

Hegy Ágnes¹ – Jagodics Balázs²¹ PE-HTK Pszichológiai és Mentálhigiéné Intézet, Debreceni Egyetem Pszichológia Doktori Program² SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Középiskolai osztályközösségek osztálytermi és online normarendszerének vizsgálata

Az osztályközösségek kulcsszerepet játszanak a diákok szociális fejlődésében, de az online platformok is egyre inkább alakítják interakcióikat. A tanulmány célja a középiskolás korosztályt jellemző normák vizsgálata osztálytermi és online környezetben, különös tekintettel a zaklatásra, a diákok önértékelésére és mentális egészségére.

Bevezetés

A normák szerepe a közösségekben

A középiskolás diákok számára az iskolai osztály fontos szocializációs színteret jelent, nem csak a közösséggel együtt töltött idő jelentős mennyisége miatt, hanem azért is, mert a serdülőkorban felértékelődik a kortárs kapcsolatok szerepe (Shin, 2022; Wu és mtsai, 2022). Az önértékelésben irányadóvá válik a sikeres beilleszkedés és az elfogadottság érzésének megtapasztalása. Utóbbi megtapasztalása során gyakran van szükség a csoportnormák megfelelő feltérképezésére (Ajzen és Fishbein, 1973), mert az írott és íratlan társas elvárások megsértése gyakran vezet konfliktusokhoz, kiközösítéshez, amelyek a feketebárány-effekthuszhoz köthetően jelennek meg (Marques és Paez, 1994).

A normák vizsgálata során három fő típus különíthető el, s az ezek közötti különbségtétel alapvető a csoporton belüli viselkedések megértéséhez. A csoportban előforduló viselkedések gyakoriságát összegzik a leíró normák. A csoporttagok által helyesnek vélt és elvárt viselkedések alkotják az előíró normákat. A személyes normák pedig az egyén számára fontos értékeket képviselő, helyesnek vélt viselkedések (Smith, 1988; Smith, 2020). Emellett a csoportnormák hatása különösen erős azok körében, akik erősen azonosulnak a csoporttal, ami pedig segíti az előíró normák formálódását (Stevens és mtsai, 2021).

A csoport elvárásaként megélt előíró normák gyakran konfliktusba kerülnek a személyes normákkal, ami a nyilvános konformitás jelenségéhez vezethet, amennyiben az egyén úgy dönt, személyes egyetértés vagy helyeslés hiányában is követi a közösség viselkedését. A normák észlelésével kapcsolatban fontos tehát a többszörös tudatlanság jelensége is, amely az előíró normák téves megítélésére utal. A többszörös tudatlanság jelensége akkor jelenik meg, ha a csoport tagjai félreértik vagy tévesen ítélik meg az előíró normákat, és így helytelen képet alakítanak ki arról, hogy a csoport többsége

milyen viselkedéseket tart helyesnek. Ez gyakran abból ered, hogy az egyének a leíró normák, vagyis a viselkedések gyakoriságának megfigyelésére támaszkodnak, amely félrevezető lehet az elvárások megítélésükor. A többszörös tudatlanság következménye sokszor a deviáns viselkedések megléte a csoportban, hiszen az egyének olyan viselkedést követnek, amelyet valójában ők maguk nem tartanak helyesnek, de úgy vélik, hogy a csoport többsége elvárja azt (Miller, 2023; Sargent és Newman, 2021; Veenstra és Lodder, 2022).

Gyakori megfigyelés, hogy a csoporton belül az egyéni szinten feltárt személyes normák nincsenek összhangban az előíró normák megítélésével, vagyis a közösség tagjai téves elképzeléseket alakítanak ki arról, hogy a csoport többsége milyen viselkedéseket tart helyesnek és elfogadhatónak. Ez főként abból ered, hogy a leíró normákat, vagyis az egyes viselkedések gyakoriságát használják kiindulópontként. Sportoló diákoknál például feltárták, hogy személyesen egyetértenek a tanulmányi eredmények fontosságával, vélekedésük szerint azonban a csoport egészének nem fontosak az iskolai jegyek (Levine és mtsai, 2014). Egy régebbi tanulmány szerint az első évfolyamos egyetemisták kevesebb alkoholt fogyasztanak, amennyiben közvetlenül hozzáférnek társaik alkoholfogyasztással kapcsolatos attitűdjéhez, mert pontos információk hiányában felülbecsülik a szerhasználatra vonatkozó elvárások mértékét (Schroeder és Prentice, 1998). Érdekes, hogy egy friss kutatás is hasonló megállapításra jutott (Kenney és mtsai, 2018). A többszörös tudatlanság serdülőknél gyakran abból ered, hogy félreértik társaik véleményét vagy a viselkedésre vonatkozó elvárásokat. Például ha úgy érzékelik, hogy társaik élvezik a versengést, miközben ők maguk nem, az csökkentheti önértékelésüket. Az ilyen téves normák követése alacsonyabb önértékelést, fokozott stresszt és magasabb extrinzik motivációt eredményezhet. A valós és vélt elvárások közötti eltérés a többszörös tudatlanság klasszikus esete, amely hosszú távon negatívan befolyásolhatja a serdülők mentális egészségét, különösen az alacsony önértékelésű diákok körében, akik hajlamosabbak a vélt normákhoz való alkalmazkodásra a társas elfogadás érdekében (Yin, 2023). Sandstrom és Bartini (2010) vizsgálata pedig arra világít rá, hogy a többszörös tudatlanság jelentős szerepet játszik az iskolai zaklatás megértésében. A diákok gyakran úgy vélik, hogy társaik kevésbé támogatják az áldozatok védelmét, és jobban elfogadják a zaklatókat, mint ők maguk. Ez a téves észlelés pedig hatással lehet arra, hogy a diákok milyen szerepet vállalnak egy bullying (iskolai zaklatás) esemény alkalmával. A diákok körében mind az iskolai környezetben, mind az online térben megfigyelhető a társas normák félreértelmezése.

Hazai kutatások feltárták a középiskolás korosztálynál a többszörös tudatlanság jelenségét a pozitív és a negatív viselkedések terén (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015), s hasonló konklúzióval zárult az közösségi oldalakon zajló online viselkedés vizsgálata is (Hegyi és Jagodics, 2020). A jelenség vizsgálata az online térben még viszonylag kevésbé kutatott terület, így a témával kapcsolatos szakirodalom is korlátozott, ezért különösen izgalmas ezen a területen kutatásokat végezni. Az bizonyos viszont, hogy a médiafogyasztás hozzájárulhat a többszörös tudatlanság kialakulásához, mivel az emberek a médiában látott tartalmak alapján tévesen értékelhetik a társadalmi normákat. A közösségi médiában látott viselkedésminták általános elfogadottságot tükröznek, ami téves normakövetéshez vezethet (Lee és mtsai, 2008). Ezen jelenség különösen releváns a bullying és az önértékelés kapcsolatának vizsgálata esetén is, hiszen a közösségekben tapasztalt normakövetés (és a téves értelmezések) jelentős hatást gyakorolhatnak az egyének önértékelésére és a zaklatás megítélésére is.

Am a közösségi média térnyerésével, valamint az online tanulási környezetek megjelenésével az iskolai közösségi normák is jelentős átalakuláson mennek keresztül (Sanda, 2022). A közösségimédia-platfomokon eltöltött idő drámai növekedése, valamint annak mentális egészségre gyakorolt vegyes (pozitív és negatív) hatásai (Karim és mtsai, 2020)

miatt egyre nagyobb figyelmet érdemelnek az online normák is, amelyek esetében a negatívak közé sorolandó a szorongás és a depresszió fokozódása, a pozitívak közé pedig a kapcsolattartás és az önkifejezés támogatása.

Az iskolai zaklatás (bullying) és az önértékelés

Iskolai és online bullying

Az iskolai zaklatás/bántalmazás és online bullying jelensége az elmúlt évtizedekben dinamikus növekedést mutatott világszerte, különösen a digitális tér hatalmas léptékű terjedésével, ami jelentős társadalmi kihívást jelent. Az iskolai zaklatás talán legismertebb megfogalmazása a 20. századra nyúlik vissza: ismétlődő, hosszú időn keresztül fennálló negatív cselekedet, mely egy másik diák ellen irányul (Olweus, 1999). Az iskolai zaklatás vagy bántalmazás, más szóval a *bullying* jelensége valamennyi ország gyermekei és serdülői körében problémát jelent. A jelenség különböző formákat ölthet, beleértve a fizikai, verbális, szociális (kiközösítés) (Farkas-Dávid, 2017) és online (*cyberbullying*) zaklatást is. Az iskolai és online zaklatás kutatásában többféle mérési módszert említ a szakirodalom, köztük kérdőíveket, interjúkat és önbeszámolókat, amelyek segítenek a zaklatás jelenségének és hatásainak mélyebb megértésében (Green és mtsai, 2013).

Egy nemzetközi kutatásból kiderül, hogy a nemi eloszlást tekintve az agresszorok között több a fiú, ugyanakkor ez az arány az idő előrehaladtával, a serdülőkortól kezdődően csökkenő tendenciát mutat. Az is elmondható, hogy a lányok inkább az online zaklatás, a fiúk pedig inkább az iskolai zaklatás áldozatai (Smith és mtsai, 2019).

A bullying jelenségében három fő szereplőtípust tartanak számon, melyek az elkövető vagy agresszor, az áldozat és a szemlélő (Buda, 2009, 2015). A zaklatás mögött számos különböző ok húzódhat meg. Már az iskolai zaklatás témakörével sokat foglalkozó, s az iskolai bántalmazás kérdőívet kialakító Rigby (é. n.), Rigby és Slee (1993), valamint Lereya és munkatársai (2013) is azt állítják kutatásukban, hogy az elkövetőkről feltételezhető, hogy viselkedésük a gyermekkori törődés csökkent szintje vagy a túl szabadelvű nevelés következménye. Mindazonáltal az is vélelmezhető, hogy sokuk ugyancsak szorongást él át, s agresszív cselekedetekkel próbálják leplezni azt. Az bizonyos viszont régóta, hogy az agresszorok magatartása többnyire mintául szolgál a többieknek, s a közösségen (vagy osztályon) belül külön csapatok, sok esetben zaklatókból álló bandák alakulnak ki (Buda, 2009, 2015). Érdekességként megemlítendő, hogy a bullying elkövetőire sokszor (érzelmi) érzéketlenség jellemző, nagyobb érzékenységet mutatnak a jutalmakra, ugyanakkor jobb kommunikációs készségekkel rendelkeznek, mint az áldozatok – tárták fel Valera-Pozo és munkatársai (2021).

Az áldozatok, különösen azok, akik szociális készségekben hiányt szenvednek, kevésbé képesek megvédeni magukat, és ez még inkább kiszolgáltatja őket a zaklatásnak (Fox és Boulton, 2005; Urano és mtsai, 2020). Fel kell hívni a figyelmet arra a jelenségre is, amikor az áldozat valamilyen stratégiai céllal vagy éppen félelemből agresszorral lesz. Említésre méltó még a szemlélő szerepe is, aki nem lép közbe, ha a korcsoporton belül valaki zaklatás áldozatává válik, ő nem áldozat, s nem feltétlenül aktív zaklató, de passzivitásával közelebb áll az agresszor szerepéhez. Mindezek által egyfajta hierarchia fog uralkodni az osztályon belül (Ent és Parton, 2020; Figula, 2004). A jelenséghez szorosan kapcsolódik továbbá a cyberbullying is, mely egyre nagyobb kihívást jelent a modern társadalomban, különösképp a serdülő korosztály körében. A digitális térben történő bántalmazás sokszor teljesen nyilvános és könnyen visszakereshető, ami súlyosabb következményekkel járhat az áldozatok számára (Salsabila és Kusdiyati, 2023).

Az ismeretes már, hogy a bullying jelensége az online platformokra is kiterjed, de megemlítendő, hogy ebben a térben a megfigyelők gyakran maguk is áldozattá vagy agresszorral válhatnak, a való életben észlelt minták másolása által (Íñiguez-Berrozpe és mtsai, 2020). Az online térben megjelenő társas nyomás, az anonimitás vagy a következmények hiánya fokozza az ilyen jellegű szerepváltozás esélyét (Wright, 2017). Az online térben a megfigyelők – vagyis azok, akik tanúi a cyberbullyingnak, de nem feltétlenül vesznek részt benne aktívan – gyakran nincsenek tisztában saját hatásukkal a zaklatási folyamatokra. E szereplők viselkedése azonban korántsem passzív, hiszen a megfigyelők azáltal, hogy elutasítják, támogatják vagy közömbösek maradnak az agresszióval szemben, hozzájárulhatnak a normák fenntartásához vagy megváltozásához (Machackova és Pfetsch, 2021). Ennek az lehet a hátterében, hogy a megfigyelők viselkedése is szoros kapcsolatban áll a csoportnormákkal, amelyek tovább erősíthetik az agressziót, amennyiben azok nem az agresszió ellen való fellépést támogatják (Dang és Liu, 2020). A normák internalizálása révén a tanúk aktív támogatóivá is válhatnak a zaklatóknak, különösen akkor, ha úgy vélik, a közösség ezt elvárja tőlük (Pozzoli és Gini, 2010). E jelenség különösen aggasztó a serdülők esetében, akik identitáskeresésük során fokozottan érzékenyek a kortársnormákra, s így hajlamosabbak lehetnek a konform viselkedésre a közösséghez való tartozás érdekében. Ugyanakkor a zaklatás szemlélőinek passzivitása önmagában is hozzájárul az áldozat nehézségeihez, mert növeli a társas izoláltság érzését, ha nem kap támogatást a bántalmazás elkerüléséhez (Völlink és mtsai, 2013).

Összegzésként elmondható, hogy a zaklatás mindkét formája hasonló pszichés következményekkel jár, például depresszió, alacsony önértékelést vagy fokozott stressz az áldozatok körében (Chen és mtsai, 2023). Fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy az iskolai és online zaklatás nem választható szét, mivel azok gyakran a másikra épülnek, s a jelenségek együttesen súlyosbítják a diákok mentális állapotát (Kreski és mtsai, 2022; Torkos és Anwer, 2022). Az online zaklatás egyre inkább kiterjed a tanulók mindennapjaira, hiszen a technológiai eszközök, a közösségi média és az online kommunikációs csatornák, üzenőfelületek lehetővé teszik az agresszív viselkedések folytatását iskolán kívül is. Az interneten folytatott zaklatás áldozatai gyakran ugyanazok a személyek, akik az iskolában is hasonló bántalmazásokat szenvednek el, viszont az ebben a térben jelenlévő anonimitás még nagyobb hatalmat ad az agresszorok kezébe (Nazarov és mtsai, 2022).

Magyarországi adatok szerint az iskolai bántalmazás gyakorisága szintén aggasztó. Az Országos Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet iskolai erőszakkal foglalkozó felmérése alapján a magyarországi 8. osztályosok 33,9%-a részesült már valamilyen iskolai bántalmazásban, hivatkozva Buda (2015). Az UNICEF 2018-as kutatása szerint a 13–15 év közötti diákok 51%-ának volt része az iskolai erőszak valamilyen formájában (UNICEF, 2018). Az UNICEF 2022-es adatai szerint pedig Magyarországon már a serdülők 85%-át mint áldozatot érinti a jelenség az iskolákban, legyen szó akár fizikai, akár lelki bántalmazásról. A bántalmazás formái közül ma már inkább a pszichés és a szociális bántalmazás képezi a trendet. A kutatásban részt vevők 97%-a részesült lelki bántalmazásban, illetve 57%-a valamiféle kirekesztésben, mindössze 32%-uk számolt be ellene elkövetett fizikai agresszióról. A cyberbullying a résztvevők 44%-át érinti, s többségben szintén az osztálytársak felől érkezik (UNICEF, 2022). A szintén 2022-es *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása* (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) riport (Németh, 2022) szerint a fiatalok 6%-a rendszeresen (havonta 2-3 alkalom) követ el bántalmazást az iskolában. A fiúknál szignifikánsan magasabb a bántalmazás gyakorisága, de az életkor előrehaladtával a jelenség mindkét nemnél csökken. A korábbi adatokkal összevetve nem figyelhető meg jelentős változás 2018-ban és 2022-ben. Az iskolai bántalmazás áldozataivá váló serdülők részéről megközelítve a kérdést elmondható, hogy körülbelül 10%-uk számol be rendszeresen bántalmazásról, s a korábbi adatokhoz képest a rendszeresen bántalmazottak aránya mindkét nem esetében fokozatos növekedést

mutat. Az online bántalmazás tekintetében ugyancsak a HBSC eredményei szerint a diákok csupán 4%-a bántalmaz másokat rendszeresen. A tanulók többsége nyilatkozott úgy, hogy nem bántalmazták az interneten, míg körülbelül 14%-uk egy-két alkalommal vált áldozattá, és 5%-uk rendszeresen szenvedett el online bántalmazást. Az adatok alapján a teljes minta 7,5%-a legalább egyszer elkövetője és elszenvetője is volt internetes bántalmazásnak. Az előző adatfelvételhez képest az online bántalmazás elkövetésében és áldozattá válásban nem mutathatók ki jelentős változások.

Az önértékelés

A pozitív énkép és az önmagunkkal való elégedettség kiemelt szerepet tölt be a személyiségfejlődésben és az önbecsülés formálódásában (André és Lelord, 2013). Az önértékelés, azaz az egyén önmagáról alkotott véleménye, valamint az énkép egy rendkívül kényes, érzékeny és változékony terület a serdülő fiatalok életében. Ebben az életszakaszban számos tényező befolyásolhatja a serdülő önmagáról alkotott élményeit és önértékelését, beleértve a saját személyiségéről kialakult gondolatait, a testképét, az iskolai teljesítményt, a baráti és egyéb társas kapcsolatokat, illetve a társadalmi elvárásokat. Ebben a korban kerül sor az identitás, avagy az önazonosság kialakulására is, melyben jelentős szerepet játszik önmaga elfogadása is. Éppen ezért ezek az évek hatalmas kihívásokat rejtenek magukban a serdülők és szüleik, tanáraik számára (Kaya és mtsai, 2023; N. Kollár és Szabó, 2004). A serdülőkor a testi és lelki átalakulások következtében fellépő belső feszültséggel és szociális kihívásokkal jár. Ebben az életszakaszban formálódik ki az egyén alapvető értékrendje, morálitása, melyhez szervesen kapcsolódik az önértékelés kérdése, mely hatással lehet akár a felnőttkori döntéshozatalra is. Következésképpen, ha az éppen fejlődésben lévő egyén/személyiség pszichés vagy fizikai (akár mindkettő) bántalmakat szenved, az önértékelés sérül, s mindez szorongáshoz, gátlásokhoz, komplexusokhoz vezethet (André és Lelord, 2013; N. Kollár és Szabó, 2004; Palenzuela-Luis és mtsai, 2022).

Az önértékelés és a bullying kapcsolata

Az önértékelés szoros összefüggésben áll a zaklatás élményével. Számos tanulmány kimutatta, hogy a bullying áldozatai gyakran alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek, mint azok a diákok, akik nem tapasztaltak zaklatást. Egyrészt a bántalmazás elszenvetése folyamatos negatív visszajelzést jelent, amely súlyosan rombolja az áldozatok énképét. Balluerka és munkatársai (2023) szerint az iskolai zaklatás elszenvetése növeli a szorongás és depresszió kialakulásának kockázatát az önértékelés szintjének csökkenésén keresztül. Ugyanerre a megállapításra jutottak Mullan és munkatársai (2023) is, felhívva a figyelmet arra, hogy az önértékelés növelése segíti a tünetek enyhítését. Továbbá, az önsértő serdülők körében a zaklatás áldozatai jelentősen alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek (Uzun Cicek és mtsai, 2023). Egy másik kutatás pedig azt találta, hogy a jó szociális készségekkel rendelkező serdülők általában magasabb önbecsüléssel rendelkeznek, de ezt az összefüggést jelentősen moderálja a bullying. A bántalmazás elszenvetése tehát negatívan hat az önértékelésre még akkor is, ha fejlettek a diák a szociális készségei (Dou és mtsai, 2022). Egy további kutatás pedig azt állapította meg, hogy a zaklatás áldozatainak önbecsülése és érzelmekkezelési képessége a rájuk nehezedő nyomás hatására csökkenhet (Lepir és mtsai, 2022). Ugyanakkor az önértékelés nemcsak következménye, hanem potenciális előrejelzője is lehet a zaklatásnak, hiszen azok a diákok, akik eleve alacsony önértékeléssel rendelkeznek, sebezhetőbbek lehetnek a zaklatással szemben.

Ezek a diákok gyakran kevésbé képesek megvédeni magukat, ami még inkább kiteszi őket a zaklatás veszélyének (Segovia-González és mtsai, 2023). Palermi és munkatársai (2022) megerősítették, hogy a következetesen magas önértékelés védelmet nyújt a zaklatással szemben. Ezenkívül az alacsony önértékelésű diákok gyakran nem keresnek segítséget, mert úgy érzik, hogy nem érdemlik meg a támogatást (Boulton és Boulton, 2017). Másfelől maga az agresszív magatartás is alacsony önbecsülést feltételez (Jamaludin és Abdullah, 2021).

A cyberbullying pedig különösen káros lehet az önértékelésre. A közösségimédia-platfomokon történő zaklatás nemcsak nyilvános, hanem szinte örökvényűnek is mondható, hiszen az interneten terjedő sértések könnyen visszakereshetőek. Az önbecsülés alacsony volta előrejelzője az internetes bántalmazásban való áldozattá válásnak (Salsabila és Kusdiyati, 2023). Ugyanakkor az online zaklatás áldozatai gyakran érzik magukat elszigeteltnek és tehetetlennek, ami tovább rontja önértékelésüket, pszichés jóllétüket (Stephen és Soni, 2023).

A fenti összefüggések különösen fontosak a kiégés szempontjából is, mivel az alacsony önértékelés és a zaklatás hatásai hosszú távon jelentős szerepet játszanak a mentális kimerültség és a kiégés kialakulásában.

Diákok kiégése

Az iskolapszichológiai kutatások fókuszja az elmúlt két évtizedben fordult a diákok kiégése felé. Így a szakterületen belül friss vizsgálati területnek tekinthető az iskolai kiégés feltárása, annak ellenére, hogy a munkahelyi burnout-szindróma tüneteinek és háttértényezőinek vizsgálatára már ötven éve jelentősen hozzájárul ennek a sokakat érintő mentálhigiénés problémának a megértéséhez. A burnout-szindróma fogalmát Herbert Freudenberger (1974) definiálta korai munkáiban, kiemelve a hosszú ideig tapasztalt munkahelyi stressz káros mentális, pszichés és fizikai következményeit. A leggyakrabban használt tipológia (Maslach, 2003; Maslach és Goldberg, 1998) szerint a tartós stressz és leterheltség következtében kialakuló érzelmi kimerülés, a deperszonalizáció és teljesítménycsökkenés jellemzi legjobban a kiégés állapotát. A burnout-szindrómával kapcsolatos kezdeti kutatások főként az egészségügyi dolgozókra és a segítő szakmákra koncentráltak (Hare és mtsai, 1988; Ramirez és mtsai, 1995); később bebizonyosodott, hogy más munkakörülmények között is megfigyelhetők a tünetek (Glass és McKnight, 1996; Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015). A kiégés kutatásának szélesedő fókuszja megnyitotta az utat a nem klasszikus munkafolyamatokat végzők vizsgálatára is, így az egyetemi hallgatók és a diákok kiégésének (Fimian és Cross, 1986; McCarthy és mtsai, 1990) kutatása is teret kapott.

A diákok kiégésének leírásához az érzelmi kimerülés mellett a cinizmus és az alkalmatlanságérzés tüneteit használják az erre a célra fejlesztett kérdőívek (Salmela-Aro és mtsai, 2009). A tünetek kialakulásában szerepet játszik, hogy az iskolában a teljesítményhelyzetek, az alacsony autonómia és a társas helyzetek komplexitása hasonló stresszt okoz, mint amit a felnőttek a munkahelyükön tapasztalnak (Walburg, 2014). A középiskolás diákok részvételével történt vizsgálatok szerint a kiégés tüneteinek fontos mentálhigiénés jelentőséggel bírnak, főként mert gyakran járnak együtt más rizikótényezőkkel, például alacsony önértékeléssel (Herrmann és mtsai, 2019), átlagtól elmaradó tanulmányi eredménnyel (Kiuru és mtsai, 2008) és magasabb lemorzsolódással (Bask és Salmela-Aro, 2013). Kifejezetten középiskolás diákok esetében amiatt érdemes a kiégés feltárásával foglalkozni, mert a longitudinális vizsgálatok tanulságai szerint az általános és középiskola közötti átmenet rizikós időszak a tünetek súlyosbodása szempontjából (Kiuru és mtsai, 2008). Más eredmények szintén megerősítik, hogy a diákok kiégésének tüneteinek megfelelő intervenció nélkül súlyosabbá válnak a középiskolás korcsoportban

(Bask és Salmela-Aro, 2013). Kifejezetten a hazai viszonyokat tekintve kevés kutatás számol be olyan eredményekről, amelyek az iskolai kiégést serdülő mintán elemeznék (Jagodics és mtsai, 2021; Kóródi és mtsai, 2023), így a további eredmények hozzáadott értéke magas a jelenség megértése érdekében.

Kutatásunkban elsősorban a tanulók társas normáival összefüggésben vizsgáljuk a kiégést, nem pedig a tanulmányi teljesítményük és lemorzsolódásuk tekintetében. A kutatások szerint a kiégés vezető tünete az érzelmi kimerülés, amelyhez hozzájárul, ha a tanulók az osztályközösségben számukra kedvezőtlen tapasztalatokat szereznek, például zaklatás áldozatává válnak (Buhs, 2005; Juvonen és mtsai, 2000). Longitudinális eredmények szerint mind a tanulmányi teljesítmény, mind a kiégés tüneteinek tekintetében hasonlóvá válnak egymáshoz a szoros kortárs kapcsolatokban a közösségek tagjai (Kim és mtsai, 2018; Wang és mtsai, 2018). Emiatt a kutatásunk egyik fő célja a kiégés tüneteinek és a különböző viselkedések gyakoriságának és elfogadottságának összefüggéseit vizsgálni.

A diákok kiégésének leírásához az érzelmi kimerülés mellett a cinizmus és az alkalmatlanságerzés tüneteit használják az erre a célra fejlesztett kérdőívek

A tünetek kialakulásában szerepet játszik, hogy az iskolában a teljesítményhelyzetek, az alacsony autonómia és a társas helyzetek komplexitása hasonló stresszt okoz, mint amit a felnőttek a munkahelyükön tapasztalnak.

Célkitűzés és hipotézisek

Kutatásunk fő célja, hogy megvizsgáljuk a serdülő közösségek osztálytermi és online normarendszerének összefüggéseit a zaklatással, az önértékeléssel és a kiégéssel. A változók közötti kapcsolatokat illetően az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

H1: A többszörös tudatlanság megvalósulását várjuk a serdülő osztályközösségekben mind osztálytermi, mind online viselkedések esetében, vagyis feltételezzük, hogy a személyes és az előíró normák észlelése jelentős eltérést mutat (Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020; Szabó és Labancz, 2015). Ugyanakkor feltételezzük, hogy a felsőbb évfolyamok esetében kisebb lesz a többszörös tudatlanság megjelenése a közösségek összecsiszolódása miatt. Ugyan Gajdics és munkatársai (2020) szintén középiskolások körében végzett kutatásában ezen hipotézis nem igazolódott, de az említett kutatás csak a 9. és a 10. évfolyamokat hasonlította össze, mintánkban viszont a 9-től egészen a 13. osztályig vizsgálódunk, s az időt közösséget összekovácsoló tényezőnek tekintjük.

H2: Feltételezzük, hogy a többszörös tudatlanság és a tanulói önértékelés között negatív kapcsolat van, mert a többszörös tudatlanság megjelenése esetén az egyén azt érezheti, hogy a közösségben más viselkedés elfogadott, mint amit személyes meggyőződése alapján követne (Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020; Jagodics és Szabó, 2019). Pozitív korrelációt várunk a többszörös tudatlanság mértéke és a diák kiégés között (Walburg, 2014) a többszörös tudatlansággal együtt járó érzelmi feszültség hatása miatt. Tekintettel arra, hogy az előíró normákról alkotott képet a viselkedések észlelt gyakorisága határozza meg, pozitív összefüggésre számítunk a többszörös tudatlanság és az osztályban előforduló zaklató viselkedések között (Smith, 1988; Levine és mtsai, 2014).

Módszerek

A vizsgálat menete

A vizsgálat során etikai kockázat nem merült fel. A mintaválasztás kényelmi alapon történt. A kitöltők a dunántúli régió két középiskolájából származnak. Az adatgyűjtés teljesen névtelenül és önkéntesen zajlott, az iskolák vezetőinek engedélyével, tanári felügyelet mellett, valamint a szülők előzetes passzív beleegyezésével a 9–13. évfolyamokon. A résztvevők a Google Forms nevű programban készített kérdőívcsomagot töltötték ki. A kérdőív kitöltése körülbelül 30 percet vett igénybe. A vizsgálatban részt vevő tanárok részletes tájékoztatást kaptak a kérdőív kitöltésének módjáról, amelyet a vizsgálat megkezdése előtt pár nappal továbbítottak a diákoknak is. A diákok következmények nélkül visszautasíthatták a részvételt.

A vizsgálat résztvevői

Kutatásunkban összesen 726 középiskolás diák vett részt. Az adatbázisunkban 289 nő és 437 férfi szerepel. A nemek közti aránytalanság abból adódik, hogy az egyik részt vevő iskola inkább műszaki képzésekre specializálódott. A minta 14–20 év közötti középiskolás diákokból állt (átlag: 16,5 év; szórás: 1,52 év).

Alkalmazott kérdőívek

Normavizsgálat

A normavizsgálathoz saját kérdőívet állítottunk össze Szabó és Labancz (2015) módszeréből kiindulva. Elsőként a korábbi, magyar nyelven elérhető normavizsgálatot tartalmazó kutatások (Szabó és Labancz, 2015; Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020) alapján létrehoztunk egy viselkedéslistát. Erre azért volt szükség, mert a normavizsgálat esetében – a megszokott kérdőívektől eltérően – az aktuálisan vizsgált csoport számára megfelelő kérdőív kidolgozása a kutatás egyik legfontosabb módszertani alappillére.

Az itemeket egy pilot adatfelvétel során három középiskolás osztály tanulói lektorálták, és a diákok megerősítették az érintett viselkedések relevanciáját, illetve a tételek megfogalmazásának érthetőségét. Az osztálytermi magatartást 20 tétellel mértük fel, az online térben zajló viselkedés feltérképezésére pedig 26 tételt használtunk (a tételeket az 1. és a 2. táblázat tartalmazza). Az egyes viselkedéseket három szempontból értékelték a kitöltők: a viselkedés gyakorisága (leíró norma), a saját egyéni meggyőződés (személyes norma) és a közösség többi tagjának tulajdonított vélekedés (előíró norma) jelent meg a kitöltés során. A tételekre hatfokú Likert-skálán válaszoltak a diákok.

A normavizsgálat esetében a legtöbb önkitöltős kérdőívhez képest eltérő az elemzés menete, emiatt a kapott adatok két módszerrel is elemezzük: elsőként egy feltáró faktor-elemzéssel vizsgáljuk meg, hogy a vizsgálatban szereplő viselkedések megítélése milyen mintázatot mutat. Második lépésként pedig a többszörös tudatlanság jelenségének előfordulását vizsgáljuk, amelyet az előíró normák és a személyes normák különbségeként definiálunk. Ebből fakadóan egy-egy viselkedést illetően akkor állapítjuk meg a többszörös tudatlanság előfordulását, ha jelentősen eltér a kitöltők saját véleménye (személyes norma) és a társaknak tulajdonított vélekedés (előíró norma) az adott magatartásformával kapcsolatban.

BPQ

Az iskolai zaklatásban való részvételt a 20 állításos (benne 5 maszkoló kérdéssel) Rigby és Slee-féle BPQ (Bullying Prevalence Questionnaire) kérdőív magyar változatával néztük meg Siegler (2020) nyomán. A kérdőív 3 szubskálát tartalmaz, melyek a következők: zaklató, áldozat és proszociális (Rigby, é. n.; Rigby és Slee, 1993).

Kutatásunkban a feltáró faktorelemzés során a minimum 0,33 faktortöltéssel rendelkező itemeket hagytuk bent, s így négy alskálát azonosítottunk: áldozat (Cronbach $\alpha = 0,856$), zaklató (Cronbach $\alpha = 0,818$), főnökösködő („szeretem, ha félnek tőlem”; „szeretem megmutatni, hogy én vagyok a főnök”; Cronbach $\alpha = 0,716$) és proszociális skála (Cronbach $\alpha = 0,538$). Utóbbit az alacsony megbízhatóság miatt nem használtuk a további elemzésekhez. A diákok az állításokat 1-től 6-ig terjedő Likert-skálán értékelték (1: Soha; 6: Nagyon gyakran).

Harter SPPA

A serdülők önbecsülésének vizsgálatára a Harter-féle SPPA (Self-Perception Profile for Adolescents) skálát használtuk (Pongrácz, 2018) nyomán. Az eredeti kérdőív különböző alskálákat tartalmaz, de ebben a vizsgálatban csak egy faktort, a globális skála kérdéseit vettük figyelembe, mivel az a Rosenberg Önértékelés Kérdőívvel egyezik meg serdülő mintán (Harter, 2017). A jobb reliabilitás érdekében (Cronbach $\alpha = 0,790$) azonban az öt tételből egyet („18. Vannak olyan kamaszok, akik nem szeretik azt, ahogy a saját életüket irányítják, de vannak olyan kamaszok is, akik szeretik azt, ahogy a saját életüket irányítják.”) kivettük az elemzésből. Az így létrejövő skála az elvégzett megerősítő faktorelemzés alapján megfelelő illeszkedést mutatott Hu és Bentler (1999) kritériumai alapján ($\chi^2 = 11,8$; $df = 2$; CFI = 0,988; TLI = 0,965; SRMR = 0,017; RMSEA = 0,082).

Diák Kiegészítő Kérdőív

A serdülők a Diák Kiegészítő Kérdőív (Salmela-Aro és mtsai, 2009) magyar változatát (Jagodics és mtsai, 2021) töltötték ki. A kérdőív nyolc tételből áll, mely a kiegészítő három tünetét hivatott mérni (cinizmus, alkalmatlanságérzés és érzelmi kimerülés), ám az alskála alacsony reliabilitása miatt egydimenziós mérőeszközként alkalmaztuk a kérdőívet, melynek belső megbízhatósága már kielégítő (Cronbach $\alpha = 0,831$). A diákok egy hatfokozatú Likert-skálán jelölték, hogy az egyes állítások mennyire jellemzőek rájuk (1: Egyáltalán nem jellemző; 6: Teljesen jellemző rám).

Alkalmazott statisztikai eljárások

A statisztikai elemzést a Jamovi 2.4.11.0 nevű statisztikai programmal végeztük (The jamovi project, 2024). A változók normál eloszlását a csúcosság és ferdeség értékeivel ellenőriztük 2,58-os maximum határérték elfogadásával (Ghasemi és Zahediasl, 2012). Minekután a mért változók többségénél nem teljesült a normális eloszlás feltétele (ld. 1. táblázat), non-parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk. A csoportok összehasonlítása esetében Mann–Whitney-próbát, a változók páronkénti összehasonlításához pedig Wilcoxon-próbát használtunk. Az együttjárásokat Spearman-féle rangkorrelációval vizsgáltuk. A normavizsgálat esetében faktorelemzést használtunk a hasonló megítélésű viselkedések feltárásához. A faktorelemzés esetében a Bartlett-féle tesztet, valamint a Kaiser–Meyer–Olkin-mutatót (KMO) alkalmaztuk az előfeltételek ellenőrzéséhez.

A feltáró faktorelemzés során Tabachnick és Fidell (2001) alapján 0,32-os érték felett tekintettük elég erősnek az itemek faktortöltését.

Eredmények

Leíró statisztika

Az elemzésben használt változók leíró statisztikai adatait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Az elemzésben használt változók leíró statisztikai adatai

	Átlag	Szórás	Ferdeség	Csúcsosság
BPQ – zaklatás	1,77	0,855	1,89	4,93
BPQ – áldozat	1,69	0,867	2,09	5,36
Diák Kiégés	3,27	1,16	0,231	-0,556
SPPA	2,64	0,751	-0,186	-0,488
Leíró norma – offline proszociális	3,73	1,07	-0,00307	-0,374
Leíró norma – offline agresszió	1,78	0,963	1,76	3,77
Leíró norma – offline zavaró	3,09	1,26	0,297	-0,583
Leíró norma – offline elfogadó	4,4	1,06	-0,445	-0,155
Leíró norma – online proszociális	2,94	1,01	0,447	0,331
Leíró norma – online agresszív	2,06	1,05	1,2	1,27
Személyes norma – offline proszociális	4,56	1,21	-0,568	-0,601
Személyes norma – offline agresszió	1,61	0,992	1,97	3,73
Személyes norma – offline zavaró	2,26	1,08	0,984	0,652
Személyes norma – offline elfogadó	4,81	1,18	-0,859	-0,0282
Személyes norma – online agresszív	1,83	1,04	1,41	1,67
Személyes norma – online proszociális	4,22	1,38	-0,427	-0,718
Előíró norma – offline proszociális	4,26	1,22	-0,333	-0,574
Előíró norma – offline agresszió	1,8	1,02	1,39	1,65
Előíró norma – offline zavaró	2,54	1,11	0,545	-0,0883
Előíró norma – offline elfogadó	4,44	1,2	-0,495	-0,387
Előíró norma – online agresszív	2,08	1,11	1,04	0,66
Előíró norma – online proszociális	4,03	1,31	-0,208	-0,59

Első hipotézis tesztelése: a normavizsgálat eredményei

A normavizsgálat esetében elsőként feltáró faktorelemzéssel tártuk fel, hogy az osztálytermi és online viselkedések milyen struktúrába rendeződnek. Az osztálytermi viselkedések esetében az előfeltételek ellenőrzése során az adatok alkalmasnak bizonyultak az elemzéshez a Bartlett-féle teszt ($p < 0,001$) és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,895$) alapján. Az eredeti 20 tétel mindegyike faktorokba rendeződött a leíró normák alapján, minimum 0,32 faktortöltéssel, s négy faktort azonosítottunk. A faktorokat a viselkedések tartalma alapján a következő elnevezésekkel láttuk el: proszociális,

agresszív, zavaró és elfogadó viselkedések. A tételeket és a hozzájuk tartozó átlagértékeket az 1. táblázat tartalmazza.

Az online viselkedések esetében szintén alkalmasnak bizonyultak az adatok a Bartlett-féle teszt ($p < 0,001$) és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,938$) alapján. Két faktor rajzolódott ki a leíró normák esetében: az agresszív és a proszociális. Ebben az esetben az eredeti 26 kérdésből 20 item rendeződött az említett két faktorba minimum 0,33-os határértékkel a töltést illetően, így ezeket a tételeket kihagytuk a további elemzésből. A tételeket és az átlagértékeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Osztálytermi viselkedések feltáró faktorelemzésének eredményei a leíró normák alapján

Viselkedések	proszociális			agresszív			zavaró			elfogadó		
	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD
11 Megvigasztalja azt, akit bántanak.	0,744	3,73	1,54									
9 Közbelép, ha valakit bántanak.	0,730	3,56	1,49									
13 Jelez egy tanárnak (felöltnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	0,667	3,14	1,50									
1 Észreveszi, ha valaki bajban van.	0,642	3,99	1,42									
3 Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	0,612	4,33	1,37									
5 Segít a másoknak a tanulásban.	0,611	4,19	1,38									
7 Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	0,609	3,19	1,49									
10 Tönkreteszi más tulajdonát/értékeit.				0,802	1,62	1,19						
16 Megzsarolja a másikat.				0,755	1,67	1,18						
8 Fenyeget, megfélemlít másokat.				0,748	1,75	1,26						
2 Lökös, megver valakit.				0,681	1,62	1,12						
4 Elveszi más holmiját.				0,638	1,94	1,39						
6 Szándékosan kiközösít valakit.				0,421	2,08	1,40						
12 Nem készül az órákra.							0,732	3,79	1,56			
20 Viselkedésével zavarja az órát.							0,728	3,19	1,70			
18 „Oltogatja” a másikat.							0,591	3,09	1,73			

Viselkedések		proszociális			agresszív			zavaró			elfogadó		
		Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD	Töltés	M	SD
14	Pletykát, hazugságot terjeszt valakiről.							0,353	2,27	1,52			
17	Hagy másokat is érvényesülni.										0,671	4,28	1,28
15	Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekl.										0,550	4,20	1,49
19	Kölcsonadja a holmiját a másiknak, ha az kéri.										0,478	4,73	1,26
Megmagyarázott variancia: 50,8%		16,96%			16,59%			9,91%			7,36%		

3. táblázat. Online viselkedések feltáró faktorelemzésének eredményei a leíró normák alapján

Viselkedések		agresszív			proszociális		
		Töltés	M	SD	Töltés	M	Töltés
Másokat motiváló dolgot posztol.					0,601	2,92	1,48
Jótékonykodásra felhívó tartalmat posztol.					0,567	2,56	1,50
A véleményét kulturált formában fejt ki.					0,606	3,63	1,51
Pozitív közösséget épít (pl. booktok).					0,658	3,14	1,54
Hasznos, ismeretterjesztő dolgot posztol.					0,730	2,83	1,48
Olyan tartalmat fogyaszt, amely testi/szellemi egészségét pozitívan befolyásolja (pl. önfejlesztés, egészséges életmód, edzés).					0,524	3,13	1,54
Videó segítségével tanít valamit (tutorialt készít).					0,594	2,29	1,44
Kiáll egy társadalmilag fontos ügy mellett.					0,624	2,93	1,48
Kulturálódásra, tudásfejlesztésre alkalmas tartalmakat fogyaszt.					0,677	3,02	1,48
Név és kép nélkül sérteget vagy idegesít másokat.		0,770	1,91	1,34			
Csak azért posztol valamit, hogy manipuláljon egy másik személyt.		0,640	2,20	1,40			
Zaklat valakit.		0,792	1,79	1,26			
Önkárosító tartalmat posztol.		0,742	1,95	1,35			
Agressziót előhívó tartalmat posztol.		0,801	1,93	1,27			
Olyan dolgot posztol egy közösségi oldalra, amivel megbánt valaki mást.		0,817	2,07	1,33			
A másik beleegyezése nélkül oszt meg valamit róla (pl. lefotózza vagy felveszi videóra és kipoztolja).		0,704	2,42	1,49			
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld (pl. hazudik, félrevezet másokat így).		0,724	1,76	1,24			
Trollkodik vagy beszólogat másoknak a komment szekcióban.		0,733	2,36	1,49			

Viselkedések	agresszív			proszociális		
	Töltés	M	SD	Töltés	M	Töltés
Az osztály közös csoportjában nem iskolával kapcsolatos, sértő dolgot posztol.	0,667	2,32	1,50			
Másokat megalázó tartalmat oszt meg.	0,816	1,90	1,32			
Megmagyarázott variancia: 49,38%	31,60%			17,70%		

A feltáró faktorelemzést követően létrejövő szerkezetet megerősítő faktorelemzéssel is vizsgáltuk. Az eredmények szerint a faktorstruktúra elfogadható illeszkedést mutatott a mintánkon Hu és Bentler (1999) kritériumai alapján ($\chi^2 = 516$; $df = 157$; $CFI = 0,939$; $TLI = 0,926$; $SRMR = 0,051$; $RMSEA = 0,056$).

A hipotézisek tesztelését megelőzően feltáró jelleggel megvizsgáltuk a normavizsgálat nemi különbségeit. Mann–Whitney-próbával hasonlítottuk össze a lányok és fiúk értékeit. Az elemzés szerint a leíró normák esetében mind az online, mind az offline viselkedések terén jelentős különbség található a nemek között. Ez alapján a lányok gyakoribb-nak észlelik az offline proszociális és elfogadó viselkedéseket, míg a fiúk az offline és az online agressziót és az offline zavaró magatartást látják gyakoribbnak ($p < 0,045$). Az online proszociális viselkedések esetében nem találtunk nemi különbséget ($p = 0,510$). Az összehasonlítások részletes statisztikai bemutatását a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. A leíró normák megítélésének nemi különbségei

Leíró norma	Nem	Medián	Átlag	Szórás	Mann–Whitney-féle U-érték	p
Offline proszociális	fiúk	3,57	3,54	3,57	46779	< ,001
	lányok	4,14	4,02	4,14		
Offline agresszív	fiúk	1,67	1,98	1,67	45462	< ,001
	lányok	1,17	1,48	1,17		
Offline zavaró	fiúk	3	3,16	3	57519	0,042
	lányok	3	2,97	3		
Offline elfogadó	fiúk	4,33	4,25	4,33	50616	< ,001
	lányok	4,67	4,63	4,67		
Online agresszív	fiúk	1,91	2,24	1,91	47293	< ,001
	lányok	1,45	1,78	1,45		
Online proszociális	fiúk	3	2,94	3	61325	0,510
	lányok	2,78	2,94	1,001		

Az elemzés szerint a személyes normák esetében mind az online, mind az offline viselkedések terén jelentős különbség található a nemek között. Ez alapján a lányokat magasabb rangszámok jellemezték az online és az offline proszociális, valamint az offline elfogadó viselkedések tekintetében ($p < 0,001$). A fiúk esetében mind az online, mind az offline agresszív viselkedések elfogadása magasabb, hasonlóan a zavaró viselkedésekhez. Az összehasonlítások részletes statisztikai bemutatását a 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A személyes normák megítélésének nemi különbségei

Személyes norma	Nem	Medián	Átlag	Szórás	Mann–Whitney-féle U-érték	p
Offline proszociális	fiúk	4,29	4,27	1,22	41395	<,001
	lányok	5,29	4,99	1,053		
Offline agresszív	fiúk	1,17	1,84	1,11	41535	<,001
	lányok	1	1,25	0,619		
Offline zavaró	fiúk	2,25	2,46	1,12	45011	<,001
	lányok	1,75	1,95	0,95		
Offline elfogadó	fiúk	4,67	4,55	1,21	42136	<,001
	lányok	5,67	5,21	1,005		
Online agresszív	fiúk	1,73	2,12	1,13	37818	<,001
	lányok	1,09	1,41	0,706		
Online proszociális	fiúk	4	4,01	1,36	48666	<,001
	lányok	4,78	4,54	1,347		

Az elemzés szerint az előíró normák esetében mind az online, mind az offline viselkedések terén jelentős különbség található a nemek között. Ez alapján a lányok a közösségekben elfogadottabbnak látják az offline és az online proszociális, valamint az offline elfogadó viselkedéseket ($p < 0,001$). A fiúk esetében mind az online, mind az offline agresszív viselkedések vélt elfogadása magasabb, hasonlóan a zavaró viselkedésekhez. Az összehasonlítások részletes statisztikai bemutatását az 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. Az előíró normák megítélésének nemi különbségei

Személyes norma	Nem	Medián	Átlag	Szórás	Mann–Whitney-féle U-érték	p
Offline proszociális	fiúk	4	4,01	1,21	43822	<,001
	lányok	4,71	4,64	1,123	42453	<,001
Offline agresszív	fiúk	1,67	2,04	1,11	51359	<,001
	lányok	1	1,44	0,716	48383	<,001
Offline zavaró	fiúk	2,75	2,68	1,12	41761	<,001
	lányok	2,25	2,33	1,057	48421	<,001
Offline elfogadó	fiúk	4,33	4,25	1,22	43822	<,001
	lányok	5	4,73	1,101	42453	<,001
Online agresszív	fiúk	2,09	2,33	1,17	51359	<,001
	lányok	1,27	1,69	0,888	48383	<,001
Online proszociális	fiúk	3,67	3,83	1,3	41761	<,001
	lányok	4,33	4,34	1,274		

Első hipotézisünk első pontja a többszörös tudatlanság megjelenését várta a serdülő osztályközösségekben mind osztálytermi, mind online területen. Az elemzéseknél a normalitásvizsgálat eredményei miatt a nemparametrikus Wilcoxon-próbát alkalmaztuk. Az iskolai normavizsgálatnál minden tételnél szignifikáns különbséget kaptunk a

személyes és az előíró normák tekintetében ($p < 0,05$). Az online normavizsgálatnál a feltáró faktorelemzés során benn maradt 20 viselkedéssel dolgoztunk, ahol szintén minden itemnél szignifikáns különbséget kaptunk a személyes és az előíró normák között ($p < 0,05$). Tehát ezen hipotézisünk igazolódni látszik. Továbbá az is elmondható, hogy mind az osztálytermi, mind az online viselkedések esetében a diákok – állításuk szerint – jobban helyezik a pozitív normákat, ugyanakkor jobban helytelenítik a negatív normákat a társaiknak tulajdonított attitűdhez képest. A személyes és előíró normák legfontosabb statisztikai adatait, valamint a kettő különbségét, a többszörös tudatlanság megvalósulásának számadatait a 7. és 8. számú táblázat tartalmazza.

7. táblázat. Az osztálytermi személyes és az előíró normák különbségei a Wilcoxon-próba alapján

	Személyes		Előíró		Wilcoxon W	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Észreveszi, ha valaki bajban van.	4,73	1,42	4,24	1,56	55201	< ,001
Lökődös, megver valakit.	1,57	1,12	1,78	1,19	7449	< ,001
Segít, ha valaki bajban van, lehetőre számítani.	4,86	1,39	4,58	1,41	40718	< ,001
Elveszi más holmiját.	1,61	1,13	1,86	1,21	10454	< ,001
Segít a másoknak a tanulásban.	4,84	1,34	4,60	1,39	34282	< ,001
Szándékosan kiközösít valakit.	1,71	1,22	1,98	1,24	12236	< ,001
Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	4,18	1,57	3,93	1,52	43973	< ,001
Fenyeget, megfélemlít másokat.	1,62	1,16	1,77	1,19	9505	< ,001
Közbelép, ha valakit bántanak.	4,56	1,49	4,28	1,51	41611	< ,001
Tönkreteszi más tulajdonát/ értékeit.	1,52	1,14	1,67	1,15	5709	< ,001
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	4,65	1,52	4,38	1,45	41874	< ,001
Nem készül az órákra.	2,80	1,44	2,96	1,38	23698	0,002
Jelez egy tanárnak (felőntnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	4,09	1,66	3,82	1,57	41036	< ,001
Pletykát, hazugságot terjeszt valakiről.	1,73	1,24	1,99	1,26	10633	< ,001
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekl.	4,75	1,47	4,20	1,49	52147	< ,001
Megszarolja a másikat.	1,60	1,16	1,75	1,22	6268	< ,001
Hagy másokat is érvényesülni.	4,79	1,35	4,44	1,39	45041	< ,001
„Oltogatja” a másikat.	2,30	1,47	2,63	1,55	16920	< ,001
Kölcsönadja a holmiját a másoknak, ha az kéri.	4,88	1,32	4,67	1,34	27241	< ,001
Viselkedésével zavarja az órát.	2,20	1,44	2,59	1,47	15822	< ,001

8. táblázat. Az online személyes és az előíró normák különbségei a Wilcoxon-próba alapján

	Személyes		Előíró		Wilcoxon W	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Másokat motiváló dolgot posztol.	4,24	1,73	3,98	1,66	41331	< ,001
Olyan dolgot posztol egy közösségi oldalra, amivel megbánt valaki mást.	1,80	1,26	2,06	1,34	10570	< ,001
A másik beleegyezése nélkül oszt meg valamit róla (pl. lefotózza vagy felveszi videóra és kipoztolja).	1,89	1,28	2,22	1,37	12339	< ,001
Trollkodik vagy beszólogat másoknak a kommentszekcióban.	2,04	1,38	2,24	1,37	14562	< ,001
Az osztály közös csoportjában nem iskolával kapcsolatos, sértő dolgot posztol.	2,07	1,40	2,34	1,45	16867	< ,001
Másokat megalázó tartalmat oszt meg.	1,78	1,28	2,10	1,40	7196	< ,001
Név és kép nélkül sérteget vagy idegesít másokat.	1,71	1,23	1,99	1,27	9227	< ,001
Jótékonykodásra felhívó tartalmat posztol.	4,21	1,63	3,95	1,58	42230	< ,001
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld (pl. hazudik, félrevezet másokat így).	1,68	1,21	1,89	1,30	6378	< ,001
A véleményét kulturált formában fejti ki.	4,49	1,61	4,29	1,54	38413	< ,001
Pozitív közösséget épít (pl. booktok).	4,19	1,61	4,03	1,55	41584	< ,001
Hasznos, ismeretterjesztő dolgot posztol.	4,16	1,65	4,01	1,57	39903	< ,001
Olyan tartalmat fogyaszt, amely testi/szellemi egészségét pozitívan befolyásolja (pl. önfejlesztés, egészséges életmód, edzés).	4,16	1,72	4,03	1,63	36381	0,004
Videó segítségével tanít valamit (tutorialt készít).	4,07	1,68	3,92	1,59	31908	< 0,001
Kiáll egy társadalmilag fontos ügy mellett.	4,16	1,61	4,03	1,52	31634	0,002
Kulturálódásra, tudásfejlesztésre alkalmas tartalmakat fogyaszt.	4,31	1,62	4,04	1,54	40018	< ,001
Csak azért posztol valamit, hogy manipuláljon egy másik személyt.	1,90	1,28	2,09	1,26	18083	< ,001
Zaklat valakit.	1,70	1,22	1,94	1,30	6385	< ,001
Önkárosító tartalmat posztol.	1,78	1,23	1,98	1,33	8427	< ,001
Agressziót előhívó tartalmat posztol.	1,83	1,26	2,01	1,31	11006	< ,001

Első hipotézisünk második pontjában azt reméltük, hogy a felsőbb évfolyamokon kisebb többszörös tudatlanságot kapunk mind osztálytermi, mind online környezetben a közösségek összecsiszolódása miatt, ám várakozásunkkal ellentétes eredményt kaptunk, ugyanis nincs különbség ebben a tekintetben az évfolyamok között a nemparametrikus Kruskal–Wallis-próbával tesztelve: osztálytermi ($\chi^2[5, n = 726] = 0,757$ $p = 0,980$); online ($\chi^2[5, n = 726] = 4,427$ $p = 0,490$). Ezen hipotézis ennek alapján nem teljesült.

Második hipotézis tesztelése: a többszörös tudatlanság és a vizsgált változók összefüggésének eredményei

Az összefüggések vizsgálatához a Spearman-féle korrelációelemzést használtuk. A második hipotézisünk első pontja esetében fordított összefüggést vártunk a többszörös tudatlanság és a tanulói önértékelés között az iskolai és az online területen egyaránt. Ám sem az osztálytermi, sem az online viselkedéseknél nem találtunk semmilyen összefüggést a mért változók között, így hipotézisünk nem igazolódott ($p > 0,05$).

A második hipotézis második pontjában összefüggést vártunk a többszörös tudatlanság mértéke és a kiégés tünetei között. Az eredmények szerint azonban sem az offline, sem az online környezetben felmért viselkedések esetén sem található statisztikailag jelentős együttjárás a többszörös tudatlanság mértéke és a kiégés között ($p > 0,05$). Így hipotézisünket nem igazolták az eredmények.

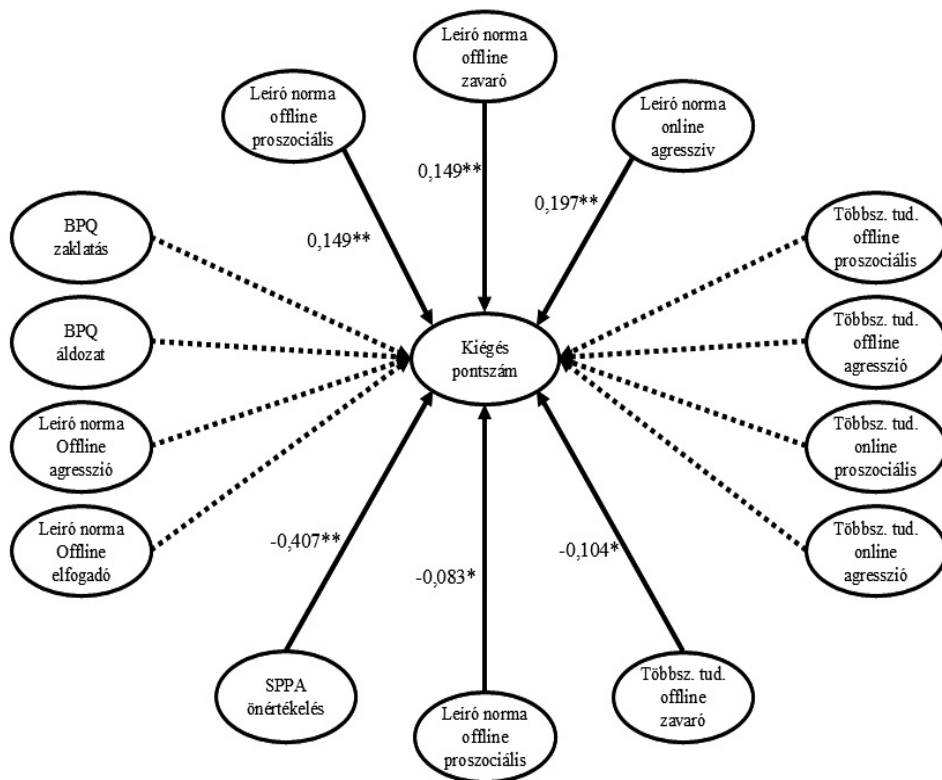
Megvizsgáltuk továbbá, hogy a diákok kiégésének tünetei mely viselkedések előfordulásával állnak kapcsolatban. A korrelációelemzés szerint az osztályteremben az agresszív ($r_s = 0,223$; $p < 0,001$) és a zavaró viselkedések ($r_s = 0,262$; $p < 0,001$) gyakorisága gyenge pozitív összefüggést mutat a kiégés tüneteivel, hasonlóan az online agresszió gyakoriságához ($r_s = 0,303$; $p < 0,001$).

A második hipotézisünk harmadik pontjában pedig a többszörös tudatlanság és a bullying közötti pozitív korreláció meglétét valószínűsítettük. Az iskolában megjelenő többszörös tudatlanság tekintetében nem találtunk semmilyen összefüggést a változók között. Az online megvalósuló többszörös tudatlanság esetében is csak egyetlen változóval találtunk nagyon gyenge kapcsolatot: eszerint az online többszörös tudatlanság és az osztályban megjelenő főnökösködő magatartás gyakorisága között van összefüggés ($r_s[724] = 0,074$; $p < 0,05$). Továbbá gyenge szignifikáns összefüggést fedeztünk fel az iskolában jelenlévő többszörös tudatlanság és az online platformokon megjelenő proszociális viselkedések gyakorisága között ($r_s[724] = -0,105$; $p < 0,01$).

A változók közötti kapcsolatokat továbbá lineáris regresszióelemzéssel vizsgáltuk. A modellben a függő változó a diák kiégés volt, bejósoló változóként pedig az önértékelés pontszám, a BPQ áldozat és zaklató alskálák, valamint a normavizsgálat gyakoriságra és többszörös tudatlanságra vonatkozó skálái szerepeltek. A modellben a független változók szignifikáns mértékben jósolták be a diák kiégés pontszámot ($F[14; 711] = 26,1$; $p < 0,001$; $R^2_{adj} = 0,326$). A független változók közül az önértékelés, az online proszociális viselkedések gyakorisága, illetve az offline zavaró viselkedések esetében megfigyelhető többszörös tudatlanság negatív kapcsolatban áll a függő változóval. Az offline proszociális, zavaró és agresszív viselkedések gyakorisága egyaránt pozitívan jósolták be a kiégés pontszámot. A változók közötti kapcsolatokat részletesen az 9. táblázat mutatja be. Az eredményeket az 1. ábra foglalja össze.

9. táblázat. A lineáris regresszióelemzés eredményei

	Beta	Standard hiba	t	p	β	95% Konfidencia Intervallum (β)	
						Alsó	Felső
Intercept	3,350	0,250	13,379	<.001			
SPPA – önértékelés	-0,627	0,050	-12,467	<.001	-0,407	-0,472	-0,343
BPQ – zaklatás	0,096	0,054	1,758	0,080	0,071	-0,008	0,150
BPQ – áldozat	0,102	0,053	1,918	0,060	0,076	-0,002	0,155
Leíró norma – offline proszociális	0,161	0,043	3,713	<.001	0,149	0,070	0,228
Leíró norma – offline zavaró	0,137	0,036	3,826	<.001	0,149	0,072	0,225
Leíró norma – online agresszív	0,216	0,051	4,242	<.001	0,197	0,106	0,288
Leíró norma – online proszociális	-0,095	0,042	-2,243	0,030	-0,083	-0,156	-0,010
Leíró norma – offline agresszió	-0,028	0,060	-0,461	0,650	-0,023	-0,121	0,075
Leíró norma – offline elfogadó	0,030	0,042	0,714	0,480	0,028	-0,049	0,104
Többsz. tud. – offline proszociális	-0,079	0,050	-1,588	0,110	-0,056	-0,125	0,013
Többsz. tud. – offline agresszió	-0,063	0,065	-0,980	0,330	-0,039	-0,116	0,039
Többsz. tud. – offline zavaró	-0,129	0,049	-2,602	0,010	-0,104	-0,183	-0,026
Többsz. tud. – online proszociális	0,059	0,046	1,277	0,200	0,045	-0,024	0,113
Többsz. tud. – online agresszív	0,005	0,060	0,079	0,940	0,003	-0,067	0,073



1. ábra. A kiegész pontszám szignifikáns bejövő változói. A szaggatott vonalak a nem szignifikáns kapcsolatokat jelölik.

Megvitatás

A kutatásunk fő célja az volt, hogy serdülők körében feltérképezze a közösségek osztálytermi és online normarendszerét, valamint a normák összefüggéseit az önértékeléssel, a zaklatással és a diákok kiegészével.

Többszörös tudatlanság osztálytermi és online viselkedések esetében

Feltáró faktorelemzés segítségével az osztálytermi viselkedések esetében négy, az online viselkedések esetében pedig két faktort azonosítottunk a magatartásformák megítélését tekintve. Az elemzés során azonosított viselkedéscsoportok átfedést mutatnak korábbi, középiskolások (Hegy Ágnes és Jagodics Balázs, 2020; Jagodics Balázs és Szabó, 2019; Kőrösi és mtsai, 2020), illetve egyetemisták (Jagodics Balázs és Szabó, 2021) körében végzett vizsgálatokkal, amelyek szintén leírták a proszociális, az agresszív és a zavaró viselkedések elkülönülő megítélését. Amíg az osztálytermi viselkedéseknél a diákok válaszai alapján egy differenciáltabb, a proszociális, az agresszív, a zavaró és az elfogadó magatartásformákat elkülönítő faktorszerkezetet tártunk fel, addig az online viselkedés esetében csak egy dimenzió mentén különültek el az agresszív és a proszociális viselkedések. Ezek a különbségek jelzik, hogy a személyes találkozásokon alapuló viselkedések esetében

változatosabb magatartásformákkal találkoznak a diákok, mint az online interakcióknál, ahol a lehetséges viselkedések tartományát szűkítik az online felületek korlátai.

A normavizsgálat eredményei megerősítették a többszörös tudatlanság jelenségének jelenlétét mind az osztálytermi, mind pedig az online viselkedések esetében, ezzel alátámasztva első hipotézisünket. Az eredmények megerősítették, hogy a többszörös tudatlanság általános jelenség, hiszen a vizsgálatban használt mind a 46 viselkedés esetében azonosítható volt a személyes és az előíró normák eltérése. Ez a megfigyelés alátámasztja, hogy a diákok hajlamosak eltérést feltételezni a saját maguk által elfogadott és a közösség által helyeselt viselkedés között. Az eltérés iránya következetesen egybehangzó a bevezetésben felvázolt szakirodalmi megfigyelésekkel: a pozitív, elfogadó és proszociális viselkedések esetében a viselkedések egyéni elfogadása magasabb, míg a negatív, agresszív, bántó magatartásoknál a közösségnek tulajdonított attitűd az elfogadóbb (Gajdics és mtsai, 2020; Hegyi és Jagodics, 2020; Szabó és Labancz, 2015). Ez részben magyarázható a társas összehasonlítási folyamatokkal, hiszen a közösség többi tagjához képest proszociálisabb attitűd kifejezése hozzájárulhat az önértékelés fenntartásához. Ugyanakkor az eredmények rámutatnak arra is, hogy a diákok elképzelései az elfogadott viselkedésekről nem tükrözik a közösség tagjainak valódi álláspontját.

Az első hipotézishez tartozóan vizsgáltuk azt is, hogy a többszörös tudatlanság alacsonyabb mértékben jelenik-e meg a felsőbb évfolyamos osztályoknál. A hipotézisünket cáfolták az eredmények, ugyanis az évfolyamok között nem található különbség a többszörös tudatlanság megélésében. Ez arra utal, hogy a közösség „életkora”, és ezzel együtt a több közösen töltött idő önmagukban nem segítik a csoporttagok véleményének megismerését a vizsgált viselkedések elfogadásáról. Ez az eredmény alátámasztja azt az elképzelést, hogy a diákközösségek formálódásának segítéséhez érdemes külső segítséget igénybe venni. Elsősorban az osztályfőnökök, pedagógusok és iskolapszichológusok által vezetett közösségépítő foglalkozások segíthetik, hogy a középiskolás osztályokban a diákok jobban megismerjék egymás véleményét a tanuláshoz és a társas helyzetekhez fűződő viselkedésekről. A hasonló foglalkozások segíthetik egymás személyes normáinak pontosabb megismerését, ezzel a többszörös tudatlanság csökkentését.

A normaképződés a serdülő osztályközösségekben központi szerepet játszik, akár a személyes együttlét környezetét (osztályterem, iskola közösségi terei), akár az online

A normavizsgálat eredményei megerősítették a többszörös tudatlanság jelenségének jelenlétét mind az osztálytermi, mind pedig az online viselkedések esetében, ezzel alátámasztva első hipotézisünket. Az eredmények megerősítették, hogy a többszörös tudatlanság általános jelenség, hiszen a vizsgálatban használt mind a 46 viselkedés esetében azonosítható volt a személyes és az előíró normák eltérése. Ez a megfigyelés alátámasztja, hogy a diákok hajlamosak eltérést feltételezni a saját maguk által elfogadott és a közösség által helyeselt viselkedés között. Az eltérés iránya következetesen egybehangzó a bevezetésben felvázolt szakirodalmi megfigyelésekkel: a pozitív, elfogadó és proszociális viselkedések esetében a viselkedések egyéni elfogadása magasabb, míg a negatív, agresszív, bántó magatartásoknál a közösségnek tulajdonított attitűd az elfogadóbb.

platformokat vesszük górcső alá. Az iskolai környezetben a normák kialakulása gyakran a közös tevékenységek, a társas interakciók és a tanárok hatására történik. A normák meghatározzák a viselkedési elvárásokat és a csoportdinamikát, segítve a tanulók társas készségeinek fejlődését és a közösség kohézióját (Pinho és mtsai, 2021; Verhoeven és mtsai, 2019). Egy holland kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy miként alakulnak ki az agresszív népszerűségi normák (az osztályokban milyen mértékben jutalmazák népszerűséggel az agressziót) a serdülő osztályokban, és milyen hatással vannak ezek a normák az osztálytermi klímára. Kiderült, hogy a domináns (társas dominanciát élvező) agresszív és bi (egyszerre proszociális és agresszív) stratégiát követő diákok magas aránya magasabb agresszív népszerűségi normákat eredményez, míg a nem domináns agresszív diákok és a domináns proszociális diákok jelenléte alacsonyabb agresszív népszerűségi normákhoz vezet. Az eredmények tehát azt sugallják, hogy az agresszív népszerűségi normák csökkentésére irányuló beavatkozásoknak figyelembe kell venniük az osztály összetételét (csoporttagok között kialakult dinamikát, társas interakciókat), s nem csak a proszociális viselkedést kell ösztönözni, hanem az agressziót is aktívan vissza kell szorítani (Lanina-Wijnen és mtsai, 2020). Az online térben a normák hasonlóan fontosak, azonban itt a kommunikáció digitális platformokon keresztül zajlik, ami új kihívásokat és lehetőségeket hoz magával. Egy 2023-as felmérés szerint a magyar serdülők által preferált közösségimédia-platformok sorrendje a következő: Messenger, Instagram, TikTok, YouTube (BeSocial, 2023). Az online interakciók során a serdülők különböző közösségimédia-platformokon és online játékelületeken alakítanak ki és tartanak fenn normákat, amelyek befolyásolják a virtuális közösségek dinamikáját és akár személyes kapcsolataikat is. Mindamelllett a digitális világban a normaképződés gyorsabb lehet, és a normák eltérhetnek az osztálytermi környezetben kialakultaktól. Ez azt jelentheti, hogy ebben a virtuális társadalomban a visszajelzéseket, ezáltal a népszerűséget gyorsabban el lehet érni, ami egyfajta új társadalmi tökélet, úgynevezett virtuális tökélet hoz létre (Whitley, 2014). Azonban mindkét térben fontosak a közösségi szabályok és a megfelelő viselkedés kialakítása és fenntartása a pozitív közösségi élmény érdekében. A többszörös tudatlanságot (Smith és mtsai, 2004) (amikor mindenki bizonytalan a normákra vonatkozóan, ám senki sem meri ezt bevallani) láthatóan nem lehet teljesen eltörölni, még az osztályközösségek 4-5, akár 6 éven át tartó fennmaradása sem enyhíti azt. Ennek a lehetséges magyarázata pedig a társas összehasonlítás (Festinger, 1957). Ezen szociálpszichológiai jelenség alapvető emberi szükséglet, mely során az egyének saját képességeiket, nézeteiket, attitűdjeiket, viselkedésüket másokéval vetik össze, mivel az egyének alapvetően önmaguk megértésére és önértékelésük fenntartására törekcszenek. Ez magyarázhatja számunka első hipotézisünk első pontjának beigazolódását (többszörös tudatlanság osztálytermi és online felületen), illetve azt is, hogy a második pont (felsőbb évfolyamokon csökken a többszörös tudatlanság) miért nem bizonyult helytállóknak.

Többszörös tudatlanság és az önértékelés

A második hipotézisünk első pontjában feltételezett fordított korrelációt a többszörös tudatlanság és a tanulói önértékelés között nem támasztották alá az eredmények. Ez több okból is előfordulhat. Egyrészt az agresszív és bántó viselkedések fokozott elutasítása, valamint a proszociális viselkedések többiekhez képest erősebb elfogadása segít abban, hogy az egyén értékesnek érezze magát másokhoz képest.

Lehetséges, hogy az osztálytermi normák hatása az önértékelésre csak bizonyos körülmények között jelentkezik. Egy kínai tanulmány azt vizsgálta például, hogy az osztálytermi normák hogyan befolyásolják a szociabilitás és a belső problémák (depresszió,

magány és önértékelés) közötti kapcsolatot. Azt kapták eredményül, hogy a szocializátlanság pozitívan kapcsolódik a depresszióhoz és a magányhoz, és negatívan kapcsolódik az önértékeléshez. A szocializátlanság hatása ezekre a belső problémákra viszont erősebb a magasabb szociális normákkal (jobban értékelik a társas interakciókat) rendelkező osztályokban, ami rávilágít az osztálytermi környezet jelentős szerepére a serdülők pszichológiai alkalmazkodásában (Hu és mtsai, 2023). Ez arra utalhat, hogy a normák és az önértékelés közötti kapcsolat összetett és moderált lehet más tényezők által.

Másrészt, a pedagógiai megközelítések is jelentős szerepet játszhatnak. Egy tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a humanisztikus pedagógiai módszerek, amelyek a diákok érzelmeire és értékeire helyezik a hangsúlyt, jelentősen javíthatják a diákok önértékelését (Omodan és Mtshatsha, 2022). Illetve megemlítendő még, hogy Buchanan (2016) doktori értekezésében azt vizsgálja, hogyan hoznak létre a tanárok és diákok olyan osztálytermi környezetet, ahol a matematikai hibákat fontos tanulási lehetőségeknek tekintik. Az említett longitudinális esettanulmány elemzi, hogy milyen normák alakulnak ki a hibák kezelésére az osztályban, és ezek hogyan fejlődnek a tanév során. A tanulmány kiemeli a tanárok szerepét a normák kialakításában és fenntartásában, valamint a hibák kezelésének kollektív gyakorlatában.

*Többszörös tudatlanság és
a diákok kiégése*

Hipotézisünket, mely szerint a többszörös tudatlanság mértéke összefügg a diákok kiégésével, nem támasztották alá az eredmények. Feltételezésünk háttérében az állt, hogy a személyes és előíró normák közötti különbség növelheti az érzelmi leterheltséget, ami ezáltal növeli a kiégés kockázatát. Az elvégzett korreláció- és lineáris regresszióelemzés a viselkedések többségénél nem talált összefüggést a többszörös tudatlanság és a kiégés között. Egyedül az offline zavaró viselkedésekre vonatkozó többszörös tudatlanság esetében tárt fel negatív kapcsolatot a két tényező között a regresszióelemzés. Ezeket az eredményeket magyarázhatja, ha a vizsgálatban nem sikerült azonosítanunk azokat a viselkedéseket, amelyek esetében erős stresszt okoz, ha eltér az egyéni vélemény és a közösség elvárása. Másrészt lehetséges, hogy a keletkező érzelmi feszültséget ellensúlyozza, ha az egyén a többszörös tudatlanság következtében a környezeténél proszociálisabbnak, az agresszív viselkedéseket fokozottan elutasítónak tartja magát.

Lehetséges, hogy az osztálytermi normák hatása az önértékelésre csak bizonyos körülmények között jelentkezik. Egy kínai tanulmány azt vizsgálta például, hogy az osztálytermi normák hogyan befolyásolják a szociabilitás és a belső problémák (depresszió, magány és önértékelés) közötti kapcsolatot. Azt kapták eredményül, hogy a szocializátlanság pozitívan kapcsolódik a depresszióhoz és a magányhoz, és negatívan kapcsolódik az önértékeléshez. A szocializátlanság hatása ezekre a belső problémákra viszont erősebb a magasabb szociális normákkal (jobban értékelik a társas interakciókat) rendelkező osztályokban, ami rávilágít az osztálytermi környezet jelentős szerepére a serdülők pszichológiai alkalmazkodásában. Ez arra utalhat, hogy a normák és az önértékelés közötti kapcsolat összetett és moderált lehet más tényezők által.

A különböző viselkedések gyakorisága, valamint a diákok kiégésének tünetei közötti összefüggések elemzése rámutatott arra, hogy az agresszív és zavaró viselkedések osztálytermi és online előfordulása egyaránt pozitív összefüggést mutat a kiégéssel. Ez az eredmény részben igazolja a hipotézisünket, miszerint az érzelmi leterheltséget növelő viselkedések a közösségben stresszt okoznak, és hozzájárulnak a kiégéshez. Ugyanakkor az eredmények szerint ennek a közvetítő tényezője nem a személyes és az előíró normák különbsége, hanem önmagában az ártalmas viselkedések negatív érzelmi következménye.

Többszörös tudatlanság és az agresszív viselkedések

A többszörös tudatlanság és a zaklató magatartás közötti kapcsolat hiányának hátterében több ok is valószínűsíthető. Hiszen a bullying akár osztálytermi, akár online közösségekben belül különböző tényezőkkel összefüggésben alakul ki. Az első megemlítendő a diákok személyiségjellemzői, hiszen nem kizárólag az agresszív serdülők tapasztalják a normák eltérését. De gondolhatunk még a családi dinamika, a szülői minta vagy kulturális háttér, illetve a lakókörnyezet különbözőségeire, valamint ide tartozhat a társadalmi normák észlelésének, így az attitűdök eltérő volta is. Továbbá a többszörös tudatlanság és az agresszív magatartás pszichológiai mechanizmusa is eltérő lehet: míg a bullying inkább a hierarchiaviszonyok kialakításáról szól, addig a többszörös tudatlanság hátterében a társas összehasonlítás, valamint a konformitás, így az egyéni vélemények elnyomása áll (Aguilar-Pardo és mtsai, 2022; Ajzen és Fishbein, 1973; Marques és Paez, 1994).

Utóbbi talán alátámaszthatja azt is, hogy az online megjelenő többszörös tudatlanság és az osztályban megjelenő főnökösödő magatartás gyakorisága között ugyan gyenge, de van összefüggés. Az online platformokon (tévesen) azonosított normák (pl. nagy követőszámmal rendelkező ún. véleményvezérek által) miatt lehetséges, hogy a diákok az osztályban nem merik kifejezni saját véleményüket, és ebben a környezetben is engedik a domináns, főnökösödő diák akaratát érvényesülni, mivel azt gondolják, hogy ez a csoport normája.

Ehhez kapcsolódva pedig magyarázható, hogy miért találtunk (gyenge) kapcsolatot az osztályban jelenlévő többszörös tudatlanság és az online platformokon megjelenő proszociális viselkedések között. Ennek oka lehet, hogy az osztályteremben előforduló, sokak számára nem tetsző magatartásokat néhány serdülő igyekszik online felületeken proszociális cselekedetekkel kompenzálni. Ez sikerrel is járhat, ha az egyén online megtalálja a választott tevékenységhez/érdeklődési körhöz kapcsolódó közösséget pl. közösségi platformokon működő csoportok formájában. Másrészt, az online végzett proszociális cselekedetek nagyobb tömegekhez eljutva nagyobb reputációval is járnak, ami több pozitív visszajelzést jelent, kielégítve ezzel az egyén elismerés iránti igényét.

A fent leírtak alapján is kiemelkedően fontos a pedagógusok és az iskolapszichológusok szerepe a nevelés-oktatási intézményekben. A szakemberek jelenlétükkel, segítségükkel talán képesek enyhíteni a többszörös tudatlanságból adódó osztálykonfliktusokat csoportszinten, illetve a gyermekek belső konfliktusait egyéni szinten. Ennek módja elsősorban az, ha az osztályközösséget fejlesztő, formáló gyakorlatok és tréningek rendszeresen megrendezésre kerülnek. Elsősorban azok a foglalkozások lehetnek hasznosak, amelyek lehetőséget adnak a diákoknak arra, hogy kifejezzék véleményüket az építő és a destruktív osztálytermi viselkedésekről. Ezáltal segíthető, hogy a tanulók pontosabban feltérképezzék társaik véleményét a megfelelő magatartásformákról, valamint megismerhetik, hogy milyen érzéseket vált ki az osztálytársakban egy-egy viselkedés. Ebben a folyamatban különösen fontosak a szabályalkotó gyakorlatok, amelyek segítségével több szempontból mérlegelhetők a különböző viselkedésformák előnyei és hátrányai.

A szemléletváltást segítheti, ha mindezt a szokásostól eltérő szerepből, mások szemszögét felvéve végzik el a diákok a csoportfoglalkozások során.

Limitációk és kitekintés

A kutatás különös figyelmet fordít az osztálytermi és online normák közötti kölcsönhatásokra, és arra, hogy ezek miként befolyásolják egymást, illetőleg miként korrelálnak az iskolai zaklatással (bullying), a diákok kiégésével, valamint az önértékeléssel. Eredményeink hozzájárulhatnak a pedagógusok és a szülők számára a diákok szociális és érzelmi fejlődésének jobb megértéséhez, valamint segítséget nyújthatnak olyan nevelési stratégiák kidolgozásában, amelyek figyelembe veszik mindkét dimenzió sajátosságait. Ezen túlmenően pedig a bullying megelőzésére és kezelésére, valamint a diákok önértékelésének és mentális egészségének támogatására irányuló intézkedések kialakításában is hasznos iránymutatásokkal szolgálhatnak.

Az adatgyűjtés legnagyobb korlátját a minta sajátossága jelenti. Habár a minta mérete megfelelő volt az elemzések elvégzéséhez, a homogenitás miatt az eredmények általánosíthatósága korlátozott. A kérdőíveket kitöltő résztvevők nem tekinthetők reprezentatívnak a magyar diákok egészére nézve, mivel a vizsgált csoport földrajzi elhelyezkedés szempontjából homogén, a válaszadók a dunántúli régióból származnak. Emellett a nemi eloszlás aránytalansága és az iskolatípusok sem teszik lehetővé az eredmények általánosítását.

Az évfolyamok összehasonlítását célzó elemzések tekintetében fontos korlátot jelent a kutatás keresztmetszeti jellege. Mivel az évfolyamok összehasonlításában eltérő osztályok szerepelnek, ezért elképzelhető, hogy a közösségek közötti alapvető különbségek szerepet játszanak az eltérések kialakulásában. Emellett egyfajta kohorszhatást is jelenthet, hogy a tizenkettedik és tizenharmadik évfolyamba járók már jelenlegi osztályaikban voltak érintettek a 2019–2020-as tanévben a koronavírus-járvány miatt bevezetett távoktatási időszakban. Ez az élmény szerepet játszhatott a csoporton belüli viselkedések alakításában, de ennek megállapítása túlmutat a jelen kutatás keretein.

A jövőbeni kutatások során érdemes lenne – amennyiben az hozzáférhető – nagyobb mintát bevonni azon iskolai tényezők részletesebb vizsgálatába, amelyek összefüggésben állhatnak az iskolai bántalmazással, a diákok kiégésével vagy a tanulói önértékeléssel. Ehhez tartozna továbbá egyéb, középiskolás diákokra standardizált kérdőívek alkalmazása, illetve a kutatás megkezdése előtt pilot kutatás megfontolása is ajánlatos lehet. Hiszen a kutatásban alkalmazott kérdőívek faktorszerkezetének kisebb változásai arra engednek következtetni, hogy néhány kérdést a diákok nem megfelelő módon értelmezték. Érzékeny minta lévén a pilot kiváló módszer lehet annak megállapításához, hogy a jövőben felteendő kérdéseket a serdülők miként értelmezik, azok összefüggésben vannak-e az eredeti kutatói kérdésekkel, ezáltal a hipotézisek jól meghatározottak és mérhetőek-e. Az így szerzett tapasztalatok alapján finomítani tudjuk a kutatási tervet, s növelni módszereink megbízhatóságát, érvényességét.

Az online platformok eltérő működési mechanizmusai és hatásai felvetik továbbá ezek összehasonlító elemzésének szükségességét. Érdemes lehet például a közösségi média különböző platformjai, valamint különféle fórumok összevetése, különös tekintettel arra, hogyan járulnak hozzá a többszörös tudatlanság kialakulásához és fennmaradásához. Egy ilyen vizsgálat segítene feltárni, hogy az egyes platformok strukturális különbségei milyen módon befolyásolják a felhasználói interakciókat.

Irodalom

- Aguilar-Pardo, D., Martínez-Fernández, B., Colmenares, F. & Martín-Babarro, J. (2022). Peer likeability and victimization in young adolescents: Moderating effects of descriptive and status group norms for aggression and prosocial behaviour and network density. *The British Journal of Educational Psychology*. DOI: [10.1111/bjep.12481](https://doi.org/10.1111/bjep.12481)
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 41–57. DOI: [10.1037/h0034440](https://doi.org/10.1037/h0034440)
- André, C. & Lelord, F. (2013). *Önbecsülés*. Park Könyvkiadó.
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentiaga, O. & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 28(1), 26–34. DOI: [10.1016/j.psicoe.2022.11.001](https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.001)
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. DOI: [10.1007/s10212-012-0126-5](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5)
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J., Cortés-Pascual, M. del P. A. & Elboj-Saso, C. (2020). Modelo estructural de concurrencia entre bullying y cyberbullying: Víctimas, agresores y espectadores / Structural Model of Concurrence Among Relational Bullying and Cyberbullying: Victims, Aggressors and Bystanders. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 171, 63–84. DOI: [10.5477/cis/reis.171.63](https://doi.org/10.5477/cis/reis.171.63)
- BeSocial (2023). *Magyar tinik a neten*. <https://onbrands.hu/wp-content/uploads/2023/04/Magyar-Tinik-a-Neten-2023.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Boulton, M. J. & Boulton, L. (2017). Modifying Self-Blame, Self-Esteem, and Disclosure Through a Cooperative Cross-Age Teaching Intervention for Bullying Among Adolescents. *Violence and Victims*, 32(4), 609–626. DOI: [10.1891/0886-6708.VV-D-15-00075](https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-15-00075)
- Buda, M. (2009). Közézet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 3–15.
- Buda, M. (2015). *Az iskolai zaklatás-a kutatások tükrében*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407–424. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001)
- Catalano, C. (2022). The Use Of Social Media In Online Learning And Teaching. *European Proceedings of Educational Sciences*. DOI: [10.15405/epes.22032.21](https://doi.org/10.15405/epes.22032.21)
- Chen, D., Xu, B. & Chen, J. (2023). The association between domestic violence exposure and cyberbullying behavior among secondary school students. *Frontiers in Psychiatry*. DOI: [10.3389/fpsy.2023.1302477](https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1302477)
- Dang, J. & Liu, L. (2020). Me and Others Around: The Roles of Personal and Social Norms in Chinese Adolescent Bystanders' Responses Toward Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, 6329–6354. DOI: [10.1177/0886260520967128](https://doi.org/10.1177/0886260520967128)
- Davidovitch, N. & Yavich, R. (2023). The association between social media use, cyberbullying, and gender. *Problems of Education in the 21st Century*. DOI: [10.33225/pec/23.81.776](https://doi.org/10.33225/pec/23.81.776)
- Dou, Y., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., O'Donnell, R., Bunyachatakul, S. & Pojanapotha, P. (2022). Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents: A Cross-Sectional Study in International Schools. *Children*, 9(11), 1606. DOI: [10.3390/children9111606](https://doi.org/10.3390/children9111606)
- Ent, M. R. & Parton, D. M. (2020). "I Avenged; Others Aggress": A Victim–Perpetrator Asymmetry in Judging Whether a Transgression Was Motivated by Revenge. *Psychological Reports*, 123(4), 1355–1364. DOI: [10.1177/0033294119841846](https://doi.org/10.1177/0033294119841846)
- Farkas-Dávid, D. (2017). *Az iskolai zaklatás. Szolnoki Tankerületi Központ. Szakmai Kiadványok 3*. http://suli.martfu.hu/wp-content/uploads/2021/05/03_az_iskolai_zaklatas_web.pdf Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16(401), 3.
- Figula, E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7–8), 223–228.
- Fimian, M. J. & Cross, A. H. (1986). Stress and Burnout Among Preadolescent and Early Adolescent Gifted Students: A Preliminary Investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247–267. DOI: [10.1177/0272431686063004](https://doi.org/10.1177/0272431686063004)
- Fox, C. & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *The British Journal of Educational Psychology*, 75 Pt 2, 313–328. DOI: [10.1348/000709905X25517](https://doi.org/10.1348/000709905X25517)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Gajdics, J., Gubics, F., Horvát, B., Vatai, K., Szabó, É. & Jagodics, B. (2020). Középszkolai osztályközösségek normarendszerének longitudinális vizsgálata: Az első két év eredményei. *Iskolakultúra*, 30(3), 18–34. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.18](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.18)

- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), Article 2. DOI: [10.5812/ijem.3505](https://doi.org/10.5812/ijem.3505)
- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology & Health*, 11(1), 23–48. DOI: [10.1080/08870449608401975](https://doi.org/10.1080/08870449608401975)
- Green, J., Felix, E. D., Sharkey, J., Furlong, M. & Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: Definitional versus behavioral approaches. *Psychological Assessment*, 25(2), 651–657. DOI: [10.1037/a0031248](https://doi.org/10.1037/a0031248)
- Hare, J., Pratt, C. C. & Andrews, D. (1988). Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies*, 25(2), 105–115. DOI: [10.1016/0020-7489\(88\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0020-7489(88)90078-8)
- Harter, S. (2017). *Self-Perception Profile for Adolescents* [Dataset]. DOI: [10.1037/005703000](https://doi.org/10.1037/005703000)
- Hegyi Á. & Jagodics B. (2020). Az okostelefon- és YouTube-használat, valamint a serdülők attitűd- és normarendszerének összefüggései az önértékeléssel és a diákok kiegészével: Serdülők online normarendszere. *Iskolakultúra*, 30(12), Article 12.
- Herrmann, J., Koeppen, K. & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. DOI: [10.1016/j.lindif.2018.11.011](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011)
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Hu, Y., Bullock, A., Zhou, Y. & Liu, J. (2023). Moderating effect of classroom sociable norm on the relations between unsociability and internalizing problems in Chinese adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1168342. DOI: [10.3389/fpsy.2023.1168342](https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1168342)
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2021). A Diák Kiegészés Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1–22. DOI: [10.1556/0016.2021.00020](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00020)
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra*, 29(8), 3–16. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.8.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.8.3)
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2021). Egyetemi hallgatók normáinak összefüggése a motivációval és az észlelt oktatói kiegészéssel. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 28–46. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.07-08.28](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.07-08.28)
- Jamaludin, I. A. & Abdullah, H. (2021). Relationship Between Self-Esteem and Loneliness With Aggressive Behavior of Adolescents in Perak, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 651–661. DOI: [10.6007/IJARPEd/v10-i1/9621](https://doi.org/10.6007/IJARPEd/v10-i1/9621)
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. DOI: [10.1037/0022-0663.92.2.349](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349)
- Karim, F., Oyewande, A., Abdalla, L. F., Chaudhry Ehsanullah, R. & Khan, S. (2020). Social Media Use and Its Connection to Mental Health: A Systematic Review. *Cureus*. DOI: [10.7759/cureus.8627](https://doi.org/10.7759/cureus.8627)
- Kasperski, R. & Blau, I. (2020). Social capital in high-schools: Teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31, 955–971. DOI: [10.1080/10494820.2020.1815220](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1815220)
- Kaya, A., Karataş, N. & İşler Dalgiç, A. (2023). The effect of individual values on self-esteem and meaning in life in adolescents: A cross-sectional study from Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing*, 46, 8–13. DOI: [10.1016/j.apnu.2023.06.007](https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.06.007)
- Kenney, S. R., DiGuseppi, G. T., Meisel, M. K., Balestrieri, S. & Barnett, N. (2018). Poor mental health, peer drinking norms, and alcohol risk in a social network of first-year college students. *Addictive Behaviors*, 84, 151–159. DOI: [10.1016/j.addbeh.2018.04.012](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.04.012)
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. DOI: [10.1002/smi.2771](https://doi.org/10.1002/smi.2771)
- Kiuru, Noona., Aunola, Kaisa., Nurmi, J.-Erik., Leskinen, E. & Salmela-Aro, Katariina. (2008). Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. DOI: [10.1353/mpq.2008.0008](https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008)
- Kóródi, K., Fördök, F. & Szabó, É. (2020). Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(3), 50–61. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.3.50](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.3.50)
- Kóródi, K., Jagodics, B., Szabó, É., Kunos, N. & Fülöp, M. (2023). Diák kiegészés hagyományos és alternatív pedagógiai programú oktatási intézményekben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(3), 329–344. DOI: [10.1556/0016.2023.00043](https://doi.org/10.1556/0016.2023.00043)
- Kreski, N. T., Chen, Q., Olfson, M., Cerdá, M., Martins, S. S., Mauro, P. M., Branas, C. C., Rajan, S. & Keyes, K. M. (2022). Experiences of Online Bullying and Offline Violence-Related Behaviors Among a Nationally Representative Sample of US Adolescents, 2011 to 2019. *Journal of School Health*, 92(4), 376–386. DOI: [10.1111/josh.13144](https://doi.org/10.1111/josh.13144)

- Laniga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. & Vollebergh, W. (2020). Who Sets the Aggressive Popularity Norm in Classrooms? It's the Number and Strength of Aggressive, Prosocial, and Bi-Strategic Adolescents. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 48(1), 13–27. DOI: [10.1007/s10802-019-00571-0](https://doi.org/10.1007/s10802-019-00571-0)
- Lee, S. M., Yoon, S. N. & Kim, J. (2008). The Role of Pluralistic Ignorance in Internet Abuse. *Journal of Computer Information Systems*, 48, 38–43.
- Lepir, Y. N., Trishinta, S. M. & Rosdiana, Y. (2022). Relationship Between Self-Esteem with the Ability of Emotional Management Victims of Bullying Teenager. *Psychiatry Nursing Journal (Jurnal Keperawatan Jiwa)*, 3(2), 67. DOI: [10.20473/pnj.v3i2.31393](https://doi.org/10.20473/pnj.v3i2.31393)
- Lereya, S. T., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. DOI: [10.1016/j.chiabu.2013.03.001](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001)
- Leveille Buchanan, N. T. (2016). *Errors as a Productive Context for Classroom Discussions: A Longitudinal Analysis of Norms in a Classroom Community*. UC Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/0zz775v7>
- Levine, J., Etchison, S. & Oppenheimer, Daniel M. (2014). Pluralistic ignorance among student–athlete populations: A factor in academic underperformance. *Higher Education*, 68(4), 525–540. DOI: [10.1007/s10734-014-9726-0](https://doi.org/10.1007/s10734-014-9726-0)
- Machackova, H. & Pfetsch, J. (2021). Bystanders' responses to cyberbullying: The role of moral disengagement and empathy. *Frontiers in Psychology*, 12, 676787. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.676787](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676787)
- Marques, J. M. & Paez, D. (1994). The 'Black Sheep Effect': Social Categorization, Rejection of Ingroup Deviates, and Perception of Group Variability. *European Review of Social Psychology*, 5(1), 37–68. DOI: [10.1080/14792779543000011](https://doi.org/10.1080/14792779543000011)
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk. [https://books.google.com/books?hl=hu&lr=&id=Pigg1p-hJhGC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Maslach,+C.+\(1982\).+Burnout:+The+cost+of+caring.+Prentice-Hall.&ots=DEq4ed1_tK&sig=XeJLJX-AVPHaC1BTbu2zfYRCf07Q](https://books.google.com/books?hl=hu&lr=&id=Pigg1p-hJhGC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Maslach,+C.+(1982).+Burnout:+The+cost+of+caring.+Prentice-Hall.&ots=DEq4ed1_tK&sig=XeJLJX-AVPHaC1BTbu2zfYRCf07Q)
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63–74. DOI: [10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*. <https://psycnet.apa.org/record/1990-26907-001>
- Miller, D. T. (2023). A century of pluralistic ignorance: What we have learned about its origins, forms, and consequences. *Frontiers in Social Psychology*. DOI: [10.3389/frsps.2023.1260896](https://doi.org/10.3389/frsps.2023.1260896)
- Mullan, V. M. R., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S. & Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 18(3), e0282224. DOI: [10.1371/journal.pone.0282224](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224)
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- Nazarov, V. L., Averbuk, N. V. & Buinacheva, A. V. (2022). Bullying and cyberbullying in a modern school. *The Education and Science Journal*. DOI: [10.17853/1994-5639-2022-2-169-205](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-169-205)
- Németh, Á. (2022). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása—Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. https://hbcs.ppk.elte.hu/media/a3/fd/8127578da4d410a66e72f58fe74845e0cdfc9b-890255362ba0e95ba4ca51/HBSC_2022_Riport.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 20.
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Omodan, B. I. & Mtshatsha, N. (2022). Reinventing Students' Self-esteem in Classrooms: The Need for Humanistic Pedagogy. *JETL (Journal of Education, Teaching and Learning)*, 7(2), 139. DOI: [10.26737/jetl.v7i2.3243](https://doi.org/10.26737/jetl.v7i2.3243)
- Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clíments, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J. Á. & Sánchez-Gómez, M. B. (2022). International Comparison of Self-Concept, Self-Perception and Lifestyle in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Public Health*, 67, 1604954. DOI: [10.3389/ijph.2022.1604954](https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604954)
- Palermi, A. L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R. & Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249–261. DOI: [10.5964/ejop.5379](https://doi.org/10.5964/ejop.5379)
- Pinho, A. D. S., Molleman, L., Braams, B. R. & Van Den Bos, W. (2021). Majority and popularity effects on norm formation in adolescence. *Scientific Reports*, 11(1), 12884. DOI: [10.1038/s41598-021-92482-8](https://doi.org/10.1038/s41598-021-92482-8)
- Pongrácz, K. (2018). *Többségi tanulók fogyatékos-sággal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata [Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem]*. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.181Pozzoli>
- T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827. DOI: [10.1007/s10802-010-9399-9](https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9)
- Purnama, Y. & Asldori, A. (2023). The Role of Social Media in Students' Social Perception and Interaction: Implications for Learning and Education. *Technology and Society Perspectives (TACIT)*. DOI: [10.61100/tacit.v1i2.50](https://doi.org/10.61100/tacit.v1i2.50)

- Ramirez, A. J., Graham, J., Richards, M. A., Cull, A., Gregory, W. M., Leaning, M. S., Snashall, D. C. & Timothy, A. R. (1995). Burnout and psychiatric disorder among cancer clinicians. *British Journal of Cancer*, 71(6), 1263–1269. DOI: [10.1038/bjc.1995.244](https://doi.org/10.1038/bjc.1995.244)
- Rigby, K. (é. n.). *The Bullying Prevalence Questionnaire (BPQ)*. Ken Rigby Online. <https://www.kenrigby.net/01a-Questionnaires> Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of Interpersonal Relation Among Australian Children and Implications for Psychological Well-Being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. DOI: [10.1080/00224545.1993.9712116](https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116)
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. DOI: [10.1027/1015-5759.25.1.48](https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48)
- Salsabila, M. & Kusdiyati, S. (2023). Pengaruh Self-Esteem terhadap Cyberbullying Victimization pada Remaja di Jawa Barat. *Bandung Conference Series: Psychology Science*, 3(1). DOI: [10.29313/bcsps.v3i1.5142](https://doi.org/10.29313/bcsps.v3i1.5142)
- Sanda, M. A. (2022). The Psyche of “Self” in Students’ Systemic and Structural Interaction with Online Teaching-Learning Platforms. *Neuroergonomics and Cognitive Engineering*. DOI: [10.54941/ahfe1001813](https://doi.org/10.54941/ahfe1001813)
- Sandstrom, M. J. & Bartini, M. (2010). Do Perceptions of Discrepancy Between Self and Group Norms Contribute to Peer Harassment at School? *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 217–225. DOI: [10.1080/01973533.2010.495645](https://doi.org/10.1080/01973533.2010.495645)
- Sargent, R. H. & Newman, L. (2021). Pluralistic Ignorance Research in Psychology: A Scoping Review of Topic and Method Variation and Directions for Future Research. *Review of General Psychology*, 25, 163–184. DOI: [10.1177/1089268021995168](https://doi.org/10.1177/1089268021995168)
- Schroeder, C. M., & Prentice, D. A. (1998). Exposing Pluralistic Ignorance to Reduce Alcohol Use Among College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(23), 2150–2180. DOI: [10.1111/j.1559-1816.1998.tb01365.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01365.x)
- Segovia-González, M. M., Ramírez-Hurtado, J. M. & Contreras, I. (2023). Analyzing the Risk of Being a Victim of School Bullying. The Relevance of Students’ Self-Perceptions. *Child Indicators Research*, 16(5), 2141–2163. DOI: [10.1007/s12187-023-10045-x](https://doi.org/10.1007/s12187-023-10045-x)
- Shin, H. (2022). Social contagion of academic behavior: Comparing social networks of close friends and admired peers. *PLoS ONE*, 17. DOI: [10.1371/journal.pone.0265385](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265385)
- Siegler, A. (2020). Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. *Iskolakultúra*, 30, 61–75. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.7.61](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.61)
- Smith, E. R., Mackie, D. M. & Anna, B. (2004). *Szociálpaszichológia*. Osiris. http://psycho.unideb.hu/munkatarsak/bermath_agnes/targyak/Szoci%C3%A1lpszichol%C3%B3gia%201_2020.pdf
- Smith, J. R. (2020). Group Norms. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. DOI: [10.1093/acrefore/9780190236557.013.453](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.453)
- Smith, P. B. (1988). Norms and roles in the small group. In Breakwell, G. M., Foot, H. & Gilmour, R. (szerk.), *Doing social psychology*. 2. kiadás. Cambridge University Press. 291–308. DOI: [10.1017/CBO9780511659898.016](https://doi.org/10.1017/CBO9780511659898.016)
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. DOI: [10.1016/j.avb.2018.04.006](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006)
- Stephen, S. & Soni, Dr. S. (2023). Bullying and its Effect on the Self Esteem and Psychological Well-Being. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 11(5), 4421–4425. DOI: [10.22214/ijraset.2023.52521](https://doi.org/10.22214/ijraset.2023.52521)
- Stevens, M. Fitzpatrick, A., & Cruwys, T. (2021). The effect of descriptive norms and social identification on performance and exertion during a physical fitness task. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 32, 313–323. DOI: [10.1111/sms.14072](https://doi.org/10.1111/sms.14072)
- Szabó, É. & Labancz, Á. (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” Normák és vélt normák működése és mérése iskolai osztályokban. https://www.researchgate.net/publication/309673819_En_nem_helyeslem_de_a_tobbiek_biztosan_-_Normak_es_velt_normak_mukodese_es_meres_e_az_iskolai_osztalyokban
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- The jamovi project. (2024). *jamovi (Version 2.5)* [Computer software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Torkos, h. & anwer, a. (2022). Involvement of teenagers in the behavior of bullying & cyber violence. *Journal Plus Education*. DOI: [10.24250/JPE/2/2022/HT/AA](https://doi.org/10.24250/JPE/2/2022/HT/AA)
- UNICEF (2018). *150 millió gyereket érint az iskolai erőszak*. <https://unicef.hu/igy-segitunk/hireink/150-millio-gyereket-erint-az-iskolai-eroszak> Utolsó letöltés: 2024. 06. 03.
- UNICEF (2022). *Közéiskolások tapasztalatai az iskolai zaklatásról*. https://unicef.hu/wp-content/uploads/2022/11/median_unicef_2022_iskolai_zaklatas_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2024. 05. 20.
- Urano, Y., Takizawa, R., Ohka, M., Yamasaki, H. & Shimoyama, H. (2020). Cyber bullying victimization and adolescent mental health: The differential moderating effects of intrapersonal and interpersonal

- emotional competence. *Journal of Adolescence*, 80, 182–191. DOI: [10.1016/j.adolescence.2020.02.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.009)
- Uzun Cicek, A., Ucuz, I., Sari, S. A., Comertoglu Arslan, S. & Dogru, H. (2023). Does Involvement in Peer Bullying Invite Self-Injury?: The Association Between Peer Bullying and Self-Injury in a Clinical Sample. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 211(2), 108. DOI: [10.1097/NMD.0000000000001574](https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001574)
- Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E. & Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.631276](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276)
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006)
- Veenstra, R. & Lodder, G. M. A. (2022). On the microfoundations of the link between classroom social norms and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 46, 453–460. DOI: [10.1177/01650254221100228](https://doi.org/10.1177/01650254221100228)
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G. & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 35–63. DOI: [10.1007/s10648-018-9457-3](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3)
- Völlink, T., Bolman, C. A. W., Dehue, F. & Jacobs, N. C. L. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7–24. DOI: [10.1002/casp.2142](https://doi.org/10.1002/casp.2142)
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. DOI: [10.1016/j.childyouth.2014.03.020](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020)
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L. & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2018.06.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003)
- Whitle, J. J. (2014). *The „like” generation: An exploration of social networking's influence on adolescents' productions of gender, identity, (virtual) capital and technological practices*. Doktori disszertáció. Loughborough University. https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/The_like_generation_an_exploration_of_social_networking_s_influence_on_adolescents_productions_of_gender_identity_virtual_capital_and_technological_practices/9479702?file=17104625
- Wu, F., Jiang, Y., Liu, D., Konorova, E. & Yang, X. (2022). The role of perceived teacher and peer relationships in adolescent students' academic motivation and educational outcomes. *Educational Psychology*, 42, 439–458. DOI: [10.1080/01443410.2022.2042488](https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2042488)
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertroubling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189–195. DOI: [10.1016/j.chb.2017.01.059](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059)
- Yin, V. (2023). Involution and Pluralistic Ignorance Amongst Chinese Adolescents. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. DOI: [10.54254/2753-7048/14/20231000](https://doi.org/10.54254/2753-7048/14/20231000)

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: A kortárs közösségek kulcsfontosságúak a serdülők életében, kiemelt hangsúlyt helyezve az osztálytermi és az online interakciókra. Az osztálytermi normákat már régóta kutatják, viszont a közösségimédia-plafomokon töltött idő ugrásszerű növekedése és ennek a mentális egészségre gyakorolt kevert (pozitív és negatív) hatása (Karim és mtsai, 2020) miatt az online normákat is érdemes megvizsgálni. A tanulmány célja a középszkolás diákok normarendszerének vizsgálata mind az osztálytermi, mind az online környezetben, különös tekintettel ezek összefüggéseire az iskolai zaklatással, a kiegészéssel és az önértékeléssel.

Módszer: A kutatásban 726 középszkolás diák vett részt, ebből 289 nő és 437 férfi, akik egy online kérdőívcsomagot töltöttek ki. Az átlagéletkor 16,5 év; a szórás 1,52 év. Az osztálytermi és online viselkedés vizsgálatára saját normakérdőívet használtunk, az iskolai zaklatást a Bullying Prevalence Questionnaire (BPQ) kérdőívvel, az önértékelést a Self- Perception Profile for Adolescents (SPPA) skálával, míg a diákok kiegészését a Diák Kiegészés Kérdőívvel mértük.

Eredmények: Az eredmények szignifikáns eltérést mutattak az osztálytermi és online viselkedés esetében is, tehát a diákok különbözőképpen értékelik a személyes és az előíró normákat, vagyis a többszörös tudatlanság jelensége nem a platformtól függ. Az évfolyamok közötti különbségek azonban nem voltak szignifikánsak. Nem találtunk összefüggést továbbá a többszörös tudatlanság és az önértékelés között. Viszont az osztálytermi főnökösödő magatartás és az online többszörös tudatlanság között gyenge, illetve az online prozociális cselekedtek és az osztálytermi többszörös tudatlanság között szintén gyenge összefüggést kaptunk. Az osztálytermi agresszív és zavaró viselkedések pedig gyenge pozitív kapcsolatot mutattak a kiegészéssel.

Következtetések: Az osztályteremben és az online platformokon észlelt negatív normákból adódó agresszív és zavaró viselkedések kezelésére irányuló beavatkozások – akár csoportfoglalkozások, akár egyéni pszichológiai támogatás – segíthetnek a diákok mentális jóllétének javításában. Emellett kiemelendő, hogy az online közegben is szükséges a proszociális, empátikus viselkedések ösztönzése. Bár a kutatás nem vizsgálta az iskolapszichológusi tevékenység konkrét hatását, eredményeink rámutatnak arra, hogy az iskolai zaklatás problémájának megoldása terén a megelőző lépések, érzékenyítő tréningek, konfliktuskezelési programok vagy éppen az online viselkedés szabályainak tanítása kiemelt szerepet játszhatnak a diákok inter- és intraperszonális konfliktusainak enyhítésében. Eredményeink segíthetnek tehát a diákok szociális és érzelmi fejlődésének jobb megértésében és hatékony nevelési, illetve prevenciós stratégiák kidolgozásában.

Kulcsszavak: normavizsgálat, iskolai zaklatás, önértékelés, diákok kiégése