

Kóródi Kitti¹ – Fördök Fruzsina² – Szabó Éva²¹ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola² SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata

A pedagógusok sokszor tapasztalják, hogy a diákok olyasmit is tesznek, vagy olyasmiben is részt vesznek, amit esetleg személy szerint nem tartanak helyesnek, ilyenkor általában a vélt, vagy a csoport által elfogadott normákhoz igazodnak. Különösen serdülőkorban nagy jelentősége van annak, hogy a csoport, amelynek a diák tagja szeretne lenni, elfogadja őt.

Ennek érdekében megpróbálja feltérképezni a normákat és igazodni hozzájuk. Ám eközben gyakran nem jól ítéli meg mások véleményét, elvárásait, ezért előfordulhat, hogy vélt normákhoz alkalmazkodik. Ezért van jelentősége annak, hogy feltárjuk a közösségek valódi normáit, és rámutassunk az esetleges téves normákra, ezáltal fejlesztve az osztályközösségeket. Különösen jelentős ez a negatív viselkedések, az agresszió szempontjából. Az agresszív viselkedések mások által vélt elfogadása és a téves normához való alkalmazkodás növelheti az iskolai zaklatás gyakoriságát. Megváltoztatja az osztály klímáját és befolyásolja az egyén közérzetét is (Cohen és mtsai, 2009). Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz kialakítása és kipróbálása volt, amely alkalmas lehet az agresszív és proszociális viselkedések gyakoriságának és az azokkal kapcsolatos normák felmérésére (Cialdini és mtsai, 1990).

A normák szerepe és működése az iskolai osztályokban

A csoportok működésének pszichológiai jellemzői közül a normák kiemelt jelentőséggel bírnak. Kialakulásuk és működésük dinamikája számtalan csoport- és szervezetlélektani kutatás központi kérdésévé vált az elmúlt évtizedek során (Szabó és Labancz, 2015).

Asch (1956) eredményei mutattak rá, hogy a társas befolyáshoz kapcsolódó nyilvános konformitás olyan esetben is megfigyelhető, amikor az adott csoport tagjai nem ismerik egymást korábbról. Később, Moscovici (1977) kutatási eredményei alapján arra is fény derült, hogy a konzisztens kisebbség ugyancsak nyomást tud gyakorolni a csoport tagjaira. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a viselkedés konzisztenciája jelentősebb lehet a konformitás hatásánál. A társas interakciók mellett az egyéni hiedelmek, mások viselkedéséről és annak értékeléséről kialakított vélekedések szintén meghatározóak

ezekben a szituációkban (Smith, 1988), ezek a vélekedések ugyanis ítéletalkotásunkra, ezen keresztül pedig viselkedésünkre is hatnak (Ajzen és Fishbein, 1973).

A csoportnormák a csoportfejlődés során alakulnak ki, sőt, a normaképzés jelentős sarokköve az egyének valódi csoporttá kovácsolódásának. A csoport alakulását követő kezdeti konfliktusok (vagyis a viharzás időszaka) a normák közös megegyezéssel történő kialakításakor zárul le, ezt nevezzük a normaképzés időszakának. A csoportnormák kialakulásának okai főként praktikusak. A közös megegyezésen alapuló normarendszer teszi lehetővé a csoport összehangolt működését, illetve segít a csoportot más csoportoktól elkülöníteni, mindezek pedig elősegítik a sikeres csoportműködést, vagyis a csoport fennmaradását. Másrészt a csoportnormák egyfajta kiszámíthatóságot, biztonságot nyújtanak a csoporttagok számára, hiszen segítségükkel a csoporttagok reakcióinak bejósolása könnyebbé válik. Emellett a normák a csoport értékrendszerét, ezen keresztül pedig identitását is közvetítik (Feldman, 1984).

A csoportnormáknak több formáját is el lehet különíteni. Cialdini és munkatársai (1990) szerint ezek lehetnek leíró vagy előíró normák. A leíró normák az adott cselekvés előfordulásának gyakoriságáról való meggyőződést jelentik, ebből pedig az következik, hogy az adott csoportban azok a viselkedések lesznek normatívak, amelyeket a csoport tagjai gyakran ítélnek meg. A leíró normák működésére magyarázatot adhat a társas összehasonlítás elmélete, amelyet Festinger (1976) írt le. Az elmélet szerint mások viselkedését referenciapontként használjuk a különösen bizonytalan szituációkban, és ez alapján határozzuk meg saját cselekvéseinket. A normatív társas viselkedés elmélete szerint a csoporton belül a viselkedések elsődleges meghatározói a leíró normák, amelyek hatását mediálják az előíró normák, a viselkedés kimenetelére vonatkozó elvárások, valamint a csoportidentitás (Rimal és Real, 2005). Az előíró normák azt mutatják meg, hogy az egyén véleménye szerint a számára fontos személyek mit várnak el tőle, illetve a várt viselkedés elmaradása milyen szankciót von maga után (Szabó és Labancz, 2015).

A szervezeteken, intézményeken belüli normák az intézményi klíma fontos részét képezik, mivel szervesen hozzátartoznak a társas működéshez (Cooke és Szumal, 1993). Bár az iskolai osztályok formálisan kialakított csoportok, az osztály tagjai mégis fontos referenciaponttá válnak egymás számára. A tanulók szeretnék a közösség elfogadott tagjai lenni és megőrizni kivívott a pozíciójukat. Ebben a folyamatban a normáknak kiemelt szerepe van, hiszen ehhez igazodnak a csoport tagjai. A deviáns, azaz a csoportok normáit megszegő viselkedést általában szankcionálják, az ilyen diákok sok esetben peremhelyzetbe kerülnek. Éppen ezért fontos kérdés, hogy a kialakult csoportnormák milyen viszonyban vannak az egyén által helyeselt viselkedéssel, illetve az iskolában elvárt viselkedéssel. Kutatási eredmények is bizonyítják, hogy az osztálynormák és a személyes normák kölcsönhatása nagymértékben meghatározza a diákok tantárgyi attitűdjeit és áttételesen tanulási motivációját is (Yackel és Rasmussen, 2003). Nemcsak az iskolai elvárásokkal egybehangozó vagy a tanulóval összefüggő viselkedések kapcsán alakulnak ki normák, hanem a társas érintkezés, a konfliktusok kezelési jellemzőit is írott vagy íratlan szabályok irányítják egy csoportban. Ennek megfelelően az agresszív vagy proszociális viselkedésformák gyakorisága is nagymértékben függ attól, hogy a csoporton belül milyen társas pozíciót töltenek be azok a csoporttagok, akik agresszív vagy proszociális viselkedést mutatnak (Stormshak és mtsai, 1999). Emellett fontos kiemelni, hogy az iskolai agresszióval összefüggésben a leíró normák, vagyis az adott viselkedés gyakorisága kevésbé meghatározó, mint az előíró normák, azaz egy viselkedés elfogadottsága a csoporton belül (Henry és mtsai, 2000). Emiatt előfordulhat, hogy az iskolai zaklatásban szemlélődő szerepet betöltő diákok a mások által helyesnek vélt viselkedést követik, és nem avatkoznak közbe az ilyen helyzetekbe, annak ellenére, hogy maguk nem értenek egyet az agresszív viselkedéssel, így válnak passzív támogatóvá. Ugyanez a helyzet előfordulhat a bántalmazóval is. Megtörténhet, hogy a

csoport tagjainak passzivitását helyeslésnek véli, ezért egy következő alkalommal valószínűbben választ agresszív megoldást egy helyzet kezelésére, vagy saját pozíciójának megerősítése érdekében.

A normák működésének egyik jellegzetes mintázata az ún. többszörös tudatlanság jelensége (*pluralistic ignorance*), ami arra utal, hogy a személyek bizonyos viselkedéseket normaként észlelnek, emiatt a személyes és az előíró normák között eltérés alakul ki (Katz és mtsai, 1931). Az eredeti angol nyelvű kifejezés („pluralistic ignorance”) többféle fordítása is előfordul a magyar szakirodalomban. Több tanulmányban a „többszörös figyelmen kívül hagyás” szerepel (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ami talán plasztikusabban utal arra, hogy a csoport tagjai valójában nem ismerik egymás meggyőződését egy adott dologban, csupán elképzelésük van arról, hogy mit gondolhatnak a többiek. Ezért tanulmányunkban mi is ezt megfogalmazást használjuk.

A jelenséget többféle társas viselkedéssel kapcsolatban is azonosították. Szabó és Labancz (2015) negatív és pozitív iskolai viselkedésekkel kapcsolatban is találtak eltérést a személyes normák és az előíró normák között. Más kutatások egyetemi csoportokban az alkohol- és drogfogyasztással kapcsolatos személyes attitűd és észlelt norma közötti szignifikáns különbségről számoltak be (Hines és mtsai, 2002). Sandstrom és munkatársai (2013) az iskolai bántalmazással kapcsolatban azonosították a többszörös

tudatlanság jelenségét, eredményük szerint a szemtanúk személyes attitűdjük szerint jobban elítélték a bántalmazó viselkedést, mint azt a társaikról feltételezték. A téves észlelés miatt a szemtanúk és a bántalmazók kevésbé lépnek fel az agresszív viselkedés ellen.

A normák működésének egyik jellegzetes mintázata az ún. többszörös tudatlanság jelensége (pluralistic ignorance), ami arra utal, hogy a személyek bizonyos viselkedéseket normaként észlelnek, emiatt a személyes és az előíró normák között eltérés alakul ki (Katz és mtsai, 1931). Az eredeti angol nyelvű kifejezés („pluralistic ignorance”) többféle fordítása is előfordul a magyar szakirodalomban. Több tanulmányban a „többszörös figyelmen kívül hagyás” szerepel (Jagodics és Szabó, 2019; Szabó és Labancz, 2015). Azonban más szakirodalmak (Smith és mtsai, 2016) a „többszörös tudatlanság” kifejezést használják, ami talán plasztikusabban utal arra, hogy a csoport tagjai valójában nem ismerik egymás meggyőződését egy adott dologban, csupán elképzelésük van arról, hogy mit gondolhatnak a többiek.

A normavizsgálat módszerei

A fent említett nehézségekből adódóan a normák vizsgálata egy adott csoporton, például egy osztályközösségen belül igen összetett feladat. A normavizsgálat alapvető módszerét Smith (1988) dolgozta ki. Módszerében a vizsgált csoport tagjainak elsőként egy 12 elemet tartalmazó viselkedéslistából kell kiválasztaniuk azokat a viselkedéseket, amelyek az ő csoportjukban előfordulnak. Ezt követően a kiválasztott viselkedéseket kell rangsorolniuk aszerint, hogy az egyén mennyire helyesli, amikor ő maga csinálja az adott

viselkedést, mennyire helyesli, amikor mások csinálják, és mit gondol, mások mennyire helyeslik ezt a viselkedést.

Ennek továbbfejlesztett változatát Szabó és Labancz (2015) dolgozta ki. Ennek első lépéseként egy viselkedéslistát állítunk össze, amelyben azok a viselkedésformák vannak felsorolva, amelyek előfordulási gyakoriságára kíváncsiak vagyunk. Fontos, hogy olyan viselkedésformákat tartalmazzon a lista, amelyek ténylegesen előfordulnak a vizsgált közösségben, ezért érdemes a lista összeállításakor az osztályfőnök vagy az iskolában dolgozó pszichológus segítségét kérni. A szerzők Trafimow és munkatársai (2004) nyomán a viselkedésformák felsorolásakor a „Valaki az osztályból...” mondatkezdő formulát javasolják, mert ezzel a tanulók csoporttal kapcsolatos kollektív szelfképzeteit aktiválhatjuk. A normavizsgálat második lépése a leíró normák feltárása, vagyis az egyes viselkedések gyakoriságának felmérése. Ezután az előíró normák vizsgálata következik: a tanulónak azt kell megítélniük, hogy az adott viselkedést szerintük a többiek mennyire helyeslik. Utolsó lépésként a személyes normák, attitűdök vizsgálata következik, vagyis arra kérdezzük rá, hogy ők maguk mennyire helyeslik, ha azt tapasztalják, hogy valaki a felsorolt módokon viselkedik az osztályközösségen belül.

A kutatás célja és hipotézisek

Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz kialakítása és első kipróbálása volt, melynek segítségével feltárhatjuk az iskolai osztályokban előforduló proszociális és agresszív viselkedésformákkal kapcsolatos normákat, illetve a személyes és előíró normák közötti diszkrépanciát (többszörös tudatlanság). Ezen a területen a hazai kutatási eredmények még nem elérhetőek, azért felmérésünk elsősorban feltáró jellegű. Kutatási kérdésünk, hogy mely agresszív és proszociális viselkedéseket észlelik leggyakoribbnak a diákok, és ezekhez miként viszonyulnak, valamint hogy milyen mértékben jelenik meg ezen a területen a többszörös tudatlanság jelensége. A korábbi, normákkal összefüggő kutatások nyomán az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy különbség lesz a nemek között a viselkedésformák megítélésében. A lányok inkább a proszociális normákat helyeslik, míg a fiúk inkább az agresszív normákat (Reyes és mtsai, 2012).

H2: Feltételezzük, hogy az agresszív normák esetében különbség van a személyes normák és a társaknak tulajdonított egyetértés között, azaz megjelenik a többszörös tudatlanság jelensége (Sandstrom és mtsai, 2013).

H3: Feltételezzük, hogy a proszociális normák esetében különbség van a személyes normák és a társaknak tulajdonított egyetértés között, azaz megjelenik a többszörös tudatlanság jelensége. A személyes normák szintjén a proszociális viselkedések elfogadottsága magasabb értéket mutat, mint az előíró normák esetében.

Módszerek

Minta és eljárás

Kutatásunkban 122 általános és középiskolás diák vett részt (70 lány és 52 fiú). A diákok közül 65 fő általános iskolás (6–8. osztályos), 57 fő pedig középiskolás (9. osztály) volt. A kitöltők átlagéletkora 14 év volt (szórás = 1,23).

A kutatásban egy megyei jogú város általános iskolájának és egy másik megyei jogú város szakgimnáziumának tanulói vettek részt, az intézmények vezetőinek engedélyével. Az anonim kérdőíves kutatás céljáról és menetéről a diákok szüleit passzív beleegyező

nyilatkozat formájában tájékoztattuk. Az adatfelvétel osztálytermi környezetben, tanóra keretében, papíralapon történt. A tanulókat szóban is tájékoztattuk a kutatás céljáról, és biztosítottuk őket az adatok bizalmas kezeléséről. A diákok a kérdőíves vizsgálatban önként vettek részt, és a kitöltést bármikor következmények nélkül megszakíthatták. A kutatásban való részvételért ellenszolgáltatást nem kaptak. A kutatást az SZTE Pszichológiai Intézet kutatásetikai szabályainak megfelelően végeztük.

Vizsgálati eszköz

A normavizsgálatot a kortársak közötti agresszív és proszociális viselkedés mérése céljából kialakított normakérdőívvel végeztük (Szabó és Labancz, 2015). A kérdőívben összesen 20 viselkedést soroltunk fel, amelyek előfordulását a pedagógusok és az iskolapszichológusok is gyakran vélték az adott korosztályban. Ebből 10 proszociális (pl. „segít a bajban”, „közbelép, ha bántanak valakit”, „lehet rá számítani”) és 10 agresszív viselkedésformát képviselt (pl. „lökdös”, „elveszi a másik holmiját”, „szándékosan kiközösít”, stb.). A tanulónak három különböző szempont alapján kellett megítélniük a felsorolt viselkedéseket. Elsőként az adott viselkedés észlelt gyakoriságát kellett jelölniük egy 4-fokozatú Likert-skálán (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig), amit kibővítettünk azzal a lehetőséggel is, hogy az egyénnek nincsen tudomása erről. Majd arról is nyilatkoztak, hogy az adott viselkedést szerintük a többiek mennyire helyeslik (1 = Egyáltalán nem helyeslik, 2 = Kissé helyeslik, 3 = Inkább helyeslik, 4 = Teljesen mértékben helyeslik). Végül azt tártuk fel, hogy ők maguk mennyire helyeslik, ha valaki az osztályból így viselkedik (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Kissé helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljes mértékben helyeslem).

Eredmények

Az adatok elemzéséhez az IBM SPSS 24.0 és a Jamovi 1.1.9. statisztikai elemzőprogramokat használtuk. Shapiro–Wilk-próbával ellenőriztük az adatok eloszlását, az eredmény szerint nem teljesül a normáeloszlás ($p < 0,05$), ezért nem-parametrikus statisztikai próbákat alkalmaztunk a továbbiakban.

A viselkedések gyakoriságának (leíró normák) vizsgálata

Kutatásunk célja volt, hogy feltárjuk az agresszív és proszociális viselkedések normáinak gyakoriságát, ezért először a leíró normákat vizsgáltuk meg. A leíró normák megítéléséből látható, hogy a proszociális viselkedéseket időnként előfordulónak találják ($M = 2,69$), míg az agresszív viselkedéseket szinte soha ($M = 1,34$). Wilcoxon-teszt szerint az agresszív ($M = 1,34$) és proszociális viselkedések ($M = 2,69$) gyakorisága között szignifikáns különbség van ($Z = 7202, p < 0,001$). A viselkedések leíró statisztikai adatai az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat. A vizsgált viselkedések gyakoriságának leíró statisztikai adatai

Agresszív viselkedések	Átlag	Szórás	Proszociális viselkedések	Átlag	Szórás
„Oltogatja” a másikat	2,58	1,02	Kölcsönadja a holmiját a másíknak, ha az kéri	3,25	0,93
Pletykát, hazugságot terjeszt	1,75	1,04	Segít a másíknak a tanulásban	3,00	1,07
Szándékosan kiközösít valakit	1,61	1,01	Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani	2,99	1,06
Elveszi más holmiját	1,45	0,98	Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdeklí	2,93	1,24
Lökdös, megver valakit	1,32	0,76	Észreveszi, ha valaki bajban van	2,69	1,35
Tönkreteszi más tulajdonát	1,16	0,64	Hagy másokat is érvényesülni	2,86	1,04
Fenyeget, megfélemlít valakit	1,03	0,59	Megvizsgálja azt, akit bántanak	2,84	1,33
Más nevében posztol	0,89	0,59	Közbelép, ha valakit bántanak	2,34	1,24
Fényképet, videót tesz fel valakiról az internetre, hogy megszégyenítse	0,84	0,46	Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek	2,12	1,29
Megszarolja a másikat	0,79	0,41	Jelez egy tanárnak (felnőttnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak	1,94	1,44
Összesen:	1,34	0,37	Összesen:	2,69	0,73

A személyes normák belső szerkezetének feltárásához feltáró faktorelemzést használtunk, az elemzéshez Minimum Residual módszert és Varimax rotációt alkalmaztunk. Azokat a faktorokat vontuk be az elemzésbe, amelyek sajátértéke legalább 1 volt, továbbá Child (2006) irányelveinek megfelelően egy tétel minimum töltésének meg kellett haladnia a 0,2-es értéket ahhoz, hogy figyelembe vegyük, keresztöltése pedig nem lehetett ennél magasabb egyszerre két faktoron.

A változók mind a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,87$), mind a Bartlett-teszt alapján alkalmasnak bizonyultak a faktorelemzésre ($\chi^2 = 1864$, $p < 0,001$). A változók két faktorba tömörültek, ami összesen a variancia 58%-át magyarázza. A változók végleges faktorszerkezetét a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A személyes normák faktorstruktúrája

Viselkedések	1. faktor	2. faktor
Észreveszi, ha valaki bajban van.	0,86	
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	0,81	
Segít a másoknak a tanulásban.	0,8	
Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	0,79	
Közbelép, ha valakit bántanak.	0,78	
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	0,76	
Jelez egy tanárnak (felnőttek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	0,7	
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekl.	0,67	
Hagy másokat is érvényesülni.	0,66	
Kölcsönadja a holmiját a másoknak, ha az kéri.	0,56	
Fényképet, videót tesz fel valakiról az internetre, hogy megszégyenítse.		0,81
Megzsarolja a másikat.		0,8
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld.		0,79
Tönkreteszi más tulajdonát/értékeit.		0,79
Lökdös, megver valakit.		0,78
Fenyeget, megfélemlít másokat.		0,76
Szándékosan kiközösít valakit.		0,73
Elveszi más holmiját.		0,7
Pletykát, hazugságot terjeszt valakiról.		0,64
„Oltogatja” a másikat.		0,59
Sajátérték	5,82	5,78
Megmagyarázott variancia: 58%	29,1%	28,9%

Az elemzés alapján a különböző viselkedésformák a személyes megítélés alapján két faktorba rendeződnek. Az első faktorba a proszociális viselkedések, a második faktorba pedig az agresszív viselkedések sorolhatók. Az elvégzett Wilcoxon-teszt szerint a két viselkedésforma között szignifikáns különbség van ($Z = 133$, $p < 0,001$). A tanulók inkább a proszociális viselkedésekkel értenek egyet ($M = 3,28$), mintsem az agresszív viselkedésekkel ($M = 1,26$).

Mann–Whitney-próbával megvizsgáltuk a személyes normák nemek közötti eltérését. A teszt hét proszociális és hét agresszív viselkedésforma között mutatott szignifikáns eltérést, amelyeket a 3. táblázatban tüntettük fel.

3. táblázat. Nemek közötti szignifikáns eltérések a személyes normákban

Viselkedések	Lányok		Fiúk		Mann–Whitney-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	3,53	0,91	3,1	0,99	U = 1311, $p = 0,003$
Észreveszi, ha valaki bajban van.	3,4	0,89	2,98	1,00	U = 1338, $p = 0,007$
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	3,39	1,03	3,13	0,95	U = 1436, $p = 0,027$
Segít a tanulásban.	3,56	0,94	3,29	0,98	U = 1479, $p = 0,035$
Kölcsönadja a holmiját.	3,47	0,85	3,02	1,06	U = 1334, $p = 0,006$
Beveszi a baráti körébe.	3,17	0,88	2,81	0,99	U = 1418, $p = 0,025$
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki.	3,51	0,79	3,00	1,12	U = 1351, $p = 0,007$
Megszarolja a másikat.	1,00	0,17	1,25	0,71	U = 1543, $p = 0,005$
Szándékosan kiközösít valakit.	1,21	0,56	1,52	0,87	U = 1476, $p = 0,002$
Lökdös, megver valakit.	1,10	0,46	1,31	0,64	U = 1501, $p = 0,013$
Tönkreteszi más tulajdonát.	1,11	0,47	1,37	0,74	U = 1504, $p = 0,015$
Fenyeget, megfélemlít másokat.	1,04	0,27	1,37	0,74	U = 1507, $p = 0,009$
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld.	1,01	0,21	1,19	0,6	U = 1602, $p = 0,029$
Fényképet, videót tesz fel valakiről az internetre, hogy megszégyenítse.	0,99	0,12	1,33	0,81	U = 1450, $p < 0,001$

Az előíró normák, vagyis az osztály észlelt vélekedése esetében szintén kétfaktoros struktúrát tárt fel az elemzés (4. táblázat). A változók mind a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,81$), mind pedig a Bartlett-féle teszt alapján alkalmasnak bizonyult a faktorelemzésre ($\chi^2 = 1011$, $p < 0,001$). A változók két faktorba tömörültek, ami összesen a variancia 38%-át magyarázza.

4. táblázat. Az előíró normák faktorstruktúrája

Viselkedések	1. faktor	2.faktor
Észreveszi, ha valaki bajban van.	0,84	
Közbelép, ha valakit bántanak.	0,77	
Megvigasztalja azt, akit bántanak.	0,72	
Segít a másoknak a tanulásban.	0,65	
Segít, ha valaki bajban van, lehet rá számítani.	0,6	
Beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek.	0,59	
Jelez egy tanárnak (felölttnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak.	0,52	
Kölcsönadja a holmiját a másoknak, ha az kéri.	0,51	
Elfogadja, ha valaki máshogy néz ki vagy más érdekli.	0,44	-0,42
Hagy másokat is érvényesülni.	0,42	-0,36
Szándékosan kiközösít valakit.	-0,45	0,62
Megzsarolja a másikat.		0,59
„Oltogatja” a másikat.	-0,4	0,57
Elveszi más holmiját.		0,56
Lökdös, megver valakit.		0,55
Tönkreteszi más tulajdonát/értékeit.	-0,36	0,51
Pletykát, hazugságot terjeszt valakiről.		0,5
Fenyegget, megfélemlít másokat.		0,48
Más nevében posztol vagy hamis üzenetet küld.		0,31
Fényképet, videót tesz fel valakiről az internetre, hogy megszégyenítse.		0,28
Sajátérték	4,51	3,09
Megmagyarázott variancia: 38%	22,6%	15,4%

Az észlelt normák szempontjából a viselkedések ugyanúgy két faktorba rendeződnek, mint a személyes viselkedések esetében. Az első faktorhoz a proszociális viselkedések tartoznak, a másodikhoz pedig az agresszív viselkedések. Egyes tételek ellentétes irányú keresztöltést mutatnak a mások faktoron, ami alátámasztja a két konstruktum ellentétes tartalmát. Az elvégzett Wilcoxon-teszt szerint a viselkedések két típusa között szignifikáns különbség van az osztálytársaknak tulajdonított vélekedések szempontjából ($\chi^2 = 55$, $p < 0,001$). A diákok szerint osztálytársaik inkább a pozitív viselkedéseket helyeslik ($M = 3,02$), a negatív viselkedéseket inkább elítélik ($M = 1,37$).

A normák különböző szempontú megítélésének összefüggései

A személyes és az előíró normák közötti különbségek feltárására Wilcoxon-próbát alkalmaztunk, mivel a változók nem mutattak normáeloszlást (Shapiro–Wilk $p < 0,001$). A próba szerint szignifikáns különbség van mind a proszociális ($Z = 978$, $p < 0,001$), mind az agresszív ($Z = 3656$, $p < 0,001$) viselkedésekkel kapcsolatos előíró és személyes normák között (5. táblázat). Az eredmény szerint a diákok személyes vélekedése támogatóbb a pozitív viselkedéseket illetően ($M = 3,28$), mint amit a társaik attitűdjéről

feltételeznek ($M = 3,01$). Az agresszív viselkedések esetében a diákok személyes vélekedése elutasítóbb ($M = 1,26$), mint amit az osztálytársaikról feltételeznek ($M = 1,38$).

5. táblázat. Eltérések a személyes és előíró normák között

	Személyes norma	Előíró norma	Wilcoxon-próba
Proszociális viselkedések	3,28	3,01	$Z = 978, p < 0,001$
Agresszív viselkedések	1,26	1,38	$Z = 3656, p < 0,001$

A normák különböző szempontú megítélése közötti összefüggéseket Spearman-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. A személyes és az előíró normák között mind a proszociális, mind az agresszív viselkedések esetében szignifikáns kapcsolat figyelhető meg (6. táblázat).

6. táblázat. A személyes és az előíró normák közötti együttjárások

Személyes normák	Előíró normák	
	Proszociális viselkedések	Agresszív viselkedések
Proszociális viselkedések	0,62**	-0,39**
Agresszív viselkedések	-0,29**	0,64

** $p < 0,001$

Következtetések, megvitatás

Kutatásunk célja egyrészt az volt, hogy a normavizsgálat módszerét adaptáljuk az iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések felmérésére, másrészt pedig feltárjuk a két viselkedésformához kapcsolódó tanulói normákat és azok összefüggéseit. A faktorelemzés alapján a viselkedések a diákok értelmezése szerint is ugyanabba a két csoportba rendezhetők, ahogy azt a vizsgálat előtt feltételeztük. A proszociális és agresszív viselkedések egyértelműen elkülönülnek egymástól.

A leíró normák elemzése alátámasztotta, hogy az általunk választott 20 viselkedés többsége megjelenik iskolai közegben, ez alól kivételt képez a megzsarolás, ami a válaszok alapján szinte soha nem fordul elő a felmérésbe bevont iskolákban. Lehetséges, hogy valóban nem fordul elő ennyire szélsőséges agresszív viselkedés a felmért iskolákban, de az elképzelhető, hogy a jelenség háttérben értelmezési probléma áll. A leggyakoribb viselkedésnek a saját holmi másnak való kölcsönadását gondolják, amit a tanulásban való segítségnyújtás és a másik támogatása („segít, ha valaki bajban van”) követ. Megfigyelhető az is, hogy az egyértelműen bántalmazáshoz és bullying-szituációban való közbeavatkozáshoz kapcsolódó viselkedések a legkevésbé gyakoriak a proszociális viselkedések közül („közbelép, ha valakit bántanak”, „beveszi a baráti körébe azt, akit mások kiközösítenek”, „jelez egy tanárnak (felnőttnek), ha úgy látja, hogy valakit bántanak”). Megjegyzendő, hogy a tanártól (felnőtől) való segítségkérés mindhárom normatípusban a legalacsonyabb értékelést kapta, azaz a proszociális viselkedéseken belül a legritkább, a legkevésbé személyesen támogatott és a társak által vélt legkevésbé helyeselt viselkedés. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy az osztályokban szükség van az „árulkodás” és a segítségkérés közötti különbségek tisztázására.

Amellett, hogy a mintán belül sikerült azonosítani a gyakori és ritkább viselkedésformákat, a fiúk és lányok személyes normáinak összehasonlító vizsgálata rámutatott arra, hogy a lányok körében nagyobb elfogadottságot élveznek a proszociális viselkedések,

míg ugyanez a tendencia fordítva alakul az agresszív viselkedéseket illetően (Espinosa és Kovárik, 2015; Ma, 2005).

A kutatás további fontos eredménye, hogy rámutatott az osztályokban megjelenő többszörös tudatlanság jelenségére (Katz és mtsai, 1931), mind a proszociális, mind az agresszív viselkedéseket illetően. Ezen eltérések megbeszélése, explicit kinyilatkoztatása segíthet abban, hogy a normákat befolyásoló téves gondolatok megszűnjenek, és ez előrelépést jelenthet az iskolai bullyinggal szembeni fellépésben is.

A vizsgálat limitációja, hogy nem reprezentatív mintán lett felmérve, ezért az eredmények nem általánosíthatók. Kutatásunk ugyanakkor rámutatott arra, hogy a kialakított kérdőív megbízható eszközként használható az iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedésekhez kapcsolódó normák feltárására, vagy akár a különböző bullying-prevenációs programok hatásának felméréséhez.

Irodalom

- 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)
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. DOI: [10.1037/h0093718](https://doi.org/10.1037/h0093718)
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. (3. kiadás) Continuum.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. DOI: [10.1037/0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015)
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, P. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cooke, R. A. & Szumal, J. L. (1993). Measuring Normative Beliefs and Shared Behavioral Expectations in Organizations: The Reliability and Validity of the Organizational Culture Inventory. *Psychological Reports*, 72(3_suppl), 1299–1330. DOI: [10.2466/pr0.1993.72.3c.1299](https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.3c.1299)
- Espinosa, M. P. & Kovárik, J. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9. DOI: [10.3389/fnbeh.2015.00088](https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00088)
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, 9(1), 47–53. DOI: [10.5465/amr.1984.4277934](https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277934)
- Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki Ferenc (szerk.), *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat. 259–292.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81. DOI: [10.1023/a:1005142429725](https://doi.org/10.1023/a:1005142429725)
- Hines, D., Saris, R. N. & Throckmorton-Belzer, L. (2002). Pluralistic Ignorance and Health Risk Behaviors: Do College Students Misperceive Social Approval for Risky Behaviors on Campus and in Media? *Journal of Applied Social Psychology*, 32(12), 2621–2640. DOI: [10.1111/j.1559-1816.2002.tb02760.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02760.x)
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (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)
- Katz, D., Allport, F. H. & Jennes, M. B. (1931). *Students' Attitudes: A Report of the Syracuse University Reaction Study*. Syracuse, New York: The Craftsman Press, Inc.
- Ma, H. K. (2005). The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(2), 189–202. DOI: [10.3200/gntp.166.2.189-202](https://doi.org/10.3200/gntp.166.2.189-202)
- Moscovici, S. (1977). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. DOI: [10.1037/a0027268](https://doi.org/10.1037/a0027268)
- Rimal, R. N. & Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research*, 32(3), 389–414. DOI: [10.1177/0093650205275385](https://doi.org/10.1177/0093650205275385)
- Sandstrom, M., Makover, H. & Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to

- witnessed episodes? *Social Influence*, 8(2–3), 196–215. DOI: [10.1080/15534510.2011.651302](https://doi.org/10.1080/15534510.2011.651302)
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M., Csertő, I., Danczi, C., Ehman, B. & Pántya, J. (2016). *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development*, 70(1), 169–182. DOI: [10.1111/1467-8624.00013](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00013)
- Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt normák működése és mérése iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. Évfordulójára*. (o. 77–97). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Trafimow, D., Kiekel, P. A. & Clason, D. (2004). The simultaneous consideration of between-participants and within-participants analyses in research on predictors of behaviours: The issue of dependence. *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 703–711. DOI: [10.1002/ejsp.225](https://doi.org/10.1002/ejsp.225)
- Yackel, E. & Rasmussen, C. (2003). Beliefs and Norms in the Mathematics Classroom. In Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (szerk.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Kluwer Academic Publishers. 31. kötet 313–330. DOI: [10.1007/0-306-47958-3_18](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_18)

Absztrakt

Az iskolában megjelenő proszociális és agresszív viselkedésformák alapjaiban határozzák meg a tanulók jóllétét, iskolai teljesítményét. Az iskolai bántalmazás kérdésével kapcsolatban a kutatások leginkább azok gyakoriságát veszik figyelembe, ugyanakkor meghatározó lehet az is, hogy a diákok hogyan vélekednek ezekről. Továbbá ezt a vélekedést befolyásolhatja az is, hogy a diákok szerint a társaik hogyan viszonyulnak a különböző viselkedésformákhoz (Stormshak és mtsai, 1999).

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk az iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések gyakoriságát, valamint foglalkozunk azzal is, hogy ezeket a viselkedésformákat mennyire helyeslik a tanulók egyénileg, és mit gondolnak arról, hogy a társaik hogyan vélekednek ezekről, azaz melyek az elfogadott normák ezzel kapcsolatban egy adott csoportban.

A vizsgálatban 122 fő általános és középiskolás diák vett részt (átlagéletkor = 14 év, szórás = 1,23 év), a normák felmérésére egy erre a célra kialakított normakérdőívet alkalmaztunk (Szabó és Labancz, 2015). Eredményeink szerint a proszociális viselkedések többször fordulnak elő az iskolában, mint az agresszív viselkedések, és az előbbieket a diákok személyes attitűdjük szerint inkább támogatják, míg utóbbiakat elítélik. Ugyanakkor mindkét viselkedésforma esetében megjelent a többszörös tudatlanság jelensége, azaz a tanulók úgy hiszik, hogy társaik inkább támogatják az agresszív, és inkább elítélik a proszociális viselkedéseket, mint ők maguk. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a kialakított mérőeszközök alkalmazhatóak lesznek mind a prevenció, mind az intervenció területén az iskolapszichológusi munkában.