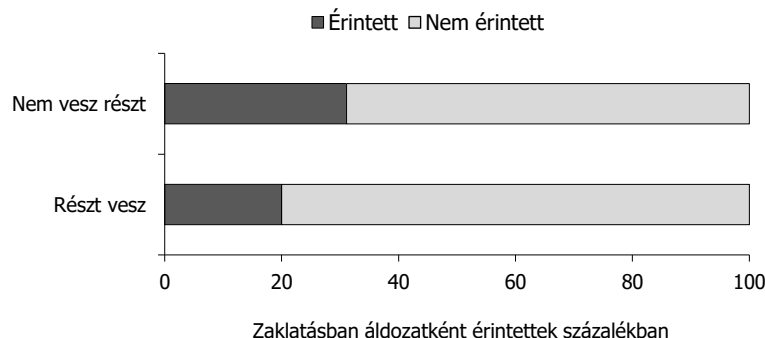
## Eredmények

### Az iskolai zaklatásban való érintettség és a Boldogságóra Programban való részvétel

Az iskolai zaklatásban áldozatként való érintettséget az Agresszió Viktimizáció Skála 1–6. tételein elért pontok összesítésével vizsgáltuk. Azokat a tanulókat tekintettük érintettnek, akik összesen 6 vagy annál több pontot értek ezen az alszálán. Az áldozatként érintettek arányát az 1. ábra szemlélteti.

A Boldogságóra Programban részt vevő diákok 20%-a volt érintett, míg a programban részt nem vevő diákok körében az áldozatkénti érintettség 31,1%-os volt (1. ábra). Az iskolai zaklatásban zaklatóként való érintettség (az Agresszió Viktimizáció Skála 7–12. tételein minimum 6 pont elérése) a Boldogságóra Programban résztvevőknél 10%-os, a programban részt nem vevő tanulók esetében 11,5%-os volt. Zaklatóként és áldozatként is érintett (azaz mindkét alszálán legalább 6 pontot ért el) a programban résztvevők 8,8%- és a programban részt nem vevők 8,2%-a.

Az iskolai zaklatás jellemzői a Boldogságóra Programban részt vevő osztályokban



1. ábra

Az áldozatként érintettek aránya a Boldogságóra Programban való részvétel szerint

### Az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztályléggör

Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat az osztályléggör pozitívabb vagy negatívabb megítélése és a zaklatásban való érintettség mértéke között. Az adatok alapján szignifikáns közepes erősségű negatív irányú az összefüggés a zaklatásban való érintettség mértéke és az osztályklíma megítélése között ( $r(141)=-0,51$ ,  $p<0,001$ ), azaz azok a tanulók, akik nagyobb mértékben voltak érintettek a zaklatásban, kevésbé pozitívnak érzékelték az osztályléggört.

A zaklatásban érintettek vonatkozásában – mind az áldozatok, mind a zaklatók tekintetében – az észlelt osztályléggört az értékek nem normál eloszlására figyelemmel Welch-féle d-próbával hasonlítottuk össze oly módon, hogy mindkét alsókala esetében az érintettség küszöbét jelentő 6 pontot alkalmaztuk töréspontként. A zaklatásban áldozatként érintett diákok az Osztályléggör kérdőíven átlagosan 35,8 pontot ( $SD=7,28$ ), a nem érintettek átlagosan 42,66 pontot ( $SD=6,72$ ) értek el. A két csoport átlaga közötti különbség szignifikáns ( $d(54,461)=-5,13$ ,  $p<0,001$ ). Átlagosan a zaklatók 34,33 pontot ( $SD=5,57$ ), a nem zaklatók 41,75 pontot ( $SD=7,28$ ) értek el a kérdőíven. A két csoport átlaga közötti különbség ebben az esetben is szignifikáns ( $d(20,168)=-4,69$ ,  $p<0,001$ ).

### Az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztályléggör különbsége a Boldogságóra Programban való részvétel alapján

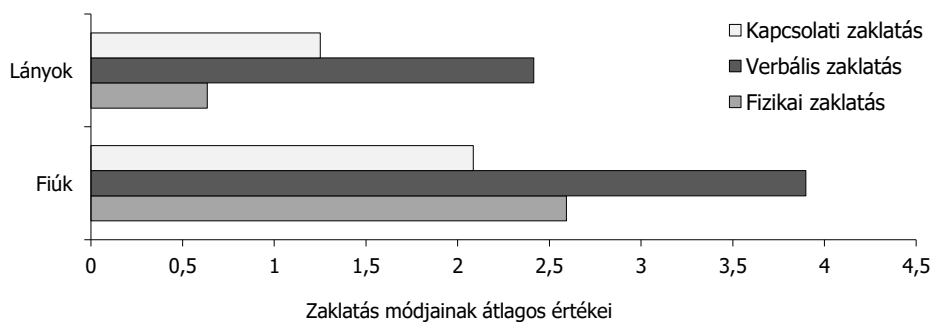
A teljes minta tekintetében az Osztályléggör kérdőíven elért átlagos pontszámokat tekintve a Boldogságóra Programban részt vevő tanulók 42,25 pontot ( $SD=7,43$ ), a programban részt nem vevő diákok 39,27 pontot ( $SD=7,22$ ) értek el. A két csoport átlaga közötti különbséget Welch-féle próbával vizsgáltuk, s a különbség szignifikáns volt ( $d(131,087)=2,36$ ,  $p=0,018$ ). Az eredmény azt tükrözi, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő diákok pozitívabbnak érzelték az osztályléggörüket, mint a kontrollcsoport tagjai.

A Boldogságóra Programban való részvétel hatását a zaklatásban érintett tanulók által észlelt osztálylégkörre többszemponos ANOVA alkalmazásával vizsgáltuk. Ennek eredményeként a zaklatásban áldozatként való érintettségnek szignifikáns főhatása van az észlelt osztálylégkörre ( $F(1, 137)=23,84$ ,  $MSE=46,53$ ,  $p<0,001$ ), azonban a Boldogságóra Programban való részvételnek nincs szignifikáns főhatása ( $F(1, 137)=2,06$ ,  $MSE=46,53$ ,  $p=0,153$ ). Az áldozatkénti érintettség és a Boldogságóra Programban való részvétel kereszthatása sem szignifikáns ( $F(1, 137)=0,22$ ,  $MSE=46,53$ ,  $p=0,634$ ).

### Nemi különbségek az iskolai bántalmazásban való érintettségben és a bántalmazás megjelenési formájában

A független mintás t-próba eredményei alapján szignifikáns nemi különbséget azonosítottunk a Viktimizáció ( $t(138)=1,99$ ,  $p=0,048$ ) és az Agresszió ( $t(138)=3,54$ ,  $p=0,001$ ) alskálán elért eredmények alapján. A Viktimizáció alskáláján a lányok szignifikánsan alacsonyabb átlagot értek el ( $M=2,93$ ,  $SD=4,1$ ), mint a fiúk ( $M=4,48$ ,  $SD=5,09$ ). Az Agresszió alskálán szintén a lányok értek el alacsonyabb értéket ( $M=1,38$ ,  $SD=1,97$ ), míg a fiúk esetében magasabb átlagpontot azonosítottunk ( $M=3,85$ ,  $SD=5,98$ ).

A bántalmazás megnyilvánulási módjainak elkülönítésénél a fizikai bántalmazásnál a konkrét fizikai tettelegességet és az azzal való fenyegetést vettük figyelembe, erre áldozatként az Agresszió Viktimizáció Skála 2. és 4. tétele, zaklatóként a 8. és 10. tétele vonatkozott. Verbális zaklatásként értékeltük a csúfolást és a kötekedést (Viktimizáció alskála 1. és 3. tétel, Agresszió alskála 7. és 9. tétel), míg kapcsolati bántalmazásként a szándékos kiközösítést és a kapcsolatok rombolását célzó valótlan dolgok kitalálását vettük figyelembe (Viktimizáció alskála 5. és 6. tétel, Agresszió alskála 11. és 12. tétel).



2. ábra  
A zaklatás különböző módjainak átlagos pontértéke nemenként

A fiúk a bántalmazás különböző módjait feltáró mindhárom alskálán magasabb pontot értek el átlagosan, mint a lányok. Azt, hogy a fiúk, illetőleg a lányok esetében a bántalmazás különböző módjainak átlagai között mutatkozó eltérés szignifikáns-e, ismételt mérések ANOVA alkalmazásával vizsgáltuk. Ennek alapján szignifikáns a különbség a fiúknál az

Az iskolai zaklatás jellemzői a Boldogságóra Programban részt vevő osztályokban

áldozati és zaklatói pozíciót is felölő fizikai zaklatás ( $M_{fiúfizikai}=2,59$ ,  $SD_{fiúfizikai}=4,16$ ) és verbális ( $M_{fiúverbális}=3,89$ ,  $SD_{fiúverbális}=4,22$ ) között ( $F(1, 58)=8,77$ ,  $MSE=50,24$ ,  $p=0,004$ ). A lányok esetében is szignifikáns a fizikai zaklatás ( $M_{lányfizikai}=0,63$ ,  $SD_{lányfizikai}=1,26$ ) és verbális ( $M_{lányverbális}=2,41$ ,  $SD_{lányverbális}=2,27$ ) közötti különbség ( $F(1, 81)=38,28$ ,  $MSE=129,97$ ,  $p=0,001$ ).

A verbális ( $M_{fiúverbális}=3,89$ ,  $SD_{fiúverbális}=4,22$ ,  $M_{lányverbális}=2,41$ ,  $SD_{lányverbális}=2,27$ ) és a kapcsolati ( $M_{fiúkapcsolati}=2,08$ ,  $SD_{fiúkapcsolati}=2,94$ ,  $M_{lánykapcsolati}=1,25$ ,  $SD_{lánykapcsolati}=2,38$ ) zaklatási mód vonatkozásában a különbség szintén szignifikáns volt mind a fiúk ( $F(1, 58)=15,65$ ,  $MSE=6,19$ ,  $p<0,001$ ), mind a lányok ( $F(1, 81)=19,77$ ,  $MSE=2,78$ ,  $p<0,001$ ) esetében. Ugyanakkor a fizikai és a kapcsolati bántalmazás átlagpontértékei közötti különbség csak a lányok ( $M_{lányfizikai}=0,63$ ,  $SD_{lányfizikai}=1,26$ ,  $M_{lánykapcsolati}=1,25$ ,  $SD_{lánykapcsolati}=2,38$ ) csoportjában ( $F(1, 81)=5,57$ ,  $MSE=15,86$ ,  $p=0,021$ ) volt szignifikáns, a fiúk ( $M_{fiúfizikai}=2,59$ ,  $SD_{fiúfizikai}=4,16$ ,  $M_{fiúkapcsolati}=2,08$ ,  $SD_{fiúkapcsolati}=2,94$ ) esetében nem ( $F(1, 58)=1,14$ ,  $MSE=7,62$ ,  $p=0,29$ ).

#### Az észlelt társas támogatás és a Boldogságóra Programban való részvétel kapcsolata

Az észlelt társas támogatást a Multidimenzionális Társas kérdőívvel mértük. A Boldogságóra Programban résztvevők és részt nem vevők átlagos pontjait az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A Multidimenzionális Társas Támogatás kérdőíven alszkálánként és összesen elért pontok a Boldogságóra Programban való részvétel szerint

<i>Alskála</i>	<i>Programban részt vett Átlag (szórás)</i>	<i>Programban nem vett részt Átlag (szórás)</i>
Család	18,2 (3,23)	17,8 (2,34)
Barátok	13,7 (2,43)	13,4 (2,42)
Jelentős mások	14,2 (1,90)	13,0 (2,18)
<i>Összpontszám</i>	<i>46,2 (6,41)</i>	<i>44,8 (5,94)</i>

A Boldogságóra Programban részt vevő és részt nem vevő tanulók átlagai között sem a család ( $d(105,153)=-0,66$ ,  $p=0,508$ ), sem a barátok alszkálán ( $d(128,915)=-0,84$ ,  $p=0,399$ ), sem a teljes skálán ( $d(123,916)=-1,33$ ,  $p=0,186$ ) nincs szignifikáns különbség. A jelentős mások alfaktoron mért átlagok közötti különbség ( $d(136,485)=-2,11$ ,  $p=0,036$ ) szignifikáns volt. Ez az összefüggés azt mutatta, hogy a programban részt vevő tanulók szignifikánsan magasabb észlelt támogatásról számoltak be a jelentős mások felől, mint azok a tanulók, akik nem vettek részt a programban.

### A társas problémák elkerülése és a Boldogságóra Programban való részvétel kapcsolata

A Boldogságóra Programban részt vevő tanulók a társas problémák elkerülését mérő NEGORI kérdőív alskáláin és a teljes skálán elért átlagos pontokat Welch-féle d-próbával hasonlítottuk össze. A programban résztvevők és részt nem vevők által a NEGORI kérdőív alskáláin és a teljes kérdőíven elért átlagos pontokat és az átlagok közötti különbségre vonatkozó Welch-féle d-próba eredményét a 2. táblázat mutatja be.

A programban részt vevő tanulók átlagos pontjai a NEGORI két alskáláján voltak alacsonyabbak (2. táblázat), mint a programban részt nem vevőké: a problémahárítás és a negatív következmény alskálán, ám ezek a különbségek nem szignifikánsak. A NEGORI további három alskáláján – negatív énhatékonyság, pozitív következmény és várakozás – a programban részt nem vevő tanulók értek el alacsonyabb átlagos pontokat (2. táblázat), ám ezek sem jelentős különbségek.

2. táblázat. A NEGORI alskáláin elért átlagértékek a Boldogságóra Programban való részvétel szerint

<i>Faktor</i>	<i>Programban részt vett Átlag (szórás)</i>	<i>Programban nem vett részt Átlag (szórás)</i>	<i>Welch-d</i>	<i>p</i>
Problémahárítás	5,81 (3,72)	6,21 (3,91)	-0,61	0,54
Negatív következmény	6,14 (4,57)	6,16 (4,34)	0,20	0,20
Negatív énhatékonyság	3,65 (3,34)	3,49 (3,61)	2,26	0,71
Pozitív következmény	3,47 (3,09)	3,00 (2,82)	0,94	0,34
Várakozás	3,25 (2,90)	2,50 (2,46)	1,63	0,10

### Megvitatás

Az iskolai zaklatás témakörében a diák-diák zaklatás és az ahhoz kapcsolódó jelenségek abból a szempontból történő vizsgálata volt elsődleges célunk, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő osztályoknál hogyan jelentkeznek ezek. A kérdést abból kiindulva közelítettük meg, hogy a Boldogságóra Program alapját és tudományos háttérét jelentő pozitív pszichológia gyakorlati alkalmazása alkalmas lehet a tanulók olyan irányú személyiségfejlesztésére, amely segíti a diákokat a társas helyzetek, konfliktusok megfelelő kezelésében. Ezért az iskolai zaklatás mértékén kívül több, ehhez kapcsolódó tényezőre is kiterjedt a kutatásunk.

Az iskolai zaklatásban való érintettség nagyságrendjét illetően vizsgálatunkban az áldozatként, zaklatóként, illetve zaklatóként és áldozatként egyaránt való érintettség a Boldogságóra Programban részt vevő diákok esetében hasonló a 2014-es reprezentatív mintát

elemző felmérés eredményeihez (Várnai & Zsíros, 2016), azonban a kontrollcsoportban az áldozatként való érintettség ennél nagyobb mértékű. Az első hipotézisünk az volt, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő diákok között kisebb mértékű az iskolai zaklatás, mint az ilyen programban részt nem vevő tanulók között. Ez a hipotézis nem igazolódott. Az iskolai zaklatásban való érintettséget mérő teszt eredményeiben a Boldogságóra Programban részt vevő diákok a zaklatókénti érintettséget jelző alsóskálán kisebb mértékben alacsonyabb értékeket értek el (ami alacsonyabb arányú érintettségre utal), mint a programban részt nem vevők. Nagyobb mértékű különbség mutatkozott ugyan az áldozatkénti érintettséget mérő alsóskálán – ez esetben is a Boldogságóra Program résztvevői értek el kevesebb pontot –, azonban a különbség egyik alsóskálán sem volt szignifikáns.

Ezen eredmények tükrében több lehetőség adódik. Egyrészt az, hogy a Boldogságóra Programban való részvétel, az ennek során elvégzett gyakorlatok személyiségfejlesztő hatása nem olyan jelentős, mint ahogyan feltételeztük. Az is elképzelhető, hogy a Boldogságóra Program – amely sajátélmény gyakorlatokon alapuló módszer – hatása kisebb az iskolai zaklatásra mint társas folyamatra. A másik magyarázat, hogy mivel a programban való részvétel mindegyik vizsgált iskola esetében csupán egy, esetleg kettő tanár személyéhez kapcsolódóan néhány osztályra korlátozódott, ez az egész iskolai közösséget tekintve nem volt elegendő arány a nagyobb mértékű változáshoz, hiszen a diákokat nem csak a saját osztálytársaiktól érkező hatások érik. Nem zárható ki az sem, hogy a Boldogságóra Program sokrétűségére figyelemmel – tíz modul feldolgozása történik egy tanév során – hosszabb idejű, több tanéven keresztüli részvétel lenne szükséges a markánsabb változások megjelenéséhez.

A második hipotézisünk, miszerint az iskolai zaklatással érintett tanulók negatívabbnak ítélik meg az osztálylégkört, mint a bántalmazással nem érintett diákok, igazolódott. Mind a zaklató, mind az áldozati szerepben érintett diákok alacsonyabb pontokat értek el az észlelt osztálylégkört mérő kérdőívben – ami a szubjektíven negatívabb osztálylégkörre utalt –, mint a zaklatásban nem érintett diákok. Ez az eredmény teljes mértékben összhangban áll az ilyen irányú kutatások eredményeivel. Buda (2009) általános iskolások körében végzett kutatásában más módszerrel, az általános hangulatból és a pszichoszomatikus tünetekből kiindulva vizsgálta az osztály klímája és a zaklatási események gyakorisága közötti összefüggést. Vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy azokban az osztályokban, ahol jobb volt a közérzet, kisebb mértékben volt jelen a zaklatás. A jelen kutatás eredményeivel azonos eredményre jutott az iskolai zaklatásban való érintettség és az észlelt osztálylégkör közötti kapcsolatot az általunk is alkalmazott nézőpontból vizsgálva, az osztálylégkört konkrétan mérve Berta és Dombi (2017), valamint Nagy és munkatársai (2012) is. Megállapították, hogy a zaklatásban érintett diákok kevésbé pozitívnak értékelik az osztálylégkört, mint a zaklatással nem érintett társaik.

Fontosnak tartottuk, hogy a Boldogságóra Programban való részvétel és az osztálylégkör összefüggését is megvizsgáljuk. Bár a Boldogságóra Program résztvevői átlagosan kismértékben pozitívabbnak értékelték az osztálylégkört, mint a kontrollcsoport tanulói, a programban való részvétel főhatása nem volt szignifikáns, így az erre vonatkozó hipotézisünk nem igazolódott. Elképzelhető, hogy az ilyen jellegű változásokhoz a programban való hosszabb távú folyamatos részvétel szükséges, és ezért nem tudtuk igazolni feltevésünket.

A diák-diák iskolai zaklatás többféle módon is megvalósulhat. A zaklató magatartásokat fizikai, verbális és kapcsolati dimenzió mentén elkülönítve a nemi különbségeket is vizsgáltuk. Az ezzel kapcsolatos, negyedik hipotézisünk, amely szerint a fiúk nagyobb arányban érintettek az iskolai zaklatásban, mint a lányok, illetve a fiúk esetében gyakoribb az iskolai zaklatás verbális és fizikai bántalmazásban való megjelenése, a lányok esetében a verbális és a kapcsolati forma a gyakoribb, túlnyomórészt igazolódott. Szignifikáns különbség mutatkozott a zaklatásban mind az áldozatként, mind a zaklatóként való érintettség terén a fiúk és a lányok között, a fiúk érintettsége nagyobb arányú volt. Ez az eredmény összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel, hiszen Olweus (1994) nagymintás kutatásában arra az eredményre jutott, hogy a fiúk minden korosztályban gyakrabban válnak zaklatás áldozatává, míg Todd és munkatársai (2004) is szignifikáns különbséget találtak a fiúk és lányok között a zaklatói magatartás előfordulását illetően.

A zaklatás megnyilvánulási formáját tekintve a lányok esetében a feltételezett különbség igazolódott, szignifikánsan jellemzőbb volt esetükben a verbális és a kapcsolati bántalmazó magatartás, mint a fizikai. Ez egybecseng Vassné Figula és munkatársai (2009) azon kutatási eredményeivel, amelyek szerint a lányokra kevésbé jellemző az agresszív, támadó magatartás. A lányok esetében a zaklatás egyes elkövetési módjainak gyakorisága alapján felállítható sorrend hasonlóan alakult a Verjee és munkatársai (2018) által tapasztalt sorrendhez. Verjee és munkatársai (2018) nagymintás kutatás alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az általunk is vizsgált módok közül a leggyakoribb a verbális, a legritkább a fizikai módon történő zaklatás. Bár a fiúk esetében a különböző bántalmazási módok között a hipotézisünkben várt különbség megmutatkozott, azaz a verbális és a fizikai zaklatás gyakoribb volt a kapcsolati zaklatásnál, azonban a különbség csak a verbális és a kapcsolati zaklatás között volt szignifikáns, a fizikai és a kapcsolati zaklatás között nem. Elképzelhető, hogy nagyobb minta vizsgálata esetén szignifikáns eredmény mutatkozhat a fiúk esetében a fizikai és a kapcsolati zaklatás gyakorisága között is.

A Boldogságóra Program jellemzőiből – például páros, csoportos feladatok az osztálytársakkal, otthoni feladatok a család bevonásával – kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a Boldogságóra Programban résztvevők esetében nagyobb mértékű az észlelt társas támogatás, mint a programban részt nem vevő tanulók esetében. Ez a hipotézis részben igazolódott. A család és a barátok alskálán, valamint a teljes kérdőív tekintetében a két csoport pontjai közötti különbség ugyan nem volt szignifikáns, azonban a különbség iránya a vártnak megfelelő volt, vagyis a programban résztvevők esetében születtek a magasabb észlelt támogatásra utaló magasabb pontok. A jelentős mások alskála esetében a szintén ilyen irányú különbség szignifikáns volt. Mivel az eltérések iránya a teljes kérdőív és alskálái tekintetében azonos volt, elképzelhetőnek tartjuk, hogy a nem szignifikáns eredmény a mintavétel nehézségeivel – nem azonos számú a programban részt vevő és részt nem vevő diák –, illetve a kisebb elemszámmal magyarázható. Ugyanezen okból felvetődik az is, hogy a Boldogságóra Programban való nem csak egy évig, hanem hosszabb ideig tartó részvétel esetén a különbség a többi alskála esetében is szignifikáns lehet a két csoport között.



## A kutatás korlátai és kitekintés

Jelen kutatás korlátjaként meg kell említeni, hogy a Boldogságóra Programban részt vevő tanulók valamennyien olyan iskolák diákjai, ahol csupán néhány osztály vesz részt egy-egy, a program vezetésére akkreditált tanár irányításával a programban. Így ezekben az iskolákban sem érvényesül iskolaszinten a program esetleges hatása, hiszen a teljes iskolai légkör kialakításában többséget képeznek azok a tanulók, akik nem vesznek részt a programban.

Mivel a Boldogságóra Program egy öt éve indult új kezdeményezés, ezzel kapcsolatos tanulmányt annak ellenére nem közöltek, hogy eddig már több mint 7000 csoport vagy osztály – az iskolák egy részében osztály-, más részében csoportszinten zajlanak a foglalkozások – csatlakozott a programhoz. Így eddig egyetlen kutatás sem vizsgálta ezen pozitív pszichológiai elvek gyakorlati alkalmazásának hatását az iskolai zaklatásra és az ahhoz kapcsolódó jelenségekre. Ebből a szempontból a Boldogságóra Program hatásának vizsgálata különösen érdekes, újszerű kutatási irányvonal lehet.

A Boldogságóra Programban való részvételnek az iskolai zaklatásra és az ahhoz kapcsolódó jelenségekre – észlelt osztálylégkör, társas támogatás, társas problémák megoldása – gyakorolt hatását érdemes lenne longitudinális kutatás keretében vizsgálni. Ebben az esetben a programban folyamatosan részt vevő diákok és a kontrollcsoport összehasonlításából megalapozottabb következtetéseket lehet levonni a program esetleges ezirányú hatását illetően. Olyan iskola vizsgálata esetén, ahol valamennyi tanuló részt vesz a programban, kiküszöbölhető lenne a programban részt nem vevő diákok irányából érkező impulzusok hatása, így az ilyen iskolákban mért adatok összevetése a programban részt nem vevő iskolákban mért értékekkel már nagyobb eséllyel jelezhetik a program esetleges hatásait.

A vizsgálat kutatás-módszertani limitációja az alacsony elemszám. Ezért érdemes lenne a jövőben egy nagyobb – lehetőleg reprezentatív – mintán végezni hasonló kutatást. Több diák a jelen kutatásban kitöltött kérdőívekhez – erre vonatkozó kérdés hiányában ugyan – egyéni megjegyzéseket is fűzött. Ez alapján egy esetleges további kutatásban érdemes lenne olyan kérdéseket is feltenni, amelyekre a diákok saját szavaikkal, az adott helyzetet jobban megvilágítva is reagálhatnak. Célszerű lenne az iskolai tényezőkhöz kívüli egyéb körülmények, így a családi háttér, a szülők nevelési stílusa, a diákok eltérő személyiségjegyei, illetve az iskolán kívüli egyéb közösségek hatásának vizsgálata is.

Tekintve, hogy az iskolai zaklatás olyan folyamatosan jelen lévő probléma, amelynek a következményei súlyosak minden szereplő számára, fontos, hogy az oktatásban jelen lévő szakemberek, a pedagógusok, az iskolapszichológusok pontosan ismerjék a zaklatás folyamatát, következményeit az egyes tanulókra és a közösségre nézve. Ugyanilyen lényeges az is, hogy az ezzel foglalkozó szakembereknek minél szélesebb eszköztár álljon a rendelkezésükre az iskolai zaklatás megelőzésére, mértékének és káros hatásainak csökkentésére. Bár a Boldogságóra Programot nem kifejezetten az iskolai zaklatás elleni módszernek, hanem a pozitív pszichológiára épülő általános személyiségfejlesztő programnak dolgozták ki, olyan kompetenciákat is fejleszt, amelyek a társas kapcsolatok kezelését, problémák megoldását segítheti.

## Irodalom

- Aszmann, A. (Ed.). (2003). Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. *Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti Jelentés” 2002.* 119–120. Budapest: Országos Gyermekégeszségügyi Intézet.
- Badgi, B., & Bagdy, E. (2017). *Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10–14 éveseknek.* Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Balázs, H. (2009). Kik azok a „verekedők”? *Iskolakultúra, 19*(5–6), 11–20.
- Bácskai, E., Gerevich, J., Matuszka, B., & Czobor, P. (2012). *Korszerű addiktológiai mérőmódszerek* (pp. 201–209). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Berta, R., & Dombi, E. (2017). Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében. *Magyar Pedagógia, 117*(3), 257–274.  
doi: [10.17670/mped.2017.3.257](https://doi.org/10.17670/mped.2017.3.257)
- Buda, M., Kőszeghy, A., & Szirmai, E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio, 8*(3), 373–386.
- Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra, 19*(5–6), 3–15.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Az öröm művészete. Flow a mindennapokban.* Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173–180. doi: [10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542–575.  
doi: [10.1037/0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542)
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. *Handbook of positive psychology, 18*, 459–471.
- Espelage, D. L., & Swearer Napolitano, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383.
- Figula, E. (n. d.). Az iskolai erőszak-zaklatás jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, sztereipvelkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. Retrieved from <http://www.nyf.hu/fakultas/psziho/publikaciok/figula.doc>
- Figula, E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle, 54*(7–8), 223–228.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2013). Korai serdülőkori coping-stílusok mint az egészségkockázati és egészségprotektív magatartás magyarázó változói. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 14*(2), 115–137.  
doi: [10.1556/mental.14.2013.2.2](https://doi.org/10.1556/mental.14.2013.2.2)
- Jan, A., & Hussain, S. (2015). Bullying in elementary school: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 43–56.
- Jámbori, Sz. (2007). *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Szeged: SZEK JGYF Kiadó.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia, 18*(2), 131–151.
- Lamb, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician, 55*(4), 356–360.
- Liu, W., Tian, L., & Gilman, R. (2005). A cross-cultural study on life-satisfaction between Chinese and American middle-school students. *Chinese Mental Health Journal, 19*, 319–321.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want.* US, Penguin Press.

- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112. doi: [10.1037/0022-3514.82.1.112](https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112)
- Nagy, I., Körmendi, A., & Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129–148.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39–47.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. doi: [10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x)
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. doi: [10.1007/bf03172807](https://doi.org/10.1007/bf03172807)
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámberi, Sz. (2017). A Multidimenzionális Társas Támogatás kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(3), 230–262. doi: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2014). Mitől boldogok a mai fiatalok? Vallás, spiritualitás és a mentális jóllét összefüggései középiskolások körében. *Lege Artis Medicinae*, 24(5–6), 281–287.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719. doi: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. doi: [10.1007/s10902-006-9019-0](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0)
- Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness*. Brealey Publishing Ltd. UK.
- Simon, D., Zerinváry, B., & Velkey, G. (2012). *Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5–8. évfolyamos diákok körében: jelenségek és magyarázatok a normál és az alternatív tantervű iskolákban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szondy, M., Martos, T., Szabó-Bartha, A., & Püskösty, M. (2014). A Rövidített Pozitív Élmények Feldolgozási Módszertani Skála magyar változatának reliabilitás- és validitásvizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 305–316.
- Todd, J., Currie, C., Mellor, A., Johnstone, M., & Cowie, M. (2004). Bullying and fighting among schoolchildren in Scotland: age and gender patterns, trends and cross-national comparisons. *HBSC Briefing Paper 8*.
- Várnai, D., & Zsíros, E. (2016). Kortársbántalmazás és verekedés. In Á. Németh & A. Költő (Ed.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Nemzeti Fejlesztési Intézet, Budapest. 95–107.
- Várnai, D., Zsíros, E., & Németh, Á. (2016). A kortársbántalmazás tágabb kontextusa: néhány iskolai és társadalmi változó szempontjából. *Metszetek*, 5(4), 65–79. doi: [10.18392/metsz/2016/4/4](https://doi.org/10.18392/metsz/2016/4/4)
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Z., & Rozgonyi, T. (2009). Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálat általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(2), 77–110. doi: [10.1556/mental.10.2009.2.1](https://doi.org/10.1556/mental.10.2009.2.1)
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction-research. *Social Indicators Research*, 37, 1–46.

Nagy Erzsébet és Jámbori Szilvia

Verjee, R., Hackett, L., Jones, S., Bauman, S., Porrino, J., Longfield, A., Sholtbolt, J., Jessen, C., & Barrie, R. (2018). *The annual bullying survey 2018. The annual benchmark of bullying in the United Kingdom*. Retrieved from <https://www.ditchthelabel.org/wp-content/uploads/2018/06/The-Annual-Bullying-Survey-2018-2.pdf>

## ABSTRACT

### THE CHARACTERISTICS OF SCHOOL BULLYING IN CLASSES PARTICIPATING IN THE HAPPINESS COURSES PROJECT

Erzsébet Nagy & Szilvia Jámbori

The aim of our research was to examine what different characteristics can be seen in terms of bullying in classes which take part in the Happiness Hour program. In our research, 141 primary school students took part in between the ages of 11 and 16 (average age was 13.15). The involvement in bullying and the types of bullying were measured with the Aggression and Victimization Scale, the perceived class climate by students was measured with the Class climate questionnaire, the perceived social support was measured with the Multidimensional Perceived Social Support Scale, negative attitude to social problems and their solutions was measured with the Negative Orientation Questionnaire (NEGORI). According to our study, students involved in the Happiness Hour project were less likely to be involved in bullying than those who did not take part in it, but the difference was not significant. It was proven that students involved in bullying perceived their class climate more negatively than students not involved in bullying. In the case of students involved in bullying, although those who took part in the Happiness Hour program perceived their class climate more positively than the control group, the main effect of the participation in the program was not significant. Among boys, verbal and physical types of bullying were more prevalent than social bullying. Among girls, verbal and social forms of bullying were significantly more prevalent than the physical types.

Magyar Pedagógia, 119(2). 131–150. (2019)  
DOI: 10.17670/MPed.2019.2.131

Levelezési cím / Address for correspondence:

Nagy Erzsébet, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, Tanácsadás- és Iskola-pszichológia MA. H-6722 Szeged, Egyetem utca 2.

Jámbori Szilvia, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, H-6722 Szeged, Egyetem utca 2.