

DOI: 10.17165/TP.2018.2.7

JÁRDAHÁZI EVELYN¹ – LÁNG ANDRÁS²**Az iskolai zaklatás kapcsolata az empátiával és az alapvető pszichológiai szükségletek megélésével: ahogy a diákok látják, és ahogy a tanárok kezelik**

Kutatásunkban az iskolai zaklatás témakörét vizsgáltuk a diákok és a tanárok szemszögéből. A jelenség számtalan oldalról megközelíthető; jelen esetben az empátiával és az alapvető pszichológiai szükségletekkel való kapcsolatának feltárása volt fő célunk. 102 középiskolás diák és 40 tanár töltött ki egy empátiás készségeket, valamint egy alapvető pszichológiai szükségleteket mérő kérdéssort. A diákok továbbá egy iskolai zaklatásban való érintettséget vizsgáló, a tanárok pedig egy bullying-kezelési kérdőívet kaptak. A zaklatói magatartás gyengébb empátiás készségekkel állt kapcsolatban, a zaklatás elszenvetői pedig az alapvető pszichológiai szükségletek terén mutattak kedvezőtlenebb értékeket. A tanárok iskolai zaklatáshoz való hozzáállása tekintetében az empátiás készségek megléte, illetve az alapvető pszichológiai szükségleteik ki-elégítettsége együttjárást mutatott azzal, mennyire vennék komolyan a zaklatást.

1. Bevezetés

Kutatásunkban az iskolai zaklatás két arcát helyeztük a középpontba, vagyis a jelenséget egyaránt vizsgáltuk a diákok, illetve a tanárok szemszögéből. A téma iránt egyre nagyobb érdeklődést mutat a nemzetközi, illetve a hazai szakirodalom egyaránt, ennek okán a probléma megismeréséhez bőségesen állnak rendelkezésre kutatások.

Bár az iskolai zaklatás is az erőszak egyik formája, nem minden erőszakos cselekedetet minősíthetünk zaklatásnak. A legprecízebb iskolaizaklatás-fogalmat Dan Olweus alkotta, a szakirodalmak többsége ezt a megfogalmazást tekinti alapnak: „*a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák*” (Olweus, 1999, p. 717). Tehát ahhoz, hogy a fenti definíciónak megfeleljen, mindenképpen teljesülnie kell három fontos feltételnek, melyek a következők:

- szándékosan történő agresszív viselkedés vagy sérelem okozása,
- amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el

¹ egyetemi hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet; jardahazi.evelyn@gmail.com

² egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet; andraslang@hotmail.com

- olyan interperszonális kapcsolatban, amelyben a hatalmi egyensúly hiánya figyelhető meg (Olweus, 1999).

Az iskolai zaklatás típusait tekintve Boross Ottilia három fő bántalmazási formát különít el, mégpedig a fizikai, vagyis tettel elkövetett zaklatást, a verbális, vagyis szóbeli, valamint a szociális bántalmazást, vagyis a kirekesztést. Fontos megállapítás, hogy az egyik jelenléte nem zárja ki a másikat. A szociális forma a legnehezebben tetten érhető, ilyenkor az áldozatról bántó pletykákat terjesztenek el, csúfolják ruháit, szokásait, nem állnak szóba vele (Boross, 2006). A fenti megközelítés mellett a témában gyakori tipizálási szempont a direkt, valamint az indirekt támadások megkülönböztetése is. A zaklatási módokat Nagy Ildikó, Körmendi Attila és Pataky Nóra tanulmányában (2012) található *1. táblázat* foglalja össze.

<i>Direkt</i>		<i>Indirekt</i>	
Verbális	Nem verbális	Verbális	Nem verbális
<ul style="list-style-type: none"> – csúfolás – fenyegetés – zsarolás 	<ul style="list-style-type: none"> – megütés – lökdösődés – bezárás – kinevetés – valamire kényszerítés – köpködés – tulajdon elvétele, megrongálása 	<ul style="list-style-type: none"> – pletykaterjesztés – kapcsolat szétrombolásával való fenyegetőzés 	<ul style="list-style-type: none"> – kiközösítés – hamis információk, kellemetlen vagy manipulált képek, videók felkerülése az internetre – mások által megveretni valakit – levegőnek nézés

1. táblázat. Az iskolai zaklatás típusai

Forrás: Nagy, Körmendi és Pataky (2012): A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. p.130.

2. Diákok a bullying szituációban

Azokban az esetekben, melyekben iskolai zaklatásról van szó, mindig fontos tényezőt képeznek az adott csoportban zajló folyamatok, így ezek megfigyelése és vizsgálata elengedhetetlen. Buda írásában (2005) három részre osztja az osztályokban érvényesülő hierarchiát, ezek az alábbiak: csoportvezetők, kívülállók és követők (Buda, 2005).

A vezetőket – akik tulajdonképpen a zaklató szerepét veszik fel – nehéz észrevenni. Az órákon többnyire feltűnésmentesen viselkednek, pozíciójuk sokkal inkább az órákon kívül mutatkozik meg. Többnyire ellenségesek, általános attitűdjük az agresszió iránt kedvező. Forrófejűek lehetnek, könnyen feldühödhetnek, főként abban az esetben, ha akadályba ütköznek, impulzívak. Gyakran idősebbek, valamint erősebbek társaiknál, főleg az áldozatoknál. Empátiás

készségeiket tekintve megállapítható, hogy az áldozat felé kevés empátiát mutatnak. Az iskolában mutatott bántalmazó magatartás és agresszivitás összefügghet az antiszociális, normaszegő viselkedésmintával, ez későbbi életkorokban rizikótényező lehet más deviáns cselekedetekre, sokszor a kriminalitásra is (Várnai és Fliegauf, 2005). Az agresszió evolúciós örökségünk, és mivel viselkedésünk tárházának lényeges részét képezi, így nem lehet végérvényesen megszabadulni tőle, legfeljebb finomítani, valamint „jó célok irányába” terelni, ez tulajdonképpen a szocializáció folyamata (Boross, 2006). A családi tényezők vizsgálata nagyon fontos lehet az elkövetői magatartás feltérképezésében, hiszen a háttérben olyan családi hatások állhatnak, mint a melegség, a szülői bevonódás, a biztonságos kötődés hiánya, valamint a büntetés és jutalmazás nem következetes, nem megfelelően alkalmazott mintázata. Az elkövetők gyakran alacsonyabb szülői kontrollt tapasztalnak, mint a zaklatásban nem érintettek, vagy akár az áldozatok, ezen kívül a szülői szeretetet és gondoskodást is sokkal kevésbé érzik előbb említett társaiknál (Olweus, 1999; Várnai és Fliegauf, 2005).

A kívülállók csoportjába tartoznak az áldozatok, akik kívülállósága egyfajta kirekesztettségére utal (Dambach, 2001). A zaklatás áldozatainak legszembetűnőbb közös jellemzője a szorongásos viselkedésminta, illetve a fizikai gyengeség. Általában bizonytalanok és óvatosak, környezetük felé gyakorta közvetíthetnek olyan jeleket, miszerint ők értéktelenek, és megtámadásuk esetén nem fognak ellenszegülni, egyesek kifejezetten passzívan, szubmisszívan viselkednek. Érzékenyek és csendesek, én-képük negatív, valamint önértékelésük is alacsony, előfordulhat, hogy önmagukat csúnyának, butának érzik. Sok esetben magányosak, nincsenek barátai. Az agresszióhoz általában negatívan viszonyulnak. A felsorolt viselkedésmintákról és személyiségjegyekről nem állapítható meg egyértelműen, hogy okai vagy következményei-e az áldozattá válásnak (Várnai és Fliegauf, 2005). Áldozat szinte bárkiből lehet, de tény, hogy egyes személyiségjegyek növelhetik a kívülállóvá válás valószínűségét. Ilyenek lehetnek azok a tanulók, akik valamilyen módon eltérnek az átlagtól, például bevándorlók, más vallásúak, valamilyen testi hibával rendelkeznek, vagy esetleg extravagáns stílusúak (Buda, 2005). Szintén elősegítheti az áldozattá válást, ha a gyermek családi környezete eltér az átlagtól, például, ha a család a megszokottnál erősebben kapcsolja magához a gyermeket, vagy ha a szülők túlságosan zárt, esetleg másfajta értékrendet képviselnek, mint ami az adott környezetben megszokottnak tekinthető (Mihály, 2003). Az áldozattá válás negatív következményekkel járhat az egyén életére nézve. Abban az esetben, ha a csoport többsége azt közvetíti valaki felé, hogy nem szeretik, akkor az adott kívülálló személy nem tud pozitív önértékelést kialakítani, és ez felnőttként is megnehezíti életét, hiszen nehezen – vagy egyáltalán nem – válik autonóm felnőtt személyiséggé (Buda, 2005; Dambach, 2001). A távolabbi jövőbe tekintve kétséges, hogy az

áldozat ki tud-e gyógyulni korábbi sérüléseiből. Jellemző lehet a félelem, a kerülő magatartás, a pánik és a menekülési reakciók. Szintén a zaklatás utóhatásának tekinthető, hogy a bullying-áldozatok negatív tapasztalatai ártalmasak lehetnek később a gyermeknevelésben is. Ekkor esetleg az egykori kívülálló szülők aggodalmaikat beleplántálhatják utódaikba (Dambach, 2001).

Bár a szakirodalom az elkövetők és az áldozatok mellett a szemtanúkat – vagyis a követőket – is fontos szereplőként tartja számon az iskolai zaklatás esetében, kutatásunk mérőeszközeihez alkalmazkodva csak a zaklatók és áldozatok jellegzetességeit mutatjuk be.

3. Tanárok a bullying szituációban

„*A tanárnak nehéz a dolga*”, olvasható Dambach írásában (2001, p. 52). Kétségtelenül nagy felelősség hárul rájuk, főként egy zaklatási szituációban, hiszen, ha tehetik, meg kell akadályozniuk a bullying jelenségét, meg kell ismerniük a csoporthierarchiát. Ha pedig már felütötte a fejét a zaklatás, akkor mindent meg kell tenniük annak érdekében, hogy segíteni tudjanak az áldozatokon. Természetesen ezzel a felelősséggel nincs egyedül egyetlen tanár sem, fordulhatnak kollégáikhoz, az iskolapszichológushoz vagy egyéb más segítőtűhöz.

Dambach (2001, p. 52) szerint: „*ha nem akarjuk, hogy a szolidaritás, az együttműködés, az empátia csupán üres szavak maradjanak, foglalkoznunk kell az egyének kiközösítésére irányuló viselkedéssel az osztályban is*”. Nagyon fontos, hogy a tanár megóvja diákjai testi és lelki egészségét, hiszen ezeket a bullying bizonyított módon veszélyezteti.

Byers, Caltabiano és Caltabiano tanulmánya (2011) érdekes szemszögből közelíti meg a tanárok bullyinghoz való hozzáállását, ugyanis vizsgálják ennek kapcsolatát a tanárok empátiás készségeivel. Bizonyított, hogy az empátiás érzések az áldozat iránt azt jelzik, hogy az így érző tanárok jobban megértik, bele tudják élni magukat, és azonosulnak a tapasztalattal, hogy milyen is lehet áldozattá válni. Megfigyelték, hogy az empátia szoros kapcsolatban áll a segítő magatartással is. Ily módon azok a tanárok, akik empátiás készségek magasabb fokával rendelkeznek, nagy valószínűséggel veszik komolyan a bullying szituációt, illetve ennek következtében közbe is lépnek, ha a helyzet megkívánja. A tanulmányban említést tesznek arról, hogy azok a tanárok, akik nagyobb hatékonyságot mutattak munkájukban, nagyobb valószínűséggel avatkoznak bele a bántalmazásba. Ezen kívül úgy gondolták, hogy a zaklatás direkt formáját elszenvedő áldozattal szemben nagyobb empátiát mutatnak a tanárok, mint az indirekt formát elszenvedőkkel szemben. Eme hipotézisük igazolódott, hiszen a tanárok komolyabban vették a

direkt módon elkövetett zaklatást, nagyobb empátiát mutattak az áldozat iránt, valamint be is avatkoztak, és tettek arról, hogy megállítsák a zaklatói viselkedést. Kutatásuk során 5 alapvető bullying-kezelési típust állítottak fel a szerzők, melyek a következők:

- A tanárok nagyjából fele a zaklatónak tulajdonította a felelősséget.
- A tanárok 12,9%-a az áldozatra hárította a felelősséget.
- Harmaduk a problémamegoldás felől közelítette meg a bullying incidenseket.
- Egyik tanár sem tusolta el a problémát.
- Illetve szintén egyikük sem hagyta figyelmen kívül a zaklatás jelenségét (Byers, Caltabiano és Caltabiano, 2011).

4. I. kutatás: diákok

4.1. Résztvevők és körülmények bemutatása

A vizsgálat során 102 középiskolás diákkal készült kérdőíves felmérés, amelyből 67 lány és 35 fiú volt. Életkoruk 14 és 19 év között mozgott. Átlagéletkoruk 16,28 év volt (szórás=1,02 év). A kérdőívek kitöltése teljes mértékben önkéntes és anonim volt.

A diákoknak összeállított kérdőívcsomag három kérdőívből állt:

- (1.) Bullying előfordulási gyakoriság (BPQ – The Bullying Prevalence Questionnaire) (Rigby és Slee, 1993): a diákok iskolai zaklatásban betöltött szerepét és a bullying gyakoriságát mérte. A 20 kérdésből álló kérdőívben olyan állításokat osztályozhattak a diákok egy 4 fokú skálán, amelyekből megállapítható, hogy ők maguk vesznek-e fel zaklatói magatartást, vagy éppen áldozattá váltak-e.
- (2.) Empátiás készségek (IRI – Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1983): a diákok empátiás készségeit mérte fel 28 állításban, melyeket 5 fokú skálán értékelhettek annak függvényében, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás. Ez a kérdőív négy fő készségre fókuszál, ezek a következők:
 - Empátiás törődés, ami mások iránti empátiás törődést jelent.
 - Perspektíva felvétel, vagyis mások nézőpontjának felvétele.
 - Fantázia, amely érzelmi azonosulást/beleélést jelent, például egyes karakterekkel (könyvekből, filmekből), személyek érzéseivel való azonosulás.
 - Személyes distressz, mely a személy negatív érzéseit, szorongását reprezentálja (Gáspár és Kasik, 2015; Pulos, Elison és Lennon, 2004).

(3.) Iskolai kapcsolatok: az Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skála (BPNS; Ryan és Deci, 2000) átalakított változata volt. Ez a kérdőív a diákok osztálytársaikkal való kapcsolatát volt hivatott feltérképezni, valamint azt, hogy hogyan érzik magukat az iskolában, milyen az alapvető pszichológiai szükségletmegélésük. Ez a kérdőív 9 állítást tartalmazott, melyeket 7 fokú skálán értékelhettek a tanulók. A kérdőív által felmérhető három változó:

- autonómia – mennyire élik meg önállóságukat az osztályban,
- kompetencia – mennyire érzik magukat kompetensnek az osztályban,
- kapcsolódás – mennyire érzik úgy, hogy kapcsolódnak osztálytársaikhoz.

A felmérés során feltett demográfiai kérdések a diákok nemére, életkorára, valamint a középiskolájuk típusára vonatkoztak. A kérdőívek kitöltése mind a négy osztályban nagyjából 15–20 percet vett igénybe.

4.2. Hipotézisek

- (1.) A zaklatói magatartást mutató diákok alacsonyabb fokú empátiás készségekkel rendelkeznek (beleértve az empátiás törődést, a fantáziát, valamint a perspektívát), mint ilyen viselkedést nem mutató diáktársaik.
- (2.) Az áldozatok kevésbé érzik jól magukat az iskolában, mint azon diáktársaik, akik nem kerültek áldozatszerepbe. Beleértve ebbe azt, hogy nem érzik magukat autonóm személynek az osztályban, nem érzik magukat kompetensnek az iskolában, valamint kapcsolódási képességeik is elmaradnak a többiekétől.
- (3.) A személyes distressz az áldozattá váló diákoknál inkább megjelenik, mint az áldozattá kevésbé váló diákoknál.

4.3. Eredmények

A három kérdőív együttesen került feldolgozásra. A mért változók közötti összefüggések feltárásához Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk. Szignifikáns kapcsolatot a következő változó-párok esetében kaptunk. A zaklatói magatartás több változóval is mutatott kapcsolatot, mint például az áldozattá válással ($n=102$, $r=0,238$, $p=0,016$): ezek alapján azok a diákok, akik zaklatói viselkedést mutatnak, maguk is nagy arányban válhatnak áldozatokká. Ezek a tanulók egyszerre bántalmazók, valamint bántalmazottak is. A zaklatók továbbá az empátia minden válto-

zójával negatív korrelációt mutattak, beleértve a fantáziát ($n=102$, $r=-0,261$, $p=0,008$), az empátiás törődést ($n=101$, $r=-0,316$, $p=0,001$), illetve a perspektívát ($n=102$, $r=-0,254$, $p=0,010$) is. Ezek a diákok kevésbé tudnak azonosulni mások érzéseivel; kevésbé, vagy egyáltalán nem mutatnak empátiás törődést társaik iránt; emellett kevésbé képesek arra, hogy mások perspektíváját átvegyék. Az előzőekben felsoroltak tehát mind igazak azokra a tanulóira, akik gyakoribb elkövetői viselkedésről számoltak be.

Az áldozatokat vizsgálva már más változókkal kaptunk összefüggéseket, ugyanis a bántalmazottak negatív alapvető pszichológiai szükségletmegélésről számoltak be. Az autonómia ($n=101$, $r=-0,284$, $p=0,004$), a kompetencia ($n=100$, $r=-0,238$, $p=0,017$), továbbá a kapcsolódás ($n=101$, $r=-0,353$, $p<0,001$) képessége is negatív korrelációt mutatott az áldozatszereppel. Ezek a diákok kevésbé érzik magukat autonóm személynek az osztályközösségben, nem érzik magukat eléggé kompetensnek az iskolában, ezen túl nem képesek megfelelő kapcsolatok kialakítására az osztályban.

A proszociális viselkedést vizsgálva megállapítható, hogy pozitív összefüggést mutatott az empátia több változójával, valamint az alapvető pszichológiai szükségletek megélésével. Azon diákok tehát, akiknél megfigyelhető a proszociális viselkedés, magasabb fokú empátiás készségekkel rendelkeznek ($n=101$, $r=0,411$, $p<0,001$), sokkal inkább képesek mások nézőpontjának felvételére ($n=102$, $r=0,312$, $p=0,001$), mint pl. a zaklatók, akiknél ez a vizsgált változó negatív kapcsolatot mutatott. Ezen kívül, akiknél megfigyelhető ez a fajta segítő magatartás, azok a tanulók autonómnak ($n=101$, $r=0,285$, $p=0,004$), kompetensnek ($n=100$, $r=0,228$, $p=0,023$) érzik magukat az osztályban, és könnyebben alakítanak ki kapcsolatot ($n=101$, $r=0,405$, $p<0,001$) társaikkal.

A személyes distressz negatív korrelációt mutatott mind az autonómiával ($n=101$, $r=-0,369$, $p<0,001$), mind a kompetenciával ($n=100$, $r=-0,407$, $p<0,001$), mind pedig a kapcsolódás ($n=101$, $r=-0,310$, $p=0,002$) képességével. Azon diákoknál tehát, akiknél megfigyelhető a személyes distressz, kedvezőtlen alapvető pszichológiai szükségletmegélésről számoltak be

4.4. Megvitatás

Első hipotézisünk szerint a zaklatói magatartást mutató diákok alacsonyabb fokú empátiás készségekkel rendelkeznek, mint ilyen viselkedést nem mutató társaik. Ez a felvetés egyértelmű igazolást nyert, hiszen az eredmények negatív korrelációt mutattak a zaklatói magatartás, valamint az empátiás készségek között. Ezek alapján megállapítható, hogy a bántalmazó magatartást mutató diákok gyengébb empátiás készségekkel rendelkeznek, beleértve ebbe a fantáziát,

az empátia törődést, illetve a perspektívát. A zaklatók alacsonyabb szintű empátia készségeiről több szakirodalom is beszámol (F. Lassú és Serfőző, 2015; Jolliffe és Farrington, 2006; Nagy, Körmendi és Pataky, 2012; Várnai és Fliegau, 2005). Azon diákok, akik gyakoribb elkövetői magatartásról számoltak be, nem képesek mások nézőpontját magukévá tenni, nem azonosulnak mások érzéseivel, többnyire figyelmen kívül hagyják azokat, így nem tudják belátni, hogy tetteik milyen negatív hatással vannak a másik személyre nézve. Továbbá nem érzik úgy, hogy segíteniük kellene valakin, aki bajban van, akit zaklatnak. Azok viszont, akik egyszer képesek a fentebb említettekre, átérzik, amit az áldozat érezhet, azok valószínűleg nem fognak többet bántalmazó viselkedést felvenni, mivel belátják tetteik negatív következményeit, amelyek az elszenvetőt sújtják.

A 2. hipotézis az áldozatok alapvető pszichológiai szükségletmegélésére vonatkozott. A zaklatás elszenvetői mindegyik alapvető pszichológiai szükséglet terén negatív értékeket mutattak, így a hipotézis igazolódott. Ezek a diákok kevésbé érzik autonóm személynek magukat az osztályban, nem képesek megfelelő kapcsolatot kialakítani társaikkal, valamint kevésbé érzik magukat kompetensnek az iskolában, teljesítményük gyakran alacsony lehet (Dambach, 2001; Várnai és Fliegau, 2005). Ezek a tényezők többnyire a zaklatás következményei, ám egyes irodalmak szerint ezekről a viselkedésmintákról nem állapítható meg, hogy a bántalmazás okai, vagy következményei-e (Várnai és Fliegau, 2005). Az áldozattá válás tehát egyértelműen negatív hatással van a diákokra. Az osztályban kívülállókká válnak, nem tudnak kapcsolatot teremteni társaikkal, kiközösítik őket, innen ered a szakirodalomban gyakran ezekre a diákokra használt „kivülálló” kifejezés (Buda, 2005; Dambach, 2001). Ennek eredménye lehet az alacsony önértékelés, valamint a kompetencia érzésének csökkenése is. Esetükben az egyik legfontosabb lépés a közösségbe való beilleszkedés lenne, melyben a tanár is a segítségükre lehet.

A 3. hipotézisünk szerint a személyes distressz az áldozattá váló diákoknál inkább megjelenik, mint az áldozattá kevésbé váló társaiknál. Ez az előfeltevés nem teljesült. Vizsgálatunkban a személyes distressz negatív kapcsolata az alapvető pszichológiai szükségletmegéléssel olyan problémák jelenlétére utalhat a személyes distresszt átélő diákoknál, mint amelyek az áldozat szerepbe kerülőknél is megfigyelhetők. Ilyen pl. a csökkent autonómia, valamint kompetenciaérzet, illetve a kapcsolódási problémák. Ennek ellenére nem bizonyított, hogy az áldozatok a leginkább személyes distressznek kitett diákok, ám igazolt tény, hogy az áldozattá válás, valamint a személyes distressz negatív következményei javarészt megegyeznek.

Bár előfeltevésünk nem volt proszociális viselkedést mutató diákokkal kapcsolatban, a felmérés egyértelműen kimutatta, hogy az ilyen segítő magatartást mutató tanulók a legtöbb vizsgált változó szempontjából kedvező helyzetben vannak, hiszen a proszociális viselkedés pozitív összefüggést mutatott az empátiás törődéssel, a perspektívával, vagyis a nézőpontfelvétellel, az autonómiával, a kompetenciával, valamint a kapcsolódással is. Ezek alapján elmondható, hogy ezek a diákok jobb empátiás készségekkel rendelkeznek, mint társaik, ám még inkább, mint a zaklató diákok, hiszen a zaklatókkal ellentétben a proszociális viselkedést mutató diákok képesek mások nézőpontjának felvételére, képesek beleélni magukat mások érzéseibe, valamint segítő szándékkal fordulnak az áldozatokhoz. Ezenkívül megfelelő szintű autonómiával rendelkeznek, kompetensnek érzik magukat az iskolában, valamint kapcsolódási képességeik is megfelelőek, az áldozatszerepbe került diákokkal ellentétben, akiket kiközösít az osztály.

5. II. kutatás: tanárok

5.1. Résztevők és körülmények bemutatása

A második vizsgálat a tanárokat célozta meg. A tanárokkal kapcsolatos kutatásban 40 fő töltötte ki a kérdőívet, 34 nő és 6 férfi. Átlagéletkoruk 42,95 év (szórás=9,55 év) volt. Átlagosan tanárként 15,81 éve, jelenlegi iskolájukban 8,30 éve dolgoztak. A kitöltők közül 9 gyakornok, 26 pedagógus I. és 5 pedagógus II. besorolású volt. A kérdőívek kitöltése ebben az esetben is önkéntes és anonim volt.

Ezek a kérdőívcsomagok – a diákokéhoz hasonlóan – szintén 3 fő részből álltak:

- (1.) Bullying-kezelési kérdőív (HBQ – The Handling Bullying Questionnaire) (Bauman, Rigby és Hoppa, 2008): a tanárok egy elképzelt bullying szituációra adott válaszait és kezelési módjait tárta fel. 22 állítást osztályozhattak 5 fokú skálán, az alapján, hogy mennyire tennék vagy nem tennék az adott állításban szereplő megoldási/kezelési lehetőséget. Többek között *a probléma figyelmen kívül hagyása, a kollégák bevonása, a probléma valós kezelése* is megjelent az állításokban.
- (2.) Empátiás készségek (IRI – Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980): a diákokéval megegyező módon a tanárok empátiás készségeinek felmérésére szolgált (a kérdőív részletesebb bemutatását ld. a diákok kérdőíveinél).
- (3.) Munkahely – az Alapvető Pszichológiai Szükségletek Skála (BPNS; Ryan és Deci, 2000) átalakított változata szintén megegyezett a diákok harmadik kérdőívével, ám

itt a tanárok kollégáikkal való kapcsolataikat értékelhették, valamint azt, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek munkahelyükön (a kérdőív bemutatását ld. a diákok kérdőíveinél: „Iskolai kapcsolatok” kérdőív).

A tanárokra vonatkozó demográfiai kérdések kitértek a tanárok életkorára, nemére, arra, hogy mióta dolgoznak tanárként, valamint arra is, hogy mióta tanítanak jelenlegi munkahelyükön, illetve arra, hogy a pedagógus életpályamodell melyik fokozatán helyezkednek el.

5.2. Hipotézisek

- (1.) Minél kompetensebbnek érzi magát az adott tanár a munkahelyén, ÉS/VAGY minél magasabb empátiás készségekkel rendelkezik, annál kevésbé hagyja figyelmen kívül a bullying szituációt, vagy hagyja rá a tanulókra, esetleg kollégáira a probléma elrendezését.
- (2.) A megfelelő kapcsolódási képességekkel rendelkező tanárok magasabb arányban megvitatnák iskolai kollégáikkal a bullying incidenst, valamint kérnék iskolapszichológus vagy az igazgató segítségét a probléma kezelésében.
- (3.) A jó empátiás készségekkel rendelkező tanárok (beleértve az empátiás törődést, a fantáziát, illetve a perspektívát) nem csupán az áldozatot, hanem a zaklatói viselkedést mutató diákokat is próbálják megérteni, és segíteni őket annak érdekében, hogy abbahagyják a zaklatói viselkedést.

5.3. Eredmények

A három kérdőív a tanárok esetében is együttesen került feldolgozásra. A mért változók közötti összefüggéseket igyekeztünk feltárni, amihez a tanárokra vonatkozó adatok elemzésénél Spearman-féle rangkorrelációt alkalmaztunk. Mivel egyes kitöltők hiányosan töltötték ki a kérdőívcsomagot, az elemszámot minden változópár esetén külön tüntetjük fel. Tanárok esetén a relatív alacsony elemszám miatt megengedőbb ($p < 0,1$) szignifikanciaszintet használtunk. A bemutatásban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel.

A II. kutatás során alkalmazott bullying-kezelési kérdőív a tanárok egy elképzelt iskolai zaklatási helyzetre adott válaszát méri. A kérdőív alapján néhány fő reakciótípus: *a probléma megvitatása kollégákkal, zaklató meggyőzése viselkedése helytelenségéről, szituáció másra ha-*

gyása, probléma elrendezésének tanulókra hagyása, megvitatás iskolapszichológussal, megvitatás igazgatóval, áldozat szüleinek/gondviselőinek értesítése, probléma figyelmen kívül hagyása, zaklató megértése és segítése.

A probléma kollégákkal való megvitatása pozitív összefüggésben áll a tanárok empátiás készségeivel, azon belül is mind a fantáziával ($n=38$, $\rho=0,249$, $p=0,073$), mind pedig az empátiás törődéssel ($n=39$, $\rho=0,322$, $p=0,046$). Ezen kapcsolat alapján megállapítható tehát, hogy a tanár minél inkább képes mások érzéseivel azonosulni, minél jobbak empátiás készségei, annál nagyobb arányban fordulna kollégáihoz egy esetleges bullying incidens megvitatásával kapcsolatban.

A zaklató meggyőzése egy másik típusú reakció lehet az iskolai zaklatásra. Az eredmények alapján elmondható, hogy minél kompetensebbnek érzi magát a tanár a munkahelyén, annál nagyobb valószínűséggel döntene amellett, hogy megpróbálja meggyőzni a bántalmazót viselkedése helytelenségéről, megérteti vele, hogy ez miért nem elfogadható ($n=40$, $\rho=0,287$, $p=0,072$).

A bullying-szituáció elrendezésének másra hagyása negatív korrelációt mutatott a kapcsolódással ($n=40$, $\rho=-0,283$, $p=0,077$), valamint a perspektívával ($n=39$, $\rho=-0,471$, $p=0,002$) is. Ez esetben minél megfelelőbb kapcsolódási/kapcsolatteremtési képességekkel rendelkezik a pedagógus, valamint minél inkább képes mások nézőpontjának felvételére, annál kevésbé hárítaná másra a problémát.

Az előző pontban említett reakcióhoz hasonló a probléma tanulókra hagyása is, amikor is a tanár az iskolai zaklatásnak nem tulajdonít túl nagy jelentőséget, inkább ráhagyja a tanulókra, hogy intézzék el azt egymás között. Ez a fajta reakció negatív kapcsolatot mutatott az autonómia ($n=40$, $\rho=-0,295$, $p=0,064$), illetve a kompetencia ($n=40$, $\rho=-0,360$, $p=0,023$) érzésével is, vagyis ha autonómnak és kompetensnek érzi magát egy tanár a munkahelyén, kisebb valószínűséggel hagyná rá a tanulókra a probléma elrendezését.

Az iskolapszichológussal, valamint igazgatóval való megvitatás pozitív kapcsolatban áll a tanárok empátiás készségeivel, azon belül is a fantáziával, tehát ha a tanár megfelelő módon képes azonosulni mások érzéseivel, abban az esetben nagyobb valószínűséggel döntene úgy, hogy megvitatja az iskolai zaklatás problémáját az iskola pszichológusával ($n=38$, $\rho=0,375$, $p=0,020$) vagy igazgatójával ($n=38$, $\rho=0,310$, $p=0,058$). Hasonló eredmények láthatók a szülők/gondviselők értesítése terén is: szintén elmondható, hogy a megfelelő empátiás készségekkel rendelkező tanárok nagyobb arányban vonják be az áldozat szüleit a problémába ($n=38$, $\rho=0,277$, $p=0,092$), esetleg együtt keresve a megoldást.

A zaklatás figyelmen kívül hagyása a már előbbieken említettekkel megegyezően szintén empátiás készség függvénye, ám ebben az esetben negatív korrelációról van szó. Minél inkább képes a pedagógus mások érzéseivel azonosulni, annál kevésbé hagyja figyelmen kívül a zaklatást ($n=38$, $\rho=-0,284$, $p=0,084$). A megfelelő empátiás készségek együtt járhatnak azzal, hogy a tanárok nem csupán az áldozatot értenék meg, hanem a zaklatói magatartás hátterét is igyekeznének feltárni, megpróbálnának segíteni az elkövetőnek a jobb önbecsülés elérésében, aki ezáltal nem érezné szükségét mások zaklatásának. Az eredmények alapján azonban ez nem mondható el, hiszen a zaklató megértése és a tanár empátiás készségei – azon belül is a fantázia – között negatív kapcsolat figyelhető meg ($n=38$, $\rho=-0,316$, $p=0,054$). Tehát minél jobb empátiás készségekkel rendelkezik a tanár, annál kevésbé törekszik a zaklató megértésére. Erről azt gondoljuk, hogy a jobb empátiás készségek alapvetően az áldozattal való azonosulást segítik elő, így a tanár minél inkább azonosul a zaklatóval, annál kevésbé lesz hajlandó az elkövetőnek segíteni, tette indítékai után kutatni.

5.4. Megvitatás

Tanárok körében végzett vizsgálat 1. hipotézise igazolást nyert, a megfelelő empátiás készségek, valamint a kompetencia érzése valóban negatív összefüggésben állnak a bullying incidens figyelmen kívül hagyásával, másra hagyásával (pl. kollégák vagy tanulók). Eszerint, ha a tanár magasabb fokú empátiás készségekkel rendelkezik, valamint kompetensnek érzi magát munkahelyén, abban az esetben csökken a valószínűsége, hogy az iskolai zaklatásra adott reakciója a figyelmen kívül hagyás, vagy tanulókra, esetleg másra hagyás lenne. A perspektíva felvétel, valamint a fantázia mind negatív korrelációt mutattak ezekkel a típusú bullying szituációra adott reakciókkal. Ezek a tanárok képesek mások nézőpontját felvenni, azonosulni érzéseikkel és belelélni magukat az áldozat helyzetébe. Ily módon valószínűleg átérzik az áldozat helyzetét, úgy gondolják, segíteniük kell. Byers, Caltabiano és Caltabiano (2011) hasonló eredményeket kaptak saját kutatásukban, ugyanis megfigyelték, hogy az empátia szoros kapcsolatban áll a segítő magatartással, így azok a tanárok, akik az empátia magasabb fokával rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel veszik komolyan a bullying szituációt.

Az alapvető pszichológiai szükségletek megfelelő megélése is segíthet abban, hogy a tanár ne hagyja figyelmen kívül a problémát. Amennyiben pozitív ez a típusú munkahelyi szükségletmegélés, akkor a tanár kompetensnek érzi magát, kapcsolatteremtési készségei megfelelőek, így ez akár egyfajta magabiztosságot ad neki, megpróbálhat beavatkozni, úgy érezheti, képes megoldani a problémát, így nem hagyja figyelmen kívül a jelen lévő bullying incidenst.

A 2. hipotézisünk szerint a megfelelő kapcsolódási képességekkel rendelkező tanárok magasabb arányban vitatnák meg kollégáikkal, iskolapszichológussal vagy igazgatóval az észlelt iskolai zaklatást. Ezen feltevésünk nem nyert bizonyítást. Ugyanakkor, ha a kapcsolódási képességek változót empátiás készségekre cseréljük a hipotézisben, akkor bőven állnak rendelkezésünkre eredmények, melyek alapján a hipotézis igazolást nyerne. A magasabb fokú empátiás készségekkel rendelkező tanárok – beleértve ebbe a fantáziát, az empátiás törődést, valamint a perspektívát is – nagyobb arányban vitatnák meg kollégáikkal, iskolapszichológussal, igazgatóval a bullying-incidenst. A tanárok jó empátiás készségei, megfelelő nézőpontfelvételük és azonosulási képességük tehát nem csupán arra terjed ki, hogy egyáltalán észlelik-e a problémát, foglalkoznak-e vele. Ezen eredmények alapján az empátia ennél jóval nagyobb szerepet játszik. Hiszen nyilvánvalóan nem elég egy problémát észlelni – habár ez rendkívül fontos lépés a megoldás felé vezető úton –, valahogyan kezelni is kell azt. Ehhez megfelelő lépcsőfok lehet a probléma megbeszélése, ugyanis többen több szemszögből láthatják az esetet, így a megoldás eszköztára is nagyobb lehet.

A 3. hipotézisünkkel kapcsolatban negatív eredményeket kaptunk a vizsgálat során. Feltevésünk szerint a magas fokú empátiás készségekkel rendelkező tanárok az áldozat mellett a zaklatót is próbálnák megérteni és segíteni őt, hogy abbahagyja a bántalmazó viselkedést. Bár az eredmények azt mutatják, hogy azok a pedagógusok, akik kompetensnek érzik magukat munkahelyükön, ilyen típusú alapvető pszichológiai szükségletmegélésük pozitív, ők foglalkoznának a zaklatóval, ám itt csupán arról lenne szó, hogy megpróbálják meggyőzni az elkövető diákot viselkedése helytelenségéről. Hipotézisünkben egy ennél magasabb szintű törődésre helyeztük a hangsúlyt, hiszen ebben az esetben meg is szeretnék érteni a zaklatói magatartást, valamint annak háttérét, és ezután segítséget nyújtanának a zaklatónak. Ezt teljes mértékben cáfolják a kapott eredmények, amelyek alapján elmondható, hogy a tanár megfelelő érzelmi azonosulási készsége ellenére sem segítene a zaklatónak jobb önbecsülés elérésében, aki ezáltal nem érezné szükségét mások zaklatásának. Jelen kutatás tehát ellentmond azon feltevésnek, miszerint a tanárok a zaklatók iránt is magasabb fokú empátiát mutatnának, holott ez olykor fontos lehet, hiszen a zaklatói magatartás többnyire nem pusztán unalomból fakad, akár komolyabb érzelmi problémák is állhatnak a viselkedés háttérében, amelyek esetleg megfelelő odafigyeléssel és segítséggel kezelhetőek lennének (Buda, 2005; Olweus, 1999).

BIBLIOGRÁFIA

- Boross, O. (2006). Basák az iskolában. *Iskolakultúra*, 16. évf. 11. sz. pp. 33–39.
- Buda, L. (2005). A körön kívüli gyermekek, avagy pszichoterror az iskolában? *Hogyan tovább*, 3. sz. pp. 26–28.
- Byers, D. L. – Caltabiano N. J. – Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *The Australian Journal of Teachers Education*, Vol. 36. Issue 11. pp. 104–119. DOI: [10.14221/ajte.2011v36n11.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1)
- Dambach, K. E. (2001). *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Budapest: Akkor Kiadó Kft.
- F. Lassú, Zs. – Serfőző, M. (2015). Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés*, 3. évf. 1. sz. pp. 102–117.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), pp. 113–126. DOI: [10.1037/0022-3514.44.1.113](https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113)
- Gáspár, Cs. – Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25. évf. 10. sz. pp. 48–58. DOI: [10.17543/iskcult.2015.10.48](https://doi.org/10.17543/iskcult.2015.10.48)
- Jolliffe, D. – Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 32. 6. pp. 540–550. DOI: [10.1002/ab.20154](https://doi.org/10.1002/ab.20154)
- Mihály, I. (2003). Az iskolai terror természetrajza. *Új pedagógiai szemle*, 53. évf. 9. sz. pp. 75–80.
- Nagy, I. – Körmendi, A. – Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112. évf. 3. sz. pp. 129–148.
- Olweus, D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 8. évf. 4. sz. pp. 717–737.
- Pulos, S. – Elison, J. – Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality*, Vol. 32. Issue 4. pp. 355–360. DOI: [10.2224/sbp.2004.32.4.355](https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.4.355)
- Rigby, K. – Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), pp. 33–42. DOI: [10.1080/00224545.1993.9712116](https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116)

Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, Vol. 11. Issue 4. pp. 319–338. DOI: [10.1207/s15327965pli1104_03](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_03)

Várnai, D. – Fliegauf, G. (2005). Az iskolai bántalmazás és összefüggései. *Fejlesztő pedagógia*, 16. évf. 5-6.sz. pp. 73–77.

JÁRDAHÁZI, EVELYN–LÁNG, ANDRÁS

THE RELATIONSHIP OF BULLYING TO EMPATHY AND BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS: FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEWS AND HOW TEACHERS HANDLE IT

In our thesis we wrote about bullying from the students' and the teachers' points of view. This phenomenon can be reached from several aspects, in our survey we are studying its connection with empathy and basic psychological needs among students and teachers. During our research questionnaires concerning empathy skills and basic psychological needs were filled in by 102 secondary school students and 40 teachers. Besides these, students filled in a list of queries about to what extent they are concerned about bullying, while teachers were asked to fill in a questionnaire about handling bullying.

Bullying manner is associated with weaker empathy skills, while students suffering from bullying showed more unflattering values related to basic psychological needs. Concerning the teachers' attitude towards school bullying it was found that their empathy skills and the level their basic psychological needs are satisfied correlated with how seriously they would take bullying.