

BUDA MARIANN

Az iskolai zaklatás



DEBRECENI EGYETEM
TANÁRKÉPZÉSI KÖZPONT

BUDA MARIANN

Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debreceen University Press
2015

Szaktárnet-könyvek 14.

Sorozatszerkesztő:

Maticsák Sándor

Készült
a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

Lektorálta:

Pető Csilla

Technikai szerkesztő:

Maticsák Sándor

Borítóterv:

Nagy Tünde

ISBN 978 963 473 850 3

© Buda Mariann

© Debreceni Egyetemi Kiadó – Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is.

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja.
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
Készült a Kapitális Nyomdában, 2015-ben.

Tartalom

Bevezetés	
1. fejezet: A zaklatás-kutatás kezdetei	7
Az iskolai zaklatás problémaköre.....	7
Mi is az iskolai zaklatás?.....	9
Szavak és jelentésük.....	9
Hogyan formálódott a zaklatás fogalma?.....	11
A zaklatás-kutatás Magyarországon.....	12
Mi a zaklatás?.....	13
A zaklatás típusai – ami látszik, és ami nem.....	15
Hogyan vizsgálható az iskolai zaklatás?.....	20
Az iskolai zaklatás kutatásának módszerei.....	23
Hogyan értelmezzük az iskolai zaklatás jelenségét?.....	28
A zaklatás – csoportjelenség.....	29
Miért marad fenn a zaklatás?.....	36
Zaklatás és morális önfelmentés.....	38
Mi befolyásolja a zaklatás folyamatait?.....	41
2. fejezet: Mit tudunk már a zaklatásról?	47
Mekkora probléma valójában a zaklatás?.....	47
Nemzetközi adatok.....	48
Magyarországi adatok.....	51
Milyen következményei vannak a zaklatásnak?.....	72
3. fejezet: Összefüggések az egyén szintjén	87
Hogyan hat az életkor a zaklatásra?.....	87
Nemi különbségek a zaklatásban.....	91
Kik a zaklatók?.....	102
A zaklató áldozatok.....	115
Az áldozatok.....	116

4. fejezet: Összefüggések a család szintjén	119
Az áldozatok családi háttere.....	123
A zaklatók családi háttere	126
Az agressziókutatások eredményeiből.....	126
Az öröklődés szerepe	126
Családi háttér és agresszió.....	128
A követéses vizsgálatok tanulságai.....	134
5. fejezet: Az iskola és a kortárscsoport szintje	139
A társas pozíció és a zaklatás összefüggései.....	139
A csoport hierarchizáltságának szerepe	141
Nemi különbségek a kortárscsoport működésében.....	144
A barátság szerepe	145
Az iskola szerepe	152
Az iskolai osztály mint társas tér.....	153
A zaklató és áldozat iránti attitűdök szerepe.....	155
Az iskolai klíma	161
Zaklatás és iskolai klíma	164
Az iskolai klíma és a zaklatás összefüggése – vizsgálat Hajdú-Bihar megyében	169
6. fejezet: Összefüggések a társadalom szintjén	183
Helyi társadalom – közösség – szomszédság.....	183
A társadalmi környezet hatása.....	190
7. fejezet: Összefüggések a kultúra szintjén	193
Televíziózás és agresszió.....	193
A médiaerőszak hatása	197
Kultúra és agresszió	202
Társadalmi közhangulat Magyarországon	203
Zárszó	209
Jegyzetek	210
Felhasznált irodalom	239

Bevezetés

A gyerekek közötti erőszakoskodás egy sajátos típusa, az iskolai zaklatás (pszichoterror, mobbing, bullying) jelensége – az iskolás gyerekek egymás ellen irányuló piszkálódása, heccelése, a „kipécézés”, az enyhébb vagy durvább, szisztematikus kínzás – mindig is létezett, mindig is ismert volt, amióta iskola van. És bár számos napló, levél és szépirodalmi mű beszámol ilyen esetekről, a tudományos érdeklődés viszonylag későn, a hetvenes években támadt fel e kérdés iránt. Európában már több, mint harminc éve intenzíven kutatják, Magyarországon mégis nagyon keveset tudunk róla.

Sürgetőbb és látványosabb gondjaink közepette kevés figyelmet fordítunk a zaklatás jelenségére; diákok, szülők, pedagógusok és szakemberek egyaránt tájékozatlanok, bizonytalanok és félreinformáltak. Egy-egy nagy port felvert esemény ideig-óráig megmozgatja ugyan a laikus és szakmai közvéleményt, de a téma tudományos vizsgálata, mélyreható elemzése itthon még várat magára. Meglepően csekély számú hazai kutatásról tudunk; alig van általánosítható (és publikus) empirikus adat.

Munkánkkal ezt a hiányt szeretnénk – legalább részben – enyhíteni.

Áttekintést adni a téma óriási szakirodalmáról nehéz és hálátlan feladat. Elkerülhetetlen a téma lehatárolása – ebben a munkában nem foglalkozunk például egy önállóvá vált, fontos területtel, az elektronikus zaklatással (cyberbullying), és a különféle kezelési és megelőző programokkal sem. A külföldi szakirodalom eredményeit teljességében szinte lehetetlen áttekinteni, de a magyarországi kutatásokról teljes képet igyekeztünk adni – beleértve saját, Hajdú-Bihar megyében végzett kutatásunk eredményeit is. (E munkában felhasználtuk saját korábbi publikációinkat is.)

A zaklatás összetett emberi viselkedés, bonyolult jelenség, amely sokféleképpen, több szinten megközelíthető. Röviden bemutatjuk e megközelítéseket, de felfogásunkban a zaklatást elsősorban mint csoportjelenséget értelmezzük; az osztály mint csoport sajátos működése – pedagógiai nézőpontból: működési zavara – a zaklatás nagyobb gyakorisága.

Munkánkkal segíteni szeretnénk a szakemberek, pedagógusok és laikusok tájékozódását ebben a bonyolult és szerteágazó témában.

1. FEJEZET

A zaklatás-kutatás kezdetei

Az iskolai zaklatás problémaköre

Az iskolai zaklatás leghíresebb, legismertebb kutatója Dan Olweus. Ő indította el a világon elsőként a zaklatás mint tudományos téma programját. Első kutatásait Svédországban végezte. Kutatási területe az agresszió, az antiszociális viselkedés volt; így került érdeklődési körébe az iskolai zaklatás. Olweus munkáját 1970-től Norvégiában folytatta a Bergeni Egyetem professzoraként. A témában első művét, a stockholmi követéses kutatás összefoglalását 1973-ban svédül¹, majd 1978-ban angolul² is publikálta.

A norvégiai zaklatás-kutatásoknak nagy lökést adott egy tragikus esemény: 1982-ben az ország északi részében három diák (10–14 évesek) öngyilkosságot követett el, és a valószínűsíthető okok között megjelent az iskolai zaklatás is. Részben ennek hatására indult el 1983-ban Norvégiában a zaklatás-ellenes kampány, melynek keretében az Oktatási Minisztérium kutatásokat és prevenciós programokat is finanszírozott. Olweus munkásságát figyelemmel kísérte és támogatta a norvég Oktatási Minisztérium is. Így született meg annak a kérdőívnek az első változata, amelyet ma is legelterjedtebben használnak a világon (Olweus-féle Zaklató/áldozat Kérdőív.)

Dan Olweus első nagy kutatása 715 norvég iskola 130.000 7-16 éves diákjára terjedt ki. Ezek az adatok máig fontos bázisát képezik a zaklatás-kutatásoknak³. Olweus dolgozta ki az első zaklatás-ellenes intervenciós és prevenciós programot is, amely Norvégiában már a 80-as években az illetékes minisztérium által támogatott, országos programmá szélesedett.

A tengeren túl is viszonylag hamar, már 1977-ben jelent meg híradás a zaklatásról⁴; egy kanadai kutatócsoport posztert mutatott be a témáról egy konferencián. (A csoport két tagja, Wendy Craig és Debra Pepler ma is a zaklatás közismert kutatói.)

A 80-as években Norvégiában, majd Finnországban is zajló intenzív kutatások hatása fokozatosan átterjedt a világ más országaira is. Nagy-

Britanniában a 80-as évek végétől mutatkozott érdeklődés e kutatási probléma iránt.

1989-ben három könyv is megjelent az iskolai zaklatásról. Az érdeklődés megélnkülésében itt is nagy szerepet játszott egy tragikus esemény és az ekörül kialakuló média-kampány. 1989-ben egy rasszista alapú zaklatás egy gyermek halálához vezetett. Az ezt követő általános felháborodás nagy lendületet adott a kutatásoknak. 1991-ben egy serdülő lány lett öngyilkos; ez az eset újabb kampányt indított el.

Az angliai kutatási és prevenciós munkával kapcsolatban meg kell említenünk a Gulbenkian Alapítványt, amely több, mint ötven éve támogatja az oktatást és a társadalmi átalakulást az Egyesült Királyságban és Írországban⁵. Részben az ő támogatásukkal valósult meg 1990-ben Anglia első nagyobb kutatása a témában. 24 sheffield-i iskolában végeztek vizsgálatot, közel 7000 gyermeket bevonva. A Sheffieldi Egyetem a kezdetekkor központi szerepet játszott a zaklatás-kutatásokban. Itt készült el az első megelőző program is 1991-ben. A DES Sheffield Bullying Project-et a Norvég Nemzeti Bullying-ellenes Kampány inspirálta. Ezt a programot a korábbi kutatásban szereplő sheffieldi iskolákban próbálták ki 1990-1993 között⁶. Ezt a projektet ismerteti első zaklatás-témájú könyvében a téma legismertebb angol kutatója, Peter K. Smith, aki akkor még a Sheffieldi Egyetem Pszichológia Tanszékének professzora volt.

Az európai történésektől részben függetlenül, viszonylag korán, a 80-as években – némileg eltérő, de lényegében hasonló koncepció alapján – kezdték meg Japánban a zaklatás (ijime) vizsgálatát.

A 20. század utolsó évtizede a kutatások expanzióját hozta; ekkor valósultak meg a nagy nemzeti kutatások, számtalan prevenciós és intervenciós program készült világszerte.

A 90-es évek elején Skóciában és Walesben is széles körű zaklatás-kutatások indultak el. Hamarosan megkezdődtek a téma nagy, átfogó kutatási projektjei az USA-ban, majd Kanadában, Ausztráliában; a 90-es évek második felében Európa más országaiban is (Németország, Hollandia, Belgium, Olaszország, Spanyolország, Portugália), később Ázsiában, majd szerte az egész világon⁷. (A volt szocialista országok közül ekkor még csak Lengyelországból voltak ismert adatok.)

A bővülés nem csak a mintaelem-számok emelkedését, hanem a mélység és az összefüggések kiterjedtségének növekedését is jelentette. A nagymintás vizsgálatok mellett gyakoribbá váltak az intenzív, kvalitatív,

interjú, megfigyeléses vagy vegyes metodikával dolgozó kutatások is, amelyek a folyamatok mélyére igyekeztek ásni; megismerni, mi is történik pontosan a zaklatási eseményeknél, kik és hogyan vonódnak be, milyen attitűdök, érzelmek, szerepviselkedések jelennek meg.

A számos nagy volumenű kutatási program végig vitele után nyilvánvalóvá vált, hogy nem lehet megalkotni az iskolai zaklatás egyetlen átfogó elméletét, mint ahogy eltüntetni sem lehet a jelenséget az iskolákból. Így a nemzetközi ill. kultúraközi összehasonlító vizsgálatok⁸ és másod-elemzések mellett az érdeklődés egyre inkább a speciálisabb, még feltáratlan területek felé fordult. Az utóbbi időben kiemelt figyelmet kapnak a kutatásokban a különböző kisebbségi csoportok: a sajátos nevelési igényűek, a fogyatékkal élők és az ún. LGBT-fiatalok. (Az LGBT rövidítés egy angol betűszó, a lesbian, gay, bisexual, transgender rövidítése, azaz a szexuális értelemben vett kisebbségekhez tartozókat jelöljük vele. Magyarul LMBT-ként is említik: lesbikus, meleg, biszexuális és transznemű). E csoportok tagjai egyrészt másságuk miatt különösen gyakran válnak célponttá, másrészt helyzetükből adódóan talán még nehezebben tudják megvédeni magukat és kilábalni az áldozat szerepből. Általában is elmondható, hogy a már alaposan megvizsgált alapkérdések mellett figyelmet kapnak az érdekes, de keveseket érintő problémák is.

Fontos kutatási terület az új probléma, az elektronikus zaklatás (cyberbullying) is. Számos kutatás elemzi a hátterét, sajátosságait, keresik a hasonlóságokat és a különbségeket a hagyományos („offline”) és az elektronikus/internetes zaklatás között; ezekről a kérdésekről élénk vita folyik⁹. Vannak, akik rendkívül aggódnak az elektronikus zaklatás elterjedtsége és veszélyessége miatt – és valóban, történtek is tragikus események ezzel összefüggésben. Mások úgy vélik, a fiatalok már megtanultak együtt élni a jelenséggel, azaz nem veszik annyira komolyan, mint az „offline”-támadásokat, és a durva mértékű elektronikus zaklatás korántsem olyan gyakori, mint azt sokan gondolják. A vita még nem jutott nyugvópontra.

Mi is az iskolai zaklatás?

Szavak és jelentésük

A zaklatás (bullying) természetét angol nyelvterületen Thomas Hughes 1856-ban megjelent regényéből ismerik, aki Tom Brown's School Days címen saját Rugby-i iskolai élményeit festette le. A történet negatív hőse Flashman, a 17 éves zaklató, aki követőivel együtt bántalmazza a fiata-

labb diákokat, köztük Tom Brownt. A zaklatás általában fizikai; egyik alkalommal például más fiúkkal együtt a tűz fölé tartották, míg egészen megperzselődött.

A jelenséget valószínűleg mindenki ismeri a saját iskolai tapasztalataiból. Egy gyengébb, magát megvédeni képtelen gyereket a többiek különböző módokon, újra meg újra bántanak, megaláznak, gyötörnek, lelkileg, de gyakran testileg, fizikailag is. Magyarul hívhatjuk mindezt kipécézésnek, szekálásnak, „rászállás”-nak, piszkálásnak, bántalmazásnak vagy zaklatásnak. Bár mindenkinek van hétköznapi fogalma erről, a téma tudományos körülhatárolása, a fogalom tartalmának pontosítása a tudományos életben viszonylag hosszú folyamat volt.

A kezdeteknél jelen volt némi terminológiai bizonytalanság is. Svédországban Peter-Paul Heinnemann, aki a rasszista támadások problémájával foglalkozott, egy 1972-ben megjelent könyvében használta először a „mobbing” kifejezést a magányos iskolás ellen irányuló csoportos erőszak leírására¹⁰. Az általánosan elterjedt nézet szerint a szót Lorenz művének¹¹ 1968-as svéd fordításából kölcsönözte. Olweus szerint azonban¹² a mobbing szó nem szerepel Lorenz könyvének német eredetijében; a szót valószínűleg csak a könyv fordítója, Sverre Sjølander használta, aki maga is etológiai professzor.

A jelenséget Norvégiában, Dániában mobbingnak, Svédországban, Finnországban mobbningnak nevezik. A szónak azonban minden országban némileg eltérő konnotációi vannak. Az eredeti angol szó, a mob jelentése: nagyobb, veszélyes csoport, tömeg, amely erőszakra, támadásra készül. Gyakran használják a piszkálás, zaklatás vagy gyötetés értelmében, de inkább fizikai támadást értenek alatta.

Olweus 1993-ban megjelent nagy összefoglaló munkájának¹³ I. és II. fejezete a szerző 1986-ban svédül („Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra”) illetve 1983-ban norvégül (Erling Rolanddal közösen írt, Mobbing – bakgrunn og tiltak című) írt munkáin alapszik. Ebben az angol nyelvű műben a szerző még használja a „mobbing” kifejezést¹⁴. Később azonban az angol nyelvű irodalomban egyre inkább terjed, majd kizárólagossá válik a bullying szó mint terminusz technikus használata; ma már egyre gyakoribb a nem angol nyelvű irodalomban is.

Hogyan formálódott a zaklatás fogalma?

A téma – mint már említettük – Svédországban és Norvégiában bukant fel először. A skandináv kutatók eleinte mint az agresszió egy sajátos válfaját vizsgálták a problémát.

A kezdetekkor a zaklatásról Olweus még mint a fiúk agresszív viselkedésének egy sajátos típusáról beszélt; „az iskola zaklató/bűnbak problémájának” nevezte, és csak mint az agresszió „sajátos nézőpontja”-ként utalt rá¹⁵. Az itt adott meghatározás szerint akkor nevezhetünk valakit zaklatónak („bully”) ill. bűnbaknak („whipping boy”), ha „egy vagy néhány gyerek egy másik tanuló ellen ismétlődően fizikai és/vagy mentális erőszakot vagy elnyomást alkalmaz”. Olweus már ekkor megkülönböztette ezen agresszivitás direkt (pl. ütés) és indirekt (pl. valakit kizárni a csoportból) formáit. Ez azért fontos, mert sokan csak az agresszió direkt formáit tartják valóban fontosnak/veszélyesnek, sőt, vannak, akik az indirekt formákat nem is tartják agresszióknak.

A kutatások hatására a fogalom egyre pontosabban kirajzolódott, és így a definíció is formálódott. Olweus egy 1991-ben megjelent írásában¹⁶ már feltűnik – bár még nem kap nagy hangsúlyt – a zaklatás egy fontos eleme: a hatalmi egyensúly hiánya. (Érdekesség, hogy ez az írás egy, a gyermeki agresszióról szóló tanulmánykötetben jelent meg, tehát ekkor még mindig a gyermeki erőszak hagyományos fogalmi keretein belül helyezték el a zaklatást mint jelenséget.) Ekkoriban már nyilvánvaló, hogy lányok is érintettek a zaklató viselkedésben – megjelenik a definícióban a „he or she” kifejezés, és a „victim” (áldozat) szó felváltja a „whipping boy”-t. A szerző a zaklatás fogalmára ekkor már a bullying kifejezést használja¹⁷.

A zaklatásra vonatkozó kutatások – szintén az agressziókutatás egy ágaként – Finnországban is viszonylag hamar elkezdődtek. A téma egyik legismertebb finn kutatója, Kaj Björkqvist, aki az Åbo Akademi University (Turku, Finnország) fejlődéslélektani tanszékének professzora, 1982 óta foglalkozik az iskolai erőszak témájával. A kezdeteknél még úgy definiálta a zaklatást, mint az agresszió egy speciális, „szociális természetű” esetét, amely olyan, viszonylag kis közösségekben jelentkezik, ahol a tagok gyakran – általában naponta – találkoznak (mint például az iskolai osztályok vagy a katonai egységek¹⁸). Már ebben az időben is nyilvánvaló volt, hogy a csoport hatása még az egy-az-egy elleni cselekedetekben is fontos elem.

Bár az agressziókutatások hosszú ideig a fiúkra-férfiakra korlátozódtak, Finnországban már a nyolcvanas évek közepére világossá vált, hogy az elképzelés a szelíd lányokról/nőkről és az agresszív fiúkról/férfiakról csak mítosz.

A zaklatás-kutatás Magyarországon

Viszonylag korán, autentikus forrásból szerezhettünk tudomást arról, mi is az iskolai zaklatás: 1999-ben jelent meg az *Educatio* folyóirat Agresszió tematikus számában Dan Olweus Iskolai zaklatás cikke¹⁹. A cikk semmilyen érdeklődést nem váltott ki. Az első magyar nyelven kiadott könyv a témában Karl Dambach Pszichoterror (mobbing) az iskolában c. munkája volt, amelyet hasonló érdektelenség övezett.

A legelső kutatás a témában 2004-ben zajlott, egy kisebb mintás, nem reprezentatív vizsgálat, amelyet Figula Erika végzett Szabolcs-Szatmár megyében. Hosszabb ideig csak néhány kisebb volumenű kutatás történt, amelyek nem kaptak nagy publicitást.

Változást Magyarországon is bizonyos, a közvéleményt megmozgató, felkavaró események hoztak. 2008-ban egy budapesti iskolában egy diák megtámadta a tanárát – vagy legalábbis imitálta a támadást. Az eseményt egy diáktársa mobiltelefonján rögzítette és feltette az internetre. A hatalmas társadalmi nyomás bizonyára közrejátszott abban, hogy az oktatási és kulturális miniszter életre hívta a részben kormányzati illetékesekből, részben ismert, neves szakértőkből álló Az Iskola Biztonságáért Bizottságot. A 2008. áprilisában publikált állásfoglalás²⁰ azonban – talán éppen a hiányzó adatok miatt – nagyon általános, ezért a minisztérium nem tartott szükségesnek semmiféle sürgős vagy különleges intézkedést.

Ebben az évben két nagyobb kutatás is lezajlott. Mayer József vezetésével az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet munkatársai több, mint 1500 budapesti középiskolást kérdeztek meg online kérdőívvel. Buda Mariann Hajdú-Bihar megyei kutatásában kb. 1000 általános iskolás töltötte ki a kérdőíveket.

Mindenesetre valamiféle változás mégiscsak elindult. Az oktatási ombudsman 2009-ben megbízást adott egy országos kutatásra az iskolai erőszak témájában.

2011-ben Magyarország volt az EU soros elnöke. Az oktatási miniszterek tavaszi gödöllői tanácskozásán az iskolai agresszió önálló napirendi pontként szerepelt. Amint Aáry-Tamás Lajos 2011-es ombudsmani be-

számolójában²¹ olvashatjuk, „A rendkívül színvonalas, jó hangulatú tanácskozáson mindegyik hozzászóló megerősítette, hogy európai jelenségről van szó, az elnökségi jelentésben rögzítették, hogy e téren szoros európai együttműködésre van szükség.” A kezdeményezésnek azonban hazánkban gyakorlatilag nem volt folytatása.

2014–15-ben az OFI által koordinált projekt keretében valósult meg az az országos, reprezentatív kutatás, amelyben több, mint 3000 általános iskolás vett részt. Ebben a vizsgálatban szintén online kérdőíveket, emellett tanári és diák fókuszcsoporthoz interjúkat is használtak.

Említést kell még tennünk az ENSZ egészségügyi világszervezete, a WHO Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) című kutatásáról, amelynek keretében négy évente készítenek a részvevő országokban azonos elvek alapján reprezentatív, anonim kérdőíves adatfelvételeket. A kutatás szolgáltatója. A kezdeményezés az 1980-as évek elején, informális keretek között, Anglia, Ausztria, Finnország és Norvégia részvételével indult el. Az Egészségügyi Világszervezet Európai Irodája hamarosan felkarolta a kutatást, és 1984 óta működteti mint kiemelt programot. A vizsgálatban részt vevő országok köre folyamatosan bővül. 2002-ben 35, 2006-ban 41, 2014-ben már 44 országban töltötték ki a kérdőíveket.

A kutatásban használt kérdőívben néhány kérdés a zaklatásra vonatkozik, így a HBSC-adatok nagyon fontos viszonyítási pontot jelentenek. Az azonos, precíz módszertan lehetővé teszi az országok közötti összehasonlítást ezen a téren is.

Magyarország nagyon korán, 1985-ben csatlakozott az EVSZ kérésére. Ennek ellenére a zaklatással kapcsolatos adatok csak egy szűk kör számára ismertek; az egész probléma nincs még sem a kutatások, sem a közvélemény homlokterében.

Mi a zaklatás?

A szakirodalomban a zaklató viselkedés számos, egymástól többé-kevésbé különböző leírásával, értelmezésével, definíciójával találkozhatunk.

Egy szótár szerint: „A zaklató handabandázó, erőszakoskodó személy; különösen azokkal szokott kegyetlenkedni, akik nála gyengébbek.”²²

Peter K. Smith²³ definíciója: a zaklató olyan személy, aki ismétlődő agresszív viselkedést mutat, amely ártó szándékkal irányul másokra, és

amely végeredményben „szisztematikus hatalmi abúzus”, „a hatalommal való rendszeres visszaélés” („systematic abuse of power”)²⁴.

Az Olweus-féle, 1993-ban publikált²⁵ definíciót magyarul 1999-ben olvashattuk először²⁶:

„Az én értelmezésem szerint tehát zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen:

- a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan,
- b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el
- c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik.”²⁷

Az ismétlődés azóta is a zaklatás fontos megkülönböztető ismérve. De ahogy Tony Arora (aki szintén a Sheffieldi Egyetem kutatója) felhívta rá a figyelmet²⁸, egyetlen incidens is lehet traumatizáló élmény. (Valójában a gyakorlatban a kutatók sem tesznek ilyen éles különbséget. Azon csoportokat is vizsgálják, amelyek tagjai csak néhányszor, alkalmyszerűen zaklatnak másokat vagy válnak áldozattá.)

A különböző értelmezések egymás mellett élése nem ritka a bölcsész- és társadalomtudományokban, de általában több zavart, mint hasznot hoz. Az egymáshoz közelítés, valamiféle konszenzus kialakítása elkerülhetetlen, mert feltétele a párbeszédnek, az eredmények megoszthatóságának. A. Carach és munkatársai cikkükben²⁹ áttekintették a szakirodalomban fellelhető zaklatás-definíciókat, és megállapították, hogy a fentebb leírt három elem szinte valamennyiben megjelenik. Ez azt jelenti, hogy a terminológia egységessé vált; az Olweus-féle definíció – jelentéktelen hangsúlyeltolódásokkal – általánosan elfogadottá vált a nemzetközi szakirodalomban. (Végül Peter K. Smith is feladta különállását; 2000 utáni publikációiban már ő is az Olweus-féle definíciót használja.)

Nem kerülhetjük meg azt a kérdést sem, hogyan nevezzük magyarul a jelenséget, hiszen a magyar nyelvben sincs olyan szó, amely pontosan visszaadná a bullying jelentését. Bár más országok is átvették a bullying szót, ha saját nyelvükben nem volt megfelelő, talán szerencsésebb lenne meghonosítani erre a fogalomra egy magyar kifejezést. Korábbi, a témával foglalkozó magyar nyelvű publikációkban – terminológiai próbálkozásként – szerepel a mobbing és a pszichoterror szó is, de egyik sem tudott elterjedni.

Magunk Olweus első fordítójával³⁰ értünk egyet, aki a zaklatás kifejezést használta a korábban már említett cikkben³¹. Bár ez a szó kelthet

pontatlan asszociációkat is (ld. szexuális zaklatás), ugyanakkor jól kifejezi e tevékenység ismétlődő és romboló jellegét. Fontos felhívunk azonban a figyelmet arra, hogy a zaklatás szó köznapi jelentésébe nem mindenki számára foglaltatik benne a fizikai jellegű bántalmazás, amely azonban szintén része – ha nem is a leggyakoribb – a kérdéses jelenségnek.

A zaklatás típusai – ami látszik, és ami nem

A Turku Egyetemen, illetve a turku Åbo Akadémián a kutatók különös érdeklődést tanúsítottak a zaklatás rejtett formái, a nemi különbségek és a fejlődési tendenciák iránt. 1988-ban publikálták az első tanulmányt az *indirekt agresszióról*. Kristi Lagerspetz és munkatársai kutatásuk során³² 11-12 éves gyerekeket kérdeztek arról, mit csinálnak az osztálytársaik, ha mérgesek. (Ebben az időszakban még nem fordítottak figyelmet azokra az esetekre, amikor a bántalmazást nem dühből, hanem „hideg fejjel”, megfontoltan követik el.) A válaszok statisztikai elemzése során világosan elkülönült az agresszió nyílt és rejtett formája. Munkájukban Arnold H. Buss nyomán³³ a következő meghatározást használták: „Az indirekt agresszió jellegzetessége, hogy az agresszor azonosítatlan maradhat azáltal, hogy elkerüli a célponttal való közvetlen találkozást, és így a mások elítélését is.”³⁴ A kutatási kritérium itt tehát az volt, hogy az elkövetőt nem lehet azonosítani.

Néhány évvel később újabb cikk³⁵ és egy könyv jelent meg a nők agressziójáról³⁶ benne egy fejezettel az indirekt agresszióról. Itt már egyértelműen úgy tekintik az indirekt agressziót, mint a társas manipuláció egy formáját. Kaj Björkqvist és munkatársai 1992-ben publikálták 24 kérdésből álló, jellegzetes iskolai bántalmazási helyzeteket tartalmazó Direkt és indirekt agresszió skálájukat (Direct & Indirect Aggression Scales; DIAS³⁷), melyben 12 kérdés írja le az indirekt agresszió különféle formáit³⁸. 1994-ben Björkqvist összefoglaló cikket írt a témáról³⁹.

A finn kutatók később pontosítják az indirekt agresszió koncepcióját: „olyan ártalmas viselkedés, amelyben a célszemélyt nem fizikailag vagy direkt verbális módon fenyegetik, hanem kerülő úton, szociális manipuláció útján”⁴⁰.

Olweus a már említett összefoglaló művében⁴¹ a direkt zaklatást közvetlen támadásként, az indirektet pedig kiközösítésként, a csoportból való kizárásként („social isolation or exclusion from the group”⁴²) definiálja,

és hangsúlyozza, hogy a zaklató lehet egyetlen személy, de lehetnek többen is. Ez a megközelítés eltér a finn koncepciótól; inkább abba a vonalba illeszkedik, amelyet Norma D. Feshbach indított⁴³, aki azt kutatta, hogyan fogadják a gyerekcsoportok az újonnan érkező gyermeket. Indirekt agresszió a csoportból való kizárást, kirekesztést, az ignorálást, elkerülést, visszautasítást értette. Feshbach kutatásait folytatva jutott arra a megállapításra, hogy „...a társas kizárás funkcionálisan ekvivalens lehet a verbális inzultussal vagy a fizikai támadással”⁴⁴.

A *kapcsolati agresszió* fogalma Nicki R. Crick és Jennifer K. Grotpeter tanulmányában jelent meg először⁴⁵. Ez a tanulmány elsősorban a lányok jellegzetes viselkedésmódjaként értelmezte a jelenséget. A kapcsolati zaklatást/agressziót a kapcsolatok ill. barátságok bántó manipulációjaként definiálták, beleértve a csoportból való kizárással való fenyegetést és a rosszindulatú pletykák terjesztését is⁴⁶. Látható, hogy ez az értelmezés ötvözi a finn és az Olweus-féle megközelítést, és új címkét alkalmaz rá.

Robert B. Cairns és munkatársai tanulmányában tűnik fel a *szociális agresszió* kifejezés⁴⁷. Erre a fogalomra nem definíciót, csupán értelmezést adnak. Leírják, hogy a lányok közötti konfliktus tipikus formája a csoport manipulálása abból a célból, hogy elidegenítsenek, kiközösítsenek vagy megrágalmazzanak valakit. Két sorral lejjebb „szociális agresszió”-ként hivatkoznak a fentiekre⁴⁸. Annak ellenére, hogy a fogalom érezhetően „puha”, bizonytalan körvonalú, és ez a csoport később már nem is foglalkozott ezzel a témával, az általuk alkotott kifejezés mégis elterjedt a szakirodalomban.

Bár a szavak hallatán érezhetünk némi különbséget az „indirekt”, a „szociális” és a „kapcsolati” kifejezések között, az eredeti források vizsgálata alapján azt mondhatjuk, hogy ezek a „megsejthető” különbségek valójában nem voltak benne a kezdeti meghatározásokban. Kaj Björkqvist is úgy véli, ugyanarról a fogalomról van szó, tekintettel arra, hogy az agresszió mindig szociális, társas jellegű, ezért ugyanarra a jelenségre három különböző elnevezés használatát nem tartja indokoltnak⁴⁹.

Az elnevezések azonban önálló életre keltek. A szakirodalomban mindhárom kifejezés – indirekt, szociális és kapcsolati agresszió/zaklatás – előfordul, hol szinonimaként használva ezeket, hol kiemelve, hangsúlyozva, értelmezve a szavak jelentésének finom, árnyalatnyi különbségeit.

Britt Rachel Galen és Marion K. Underwood⁵⁰ például kibővítették, pontosították Cairns és munkatársai megközelítését: „A szociális agresszió mások önértékelésének és/vagy szociális státuszának rombolására irányul, tartalmazhat direkt formákat, mint a verbális elutasítás, negatív arckifejezés vagy mozdulat, vagy olyan indirekt formákat, mint a rágalmazás vagy a kirekesztés.” (I.m. 598. o.)

John Archer és Sarah M. Coyne részletes áttekintést adnak a három megnevezés szakirodalmi megjelenéséről. Arra a megállapításra jutottak, hogy alig van különbség a három fogalom között. „Az, hogy a kutatók továbbra is három elnevezést használnak ugyanarra a jelenségre, oda vezetett, hogy párhuzamosan dolgoznak, ahelyett, hogy egymás munkáira építenének.”⁵¹

Magunk úgy véljük, érdemes nem azonosnak tekinteni a kapcsolati és az indirekt zaklatás fogalmát, mert a megkülönböztetés bizonyos mértékű pontosítást jelent. Az indirekt zaklatás leggyakrabban valóban kapcsolati jellegű, de nem mindig. Egyetérthetünk Björkqvisttel abban, hogy a zaklatás, az agresszió mindig szociális természetű, tekintetve, hogy mindig két ember kell hozzá – a kérdés, hogyan értelmezzük azt, hogy „szociális”. Megítélésünk szerint a kapcsolati zaklatás nem csak két ember között zajló történet, hanem olyasmí, amely az áldozat kapcsolati hálóját érinti, egyéb kapcsolatai ellen (is) indít(hat) támadást. Ez a mozzanat az indirekt zaklatás a finnek általi megközelítésében (szociális manipuláció; az agresszor másokkal hajtja végre a támadást, hogy önmaga rejtve maradjon) nincs benne.

Mivel a fenti vita nem jutott nyugvópontra, a párhuzamosságok, az értelmezésbeli különbségek megmaradtak a nemzetközi szakirodalomban. Ez azt is jelenti, hogy a zaklatási incidensek többféle tipizálása is létezik.

A szakirodalom leggyakrabban ma is a „direkt és indirekt” megkülönböztetést alkalmazza. A direkt zaklatás közvetlen és nyilvánvaló cselekmény, nyíltan irányul az áldozat ellen. Lehet fizikai (ütés, lökdösés, köpködés, bezárás, az áldozat holmijának megrongálása stb.), de lehet nem-fizikai is; ezen belül verbális (csúfolás, fenyegetés stb.) vagy non-verbális is (grimaszolás, durva képek, rajzok mutogatása). Az indirekt zaklatási formák esetében nincs közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között, tehát nem mindig nyilvánvaló, hogy ki a zaklató; az áldozatnak általában jelen sem kell lennie ahhoz, hogy ez a cselekmény megvalósuljon. (Természetesen nem mindenki így értelmezi az indirekt zaklatást; továbbra is

vannak, akik a kapcsolati zaklatás szinonimájaként használják. Igaz, hogy az indirekt zaklatás leggyakrabban kapcsolati bántalmazás, de nem mindig.) A kapcsolati bántalmazás az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolásával fenyeget; a csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyezteti (kiközösítés, figyelmen kívül hagyás, pletykaterjesztés, rosszindulatú hírek, képek továbbítása az interneten vagy mobiltelefonon stb.)

Bár nem mindig lehet egyértelműen elkülöníteni a verbális és a nem-verbális formákat, a csoportosítás logikáját megőrzendő az alábbi felosztást javasoljuk (1. táblázat) Ebben a rendszerben a kapcsolati/szociális zaklatás úgy értelmezhető, mint indirekt, nem fizikai bántalmazás. (A táblázat celláiban csak példák vannak, a felsorolás természetesen nem teljes.)

1. táblázat

A zaklatás főbb típusai (példákkal)⁵²

A zaklatás típusai	verbális	nem-verbális	
		fizikai	nem-fizikai
Közvetlen / direkt	Csúfolás, fenyegetés	Ütés, rúgás, cibálás, lökdösés, köpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmijának megrongálása, ellopása	Kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak mutogatása
Közvetett / indirekt	Pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása	Pl. mások által megveretni valakit, az áldozat holmijának ellopása	Gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés

Forrás: BUDA, M; KŐSZEGHY, A. & SZIRMAI, E. (2008) 375. o. alapján

Peter K. Smith 1994-ben megjelent (Sonia Sharp-pal közösen szerkesztett) munkájában egy jelentős mozzanatra hívja fel a figyelmet⁵³. Hangsúlyozza: a zaklatás fontos kritériumának kell tekinteni azt, hogy az áldozat *nem* provokálja a támadót. Bár a proaktív agresszió fogalma – szembeállítva a reaktív, válaszoló agresszióval – már korábban felbukkant a gyermekek kortárscsoportban tanúsított agresszív viselkedésére vonat-

koztatva⁵⁴, Smith ismerte fel a megközelítés jelentőségét a zaklatás fogalmával kapcsolatosan. A proaktív agressziót olyan viselkedésként értelmezhetjük, amelynek nincs közvetlen kiváltó oka, mintegy megelőzi a másik fél aktivitását. (Régebbi szóhasználatban ezt nevezték instrumentális, azaz eszközjellegű agresszióknak; amikor az agressziót nem a másik viselkedése indítja el, hanem valamilyen konkrét cél elérése motiválja.)

A proaktív és reaktív agresszió azonban erősen különbözik egymástól a jelenség, a célok/okok és a pszichológiai háttér tekintetében is. Ez azért fontos, mert az agresszió hatalmas szakirodalma, elméleti és kutatási eredményei nem alkalmazhatók közvetlenül a zaklatás problémáira, hiszen az agressziókutatás általában a reaktív – azaz a valamilyen ingerre, helyzetre adott válaszként megjelenő – agresszióval foglalkozik, a zaklatás pedig leggyakrabban proaktív természetű.

Smith számára a zaklatás legfontosabb eleme a hatalmi egyensúlyhiány, és ebből fakadóan – ahogyan ő nevezi – a hatalommal való szisztematikus (azaz ismétlődő és szándékos) visszaélés („systematic abuse of power”). Ezzel elsőként hívja fel a figyelmet arra, hogy a zaklatás sem mint esemény, sem mint viselkedés nem független a környezettől, a társas és kulturális kontextustól⁵⁵.

Bár úgy tűnhet, a definíciós kérdések megoldódtak, ez azonban csak az első lépés a tudományos kutatás folyamatában. A definíciót vizsgálva könnyű belátni, hogy ezeket a szempontokat egy kutatásban irányítúként használni egyáltalán nem egyszerű.

Nézzük most csak a legnyilvánvalóbbnak látszó mozzanatot: az ártó szándékot. Hogy mit tekintünk sérelemnek, károkozásnak, nagyon is viszonylagos, különösen az agresszió nem látványos, rejtettebb formáinál. Ezért nagy jelentőségű Stuart W. Twemlow kiegészítése, aki az áldozat védtelensége mellett kulcsfontosságúnak tartja a megalázást/megaláztatást⁵⁶. Ha átgondoljuk, mit is jelent ez, megértjük, miért is olyan nehéz észrevenni, vizsgálni, kezelni az iskolai zaklatást. Egy kívülálló ugyanis nem mindig tudja megbecsülni, mennyire kell komolyan venni egy eseményt, egy beszólást, egy tréfát. Gyakran csak az adott közösség számára van mély jelentősége egy-egy mondatnak vagy cselekedetnek; mindez az adott szociális kontextusban nyeri el a valódi súlyát. Már itt felmerül a jelentéstulajdonítás szempontja, ami az értelmezés jelentőségére és viszonylagosságára irányítja figyelmünket.

Hogyan vizsgálható az iskolai zaklatás?

a) Vajon biztosan azt vizsgáljuk, amit akartunk?

Olweus klasszikus definíciója ma már nemzetközileg elfogadott, de valójában mégsem alkalmas arra, hogy kutatási sztenderdek stabil alapja legyen. A problémát az okozza, hogy valójában mégiscsak a kutató értelmezésének kérdése, hogy az erőszakoskodás milyen formáját, mértékét és gyakoriságát tekintjük zaklatásnak. Ez természetesen nem csak valamilyen elvi-elméleti jellegű gondot jelent, hanem olyan problémát, amelyet a kutatóknak meg kell oldaniuk már az adatfelvételnél, a választott módszerrel kapcsolatosan is. (Ezt a problémát a társadalomtudományokban az *érvényesség* kérdésének nevezik.)

b) Minden fontos tényezőt figyelembe vettünk?

A társadalomtudományokban nem ritka jelenség az, amikor egy figyelmen kívül hagyott tényező torzítja az adatokat, instabillá téve a mérést. (Ezt a kutatásokban megbízhatósági problémának nevezzük.) A zaklatással kapcsolatban ilyen gondok több forrásból is adódhatnak.

Az iskolai zaklatás jellegzetesen rejtőzködő jelenség. Ezek az események – mint később látni fogjuk – akkor és olyan helyszíneken zajlanak, ahol nincsenek felnőttek. A gyerekek nagy része nem is beszél ezekről sem a szüleinek, sem a tanárainak, mert mindenki úgy gondolja, célszerűbb hallgatni a dolgról. Ezért kézenfekvő a következtetés, hogy leginkább névtelen kérdőívekkel számíthatunk őszinte, nyílt(abb) válaszokra. Ez viszont nagyon nehézé teszi – mert nagyon bonyolult módszertant igényel – a bizonyos fajta összefüggések vizsgálatát, mint például a hosszú távú hatások követését, vagy a zaklatás összefüggéseit a társas viszonyokkal stb.

Bár a névtelenség elvileg felszabadít a megítélés szorongása alól, valójában ez egyáltalán nem egyértelmű. A résztvevők különbözőképpen reagálhatnak. Különbözőek a személyes értékeik, és különböző nyomást érezhetnek arra, hogy a szociálisan elvárt választ adják, még akkor is, ha a névtelenség garantált. A torzító hatás amiatt jön létre, hogy ennél a faktornál a kultúrák között, sőt, egy adott kultúrán belül is jelentősek lehetnek a különbségek. Például általában a lányok zaklatása kevésbé elfogadott, mint a fiúké, ezért arra számíthatunk, hogy a lány zaklatók kisebb hányada fogja szerepét beismerni a kérdőívben. Hasonlóan esetenként a fiú áldozatok sem könnyen ismerik el, hogy lányok zaklatják őket. Ez a kulturális nyomás kisebb vagy nagyobb lehet, ezért jobban vagy kevésbé térhet

el a tényleges viselkedés attól, amit a kutatás mutat. De ebben a tekintetben sötétben tapogatózunk.

Egy másik tényező, ami jelentősen torzíthatja az adatokat az, hogy a kérdőívben a megkérdezettek mást és mást érthetnek zaklatás alatt.

Ezt a problémát a kutatók kétféle módon igyekeznek kiküszöbölni.

1) Az egyik módszer, hogy definiáljuk, mit is értünk zaklatás alatt, és utána egyszerűen megkérdezzük a tanulótól, milyen gyakran fordul elő vele, hogy zaklatják, vagy hogy ő zaklat másokat. A definícióra akkor is szükség van, ha az adott nyelvben létezik szó a zaklatásra, mert ezek a szavak országonként más-más jelentés-árnyalatokat hordoznak, de különösen fontos akkor, ha nincs az adott nyelvben a bullying szónak pontos fordítása.

A definiálás persze még nem old meg minden gondot. Maga a definíció egy kérdőívben jelentős akadályt jelenthet például akkor, ha a kitöltőknek feltételezhetően olvasási nehézségeik vannak. Ráadásul a leg gondosabb definiálás mellett is, továbbra is fennállhat az eltérő egyéni értelmezésekből származó megbízhatósági probléma.

Sajnos a mégoly pontos és körültekintő definíció mellett is kérdés, hogy a válaszadók vajon pontosan sorolják-e be a történeteket, hiszen egy absztrakt definíciót kell konkretizálniuk, értelmezniük saját életük eseményeire.

Jelentős torzító hatással kell számolnunk azért is, mert gyakran lép fel a „kettős mérce”-jelenség: ha ellenünk követnek el valamit, azt általában sokkal szigorúbban minősítjük, mint ha mi követjük el ugyanazt. Ezt az értelmezési torzítást (szakkifejezéssel: attribúciós hibát) a zaklatással kapcsolatban is igazolták már. A gyerekek azt mondják: „igen, a zaklatás rossz dolog, de amit én csinállok, az nem az!”⁵⁷ Ugyanazt a tettet a gyerekek akkor is másként értelmezik/értékelik, ha a barátjuk, vagy ha baráti körön kívül lévő személy követi el.

Azokban az országokban, ahol már 20-30 éve folynak kutatások, iskolai programok, továbbképzések a témában, egyfajta edukáció is folyik, azaz lassan mindenki megtanulja, miről is van szó. Így egységesebbé válhatott a gondolkodás a zaklatás fogalmáról, még akkor is, ha a kölcsönzött szó – pl. a németben a mobbing – eredetileg nem rendelkezett az adott jelentéssel.

Magyarországon ennek a felvilágosító folyamatnak még nagyon az elején járunk. Ahogy korábban említettük, még a terminológiában sem sikerült konszenzusra jutni. Voltak próbálkozások a pszichoterror, basáskodás, csicskáztatás, szekálás szavak meghonosításával is, de ezek a kifejezések nem tudtak gyökeret verni sem a köznyelvben, sem a szakmai diskurzusban. Lényegében a mai szóhasználatban a bántalmazás és a zaklatás megjelölések vannak jelen. Egyik sem telitalálat, hiszen a bántalmazás a fizikai afférok jelentésárnyalatát hordozza (ezért sokan a kiközösítést vagy a csúfolást nem is értik bele), a zaklatás szó pedig erősen összefonódott a szexuális jelzővel, sokan automatikusan ilyen értelmet tulajdonítanak a szónak. Ilyen körülmények között a tipikus, leggyakoribb zaklatásos jelenségek felsorolása tűnik a jobb megoldásnak arra a problémára, hogy biztosítsuk a kérdező és a válaszoló közös értelmezési keretét.

2) A másik lehetőség tehát az értelmezés körüli zavar elhárítására, ha valamiféle listát készítünk a kutató által zaklatásként értelmezett eseményekből, és megkérdezzük a tanulót, milyen gyakran látott, szenvedett el vagy követett el ilyesmit – például csúfolást vagy kiközösítést.

Természetesen továbbra is kérdés, hogy mindenki ugyanazt érti-e kiközösítésen vagy csúfoláson. Leírhatunk ezért konkrét történéseket, eseményeket is, és ezekről kérdezősködhetünk. Itt azonban megint az idő és az olvasási nehézségek problémája merül fel. Ha nem csak véleményt kérünk az esetről, hanem azt személtető példaként használtuk arra, hogy zaklatási események gyakorisága vagy jellege felől tájékozódjunk, akkor az általánosítás mozzanatát a megkérdezettnek kell elvégeznie. Ilyen esetekben is kérdés, vajon a válasza kiterjed-e élete hasonló eseményeire, vagy csak a leírt példával pontosan megegyező eseteket veszi figyelembe.

Jellegzetes torzító hatásokkal kell számolnunk akkor is, ha nem a gyerekeket, hanem a felnőtteket – tanárokat vagy másokat, például szülőket vagy iskolai dolgozókat – kérdezzük. Susanna Swearer, a zaklatás egyik legismertebb amerikai kutatója egy interjúban azt nyilatkozta, hogy a tanárok sem mindig képesek azonosítani a zaklatókat. „Sajnos a felnőttek az iskolai környezeten belül drámaian túlbecsülik a saját hatékonyságukat a zaklatási helyzetek felismerésében és a beavatkozásban.”⁵⁸ Több kutatás is igazolta, hogy a felnőttek (beleértve a tanárokat is) a fizikai összeütközéssel járó eseményeket könnyebben azonosítják zaklatásként⁵⁹. A verbális zaklatási eseményekre is gyakran csak akkor reagálnak, ha azok fizikai

összeütközéssel fenyegetnek; egyébként gyakran nem zaklatásként azonosítják a történést⁶⁰. Arora a kutatások első szakaszában azt tapasztalta, hogy a zaklatás indirekt formáit gyakran sem a felnőttek, sem a gyerekek nem azonosítják zaklatásként⁶¹. Ezen bizonyára változtatott már a korábban említett szemléletformálás a fejlett nyugati országokban. Valószínűleg reális az a feltételezés, hogy hazánkban hasonló szintű a tájékozottság, mint Angliában volt a 90-es években, ezért ez a jelenség alábecsülésének problémája nálunk még bizonyára jelen van.

A fent említett problémákat érdekesen színezik az országok közötti kulturális különbségek. Bár a zaklatás általános jelenség, világosan látszik, hogy jelentős különbségek lehetnek abban, milyen kapcsolatban van a zaklatás például a nemmel vagy a társas viszonyokkal. A kulturális különbségek befolyásolják a társas viselkedést, beleértve a különbözőség tolerálását és a szerepek meghatározottságát. Különbözőek lehetnek a családi szerepek is, vagy a gyerekek hajlandósága vagy törekvése arra, hogy a családon kívül, például a tanároknál keressenek segítséget és támogatást. Az olyan közösségi kultúrában, mint például Kína, a gyerekek több kooperatív viselkedést tanúsítanak és kevesebb a konfliktusuk, mint az inkább individualistának nevezhető kultúrákban, mint például Nagy-Britannia, Kanada vagy az USA. A féltékenység Kanadában a kortársak elutasításával, azaz peremre sodródással, gyakran áldozati szereppel jár, míg például Kínában népszerű!

Szintén a kultúra, a szerepelvárások nyomása/torzítása eredményezheti azt is, hogy a tanárok kevésbé érzékenyek a szerepeknek ellentmondó eseményekre. A várakozásainktól eltérő történéseket ugyanis nehezebben vesszük észre, nehezebben fogadjuk be és kevésbé emlékszünk rájuk. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy például a lányok kevésbé nyilvánvaló, rejtettebb zaklató viselkedését a tanárok egyszerűen nem veszik észre. Néhány kutatás kimutatta, hogy a tanárok torzítanak a lányok javára⁶², illetve a diákokhoz képest sokkal kevésbé érzékenyek, ha az agresszió rejtettebb formáit kellett megítélniük⁶³.

Az iskolai zaklatás kutatásának módszerei

A zaklatási kutatások elindulásakor két kérdés állt a kutatások fókuszában: 1. Mi történik? 2. Kik azok, akik bevonódnak a zaklatási eseményekbe?

Ha a megfigyelés módszerét alkalmazzuk, a két kérdés egyszerre megválaszolható, máskor mindkettővel külön kell foglalkoznunk. Az utóbbi esetben az sem magától értetődő, kit kérdezzünk, kit vonjunk be a kutatásba. A leggyakrabban a diákokat kérdezzük meg élményeikről, és saját válaszaik alapján tekintjük őket zaklatóknak vagy áldozatoknak. De megkérdezhetünk tanárokat is (vagy más személyeket, például az iskolabusz vezetőjét, aki nem csak sofőr, hanem felelős a diákokért is⁶⁴) arról, mi történik a diákok között. A zaklatókat és áldozatokat megnevezhetik a diáktársaik vagy a tanárok is.

a) Megfigyelés

A kutatási nehézségek egy részének megszüntetését jelenthetné ez a klasszikus kutatási módszer: figyeljük meg a jelenséget, és utólag, a megfigyeltek alapján készítsük el az elemzés illetve a későbbi kutatások szempontjait, sztenderdjeit. Így nem az előzetes várakozásaink határoznák meg a kutatást, hanem a gyűjtött információk alapján teremtenék értelmezési kereteket. A jól megtervezett és kivitelezett megfigyelésből kiküszöbölhető a beszámoló személy szubjektivitása, ugyanakkor nem biztos, hogy a megfigyelő pontosan érzékeli a kontextust⁶⁵. A gyerekek szubjektív élménye, megítélése egy-egy eseménnyel kapcsolatban ugyanis változó – egészen másképp élhetik meg ugyanazt a történést attól függően, hogy például a barátjukkal, vagy egy „körön kívüli” társukkal kerülnek konfliktusba.

Érdekes módon a megfigyelést mint módszert alkalmazó kutatások viszonylag későn és csekély számban tűntek fel a nemzetközi szakirodalomban. A 90-es évek nagy kutatási expanziója idején kezdték el publikálni megfigyeléses kutatásait, és azóta is folyamatosan jelenteti meg publikációit két kanadai kutató, a korábban már említett Wendy M. Craig és Debra J. Pepler, akik következetesen a megfigyelés módszerét alkalmazzák⁶⁶.

Ha megfigyelést alkalmazunk, akkor is problémát jelenthet a jelenség rejtett-rejtőzködő természete, mert ezeket az interakciókat nehéz tetten érni, közvetlenül megfigyelni. Ez jelenthet fizikai nehézséget – például a tanórán elsuttogott sértések, rejtett, obszcén gesztusok stb., amiket egyszerűen fizikailag nehéz elcsípni –, vagy az okoz gondot, hogy a gyerekek viselkedését a privát, személyes térben és időben kellene megfigyelni (szünetben, a játszótéren, a mosdóban, a hazafelé vezető úton stb.). Rá-

adásul ezeket a megfigyeléseket hosszú ideig kell végeznünk, hogy megszokják a megfigyelést, hogy a gyerekek viselkedése valóban természetes legyen.

Gyakorlatilag elkerülhetetlen, hogy a kutatás legalább bizonyos szakaszában felvételek készüljenek, de enélkül is elég nehéz megszerezni egy hosszantartó megfigyeléshez a szülők engedélyét. Egy ilyen jellegű kutatáshoz nagy közösségi bizalom szükséges; a gyermekek személyiségi jogainak védelme miatt egy ilyen vállalkozás nehezen kivitelezhető.

A módszertani és etikai nehézségek ellenére a 21. században a kutatók részéről hatalmas igény támadt az intenzív, finom mozzanatokot is megragadni képes, kvalitatív módszerek iránt. Ez a tendencia természetesen megjelent a zaklatás-kutatásokban is, és feltűntek bizonyos, a megfigyelés módszerét (is) használó, érdekes, intenzív kutatások⁶⁷. Különösen figyelemre méltó az a Katy Tapper és Michael J. Boulton által publikált kutatás, amelynek során – a szülők beleegyezésével – két iskolában 77 gyermekre szereltek rádiós mikrofont és mikrokamerát, amellyel a reggeli időszakban és az ebédszünetben rögzítették viselkedésüket⁶⁸.

b) Interjú

Az interjú viszonylag kötetlen és személyes kontaktuson alapuló módszer segít, hogy eloszlassunk esetleges félreértéseket, ugyanakkor igen mély és személyes információkat szerezhetünk ily módon. Az interjú azonban idő- és munkaigényes – azaz drága – módszer, emellett közvetettsége (az önbeszámoló szükségyszerű torzításai) és a személyes kapcsolatból adódó problémák miatt (ami a rokon- és ellenszenvi, bizalmatlansági és egyéb kérdések miatti, további lehetséges torzításokat jelent) inkább más módszerek kiegészítéseként jelenik meg a kutatásokban⁶⁹.

Az interjú különösen alkalmas kultúraközi összehasonlító vizsgálatok végzésére, hiszen ilyen módon tisztázni lehet minden félreértést, egyértelművé lehet tenni az összevetések alapjait. Interjú-módszert alkalmaztak például abban a nagy volumenű összehasonlító kutatásban, amelyben német és angol kisiskolások vettek részt⁷⁰.

c) Kérdőív

Korábban már említettük, hogy a kérdőív a zaklatás-kutatások legkényesebb módszere. Ráadásul nagy tömegű adatot lehet beszerezni így, tehát a módszer olcsó is. Így a legkönnyebb biztosítani az anonimitást, ami fontos egy ilyen érzékeny témában.

A következőben szemügyre vesszük, milyen kérdőív-típusokat használtak, használnak a kutatók a zaklatás témájával kapcsolatban.

↔ Lista

Arora dolgozta ki az Iskolai élet Listát, amelyet 1994-ben publikált először („Life in School” Checklist⁷¹). Ebben a listában számos – kellemes és kellemetlen – iskolai esemény van felsorolva. A diákoktól azt kérték, jelöljék meg a listában azokat, amelyek az elmúlt héten legalább egyszer megtörténtek velük. A listában szereplő 6 zaklató eseményből (megütöttek, megrúgtak, meglöktek, fenyegettek, hogy megvernek, pénzt követeltek tőlem, tönkretettek valamit, ami az enyém) képezte a szerző az ún. zaklatás-indexet, amellyel aztán tovább dolgozott.

Ilyen típusú kérdőív a korábban már említett, Kaj Björkqvist és munkatársai által kidolgozott Direkt és indirekt agresszió skála is (Direct & Indirect Aggression Scales; DIAS⁷²), amelyet több országban alkalmaztak.

Hasonlóan listát használtak az 1994-ben lefolytatott Nürberger Schüler Studie-ban⁷³. Itt 20 konkrét erőszakos cselekedetről kellett megmondania a megkérdezetteknek, milyen gyakran követték el azt az adott iskolai félévben. (Érdekesség, hogy ebben a listában a tanárok ellen elkövetett erőszak is szerepel, pl. tanár megfenyegetése vagy szexuális zaklatása.)

Az eddigi magyarországi kutatásokban is leggyakrabban ezt a megoldást választották, a már említett nyelvi-értelmezési nehézségek miatt.

↔ Definíció

Az ilyen típusú kérdőívben zaklatás definíciója után egyszerűen megkérdezzük, hogy egy adott időszakban – ez általában a kérdőív felvételét megelőző 10-12 hét – milyen gyakran történt vele, hogy zaklatott másokat, vagy zaklatták őt. Általában 4-5 gyakorisági kategóriát adnak meg válaszlehetőségként (pl. soha, 1-2x, néha, kb. egyszer egy héten, többször egy héten).

A szakirodalom nem egységes abban, pontosan milyen gyakoriság esetén tekint valakit zaklatónak. Olweus nyomán általában azt kategorizálják áldozatként, zaklatóként, aki a „néha”, vagy valamelyik ennél gyakoribb lehetőséget választja⁷⁴. Solberg és Olweus újabb vizsgálatukban viszont⁷⁵ azt a tanulót tekintették zaklatónak, aki az elmúlt néhány hétben 2-3x vagy többször zaklatott másokat.

A legismertebb és legelterjedtebb vizsgálati eszköz Dan Olweus világszerte használt Zaklató/áldozat kérdőíve (Bully/Victim Questionnaire), amelynek kifejlesztése már a nyolcvanas évek végén elindult. (A norvég nemzeti zaklatás-ellenes kampány során 130.000 iskolás töltötte ki a kérdőívet.)⁷⁶ Angliában a kérdőívet Peter K. Smith adaptálta; ez a változat terjedt el aztán világszerte. A Smith által használt definíció a következő:

„Akkor mondjuk, hogy egy gyereket (vagy egy fiatalt) zaklatnak vagy piszkálnak (picked on), ha egy másik gyerek vagy gyerekek egy csoportja csúfolja, vagy kellemetlen dolgokat mond neki. Az is zaklatás, ha lökdöszik, rugdossák, fenyegetik, bezárják valahová, ha gúnyolják, vagy ha nem szólnak hozzá, vagy hasonlók. Ezek a dolgok ismétlődően megtörténnek, és annak, akit zaklatnak, nehéz megvédenie magát. Az is zaklatás, ha egy gyereket ismétlődően, durván ugratnak. De nem számít zaklatásnak, ha két egyformán erős gyerek birkózik vagy verekszik.”⁷⁷

Hasonlóan definíciós módszert alkalmaztak a már említett HBSC-kutatásokban is.

➔ **Kevert változat**

Létezik a listának és a definíciós megoldásnak egy egyesített megoldása is. A zaklatás vezető ausztrál kutatója, Ken Rigby úgy vélte, az Olweus/Smith féle kérdőív a nyelvi és kulturális eltérések miatt nem alkalmazható egy az egyben az ausztrál iskolákban, ezért kifejlesztette az ún. Kortárs Kapcsolatok Kérdőívet (Peer Relations Questionnaire (PRQ))⁷⁸ Ez egy 20 itemből álló kérdőív, amelyben definíció és példák is szerepelnek.

d) Nevesített és/vagy követéses vizsgálatok

A névtelen kérdőívek biztosítják ugyan a kitöltők személyiségi jogait, és bizonyára növelik a válaszadási hajlandóságot és az adatok megbízhatóságát, vannak azonban korlátaik. Érvényes következtetéseket csak megfelelő mintanagyság, nagy mennyiségű adat esetén vonhatunk le, de ezek a következtetések csak statisztikai értelemben érvényesek, ami azt jelenti, hogy ezek lényegében csak valószínűségi becslések, azaz egy konkrét gyerekre-gyerekcsoportra csak bizonyos (bár elég nagy) valószínűséggel igazak. Ilyen módon nem tudjuk például követni, hogyan változik a gyerekek viselkedése az időben; így nehezebb megérteni a zaklató viselkedés

természetét, nehezebb a prevenciók programok életkorhoz igazítása – és még sorolhatnánk.

A kutatók is felismerték ezeket a korlátokat, és történtek kísérletek arra, hogy a teljes névtelenséget feladva konkrét személyek – diák-diák, diák-szülő – közötti kapcsolatokat is lehessen vizsgálni, és/vagy követéses vizsgálatot lehessen végezni bizonyos tendenciákkal illetve hosszú távon érvényesülő hatásokkal kapcsolatban.

Az ilyen kutatásoknál ismét felmerül a közbizalom kérdése. Ugyanakkor vannak pedagógiai kockázatok is. Nem mindig célszerű egy közösségben nyilvánosan kimondani, kik a zaklatók és kik az áldozatok. Ennek megfelelően viszonylag kevés ilyen kutatás lelhető fel a szakirodalomban. John H. F. Chan kanadai kutató például ún. kortárs megnevezéses módszert választott: a diákok megnevezték azokat, akiket bántanak, illetve akik őket bántalmazzák⁷⁹. Chan ezt a módszert – az etikai problémák ellenére – azért tartja különösen fontosnak, mert a zaklatás nem „páros” kapcsolat; előfordul, hogy ugyanazt a gyereket többen is bántalmazzák, ill. egy bántalmazó több gyermeket is zaklathat. Ez a helyzet más módszerekkel nehezen felderíthető. Magyarországon is történt próbálkozás ezzel a módszerrel, de egyelőre még csak kis elemszámmal, szakdolgozat szintjén⁸⁰.

Szintén nagy társadalmi közbizalom szükséges azokhoz a nagy volumenű kutatásokhoz, amelyek éveken, évtizedeken át követik a kiválasztott személyeket. Ilyen vállalkozásnak tekinthetjük a finn „Fiúból – férfi” Kutatást („From a Boy to a Man” Study⁸¹), amelyben több, mint 2500 fiút követtek. A hollandiai „Serdülők életkövetéses vizsgálata” (Tracking Adolescents’ Individual Lives Survey, TRAILS) kutatás keretében két-évenkénti méréssel tervezik 3000, az induláskor prepubertárs korú gyermekek követését legalább 25 éves korukig. A kutatás célja a mentális egészség és a szociális fejlődés követése a gyermekkorból a felnőttkorba. Az első mérés 2001–2002-ben történt, ehhez kapcsolódott az idézett kutatás⁸². (A kérdőíves vizsgálatot szülői interjúk és kérdőívek is kiegészítették.)

Hogyan értelmezzük az iskolai zaklatás jelenségét?

Kezdetben a jelenséget mint kétszemélyes interakciót vizsgálták. A zaklató és az áldozat karakterisztikumainak, viselkedési stratégiáinak

vizsgálata egy olyan megközelítés, amelyben a kutató alapvetően az egyénre, a biológiai, pszichológiai, fejlődéslélektani háttérre fókuszál.

A családi háttér, a szülő-gyerek kapcsolat, a nevelési módszerek, a családi légkör hatásának elemzése a zaklatást mint szociokulturális jelenséget értelmezi, és egyfajta szocializációs problémaként vizsgálja. Ebben a felfogásban még mindig az egyén van a középpontban, de tágabb a fókusz – a legközvetlenebb szocializációs tényezőket is elemezzük.

Az egyénen túlmutató társas kontextus fontossága először amerikai kutatóknál jelent meg – igaz, ők ekkor még nem használták a bullying fogalmat, hanem a kortárs csoporton belüli agresszív és nem-agresszív viselkedést elemezték a kapcsolati hálóval összevetve⁸³.

Mint azt már korábban említettük, a finn kutatók érdeklődése is a társas viszonyokra, a kortárs csoportra irányult; a zaklatásra már a kezdetektől mint csoportfolyamatra tekintettek. Kiemelten fontosnak tartják a zaklatási eseményeknél vitt „szerepek” koncepcióját. Christina Salmivali, a Turku Egyetem ismert professzora mutatott rá először egy korai publikációban, hogy a zaklatási eseményeknél nem csak a zaklató és az áldozat fontos személy, hiszen a helyzet kulcsa valójában a kívülállók viselkedésében van⁸⁴.

A zaklatás egyetlen, átfogó elméletének felállítása valószínűleg nem is lehetséges, hiszen a diákok zaklató viselkedése éppoly sokszínű és összetett, mint sok más, a szociális térbe ágyazott, érzelmekkel átszőtt, folyamatosan alakuló viselkedés – mint amilyen például a barátság, a szerelem vagy a versengés, amelyeknek szintén nincs átfogó elmélete.

A zaklatás – csoportjelenség

A kutatók számára már a 90-es években világossá vált, hogy a zaklatás lényegét tekintve társas jelenség.

Wendy M. Craig és Debra J. Pepler – a korábban már említett, elsősorban megfigyeléssel dolgozó kanadai kutatók – hívták fel arra először a figyelmet, hogy a zaklató események 85%-ánál jelen van (vannak) más gyerek(ek) is. Már ekkor nyilvánvaló volt, hogy a „kívülállók” nem egyszerűen nézőközönséget alkotnak, hanem különféle szerepeket vesznek fel: a zaklató társa, támogatója, „közönség”, „ritkán beavatkozók”⁸⁵.

A zaklatás tehát nem csupán két embert – a zaklatót és az áldozatot – érintő történet, hanem olyan esemény, amelybe az egész közösség bevo-

nódik; még azok is, akik „nem csinálnak semmit”. Az a hatalmi egyensúlytalanság, „abúzus”, amelyet Peter K. Smith szinte a kezdetektől alapvetőnek tart, nem egyszerűen két személy viszonylatában jelenik meg. A korábban már említett John D. Coie és munkatársai már 1991-ben megfogalmazták, hogy a zaklatás olyan proaktív agresszió, amelynek célja a mások feletti dominancia megszerzése⁸⁶. Ezt az elképzelést újabb kutatók is megerősítették. A zaklatók céljait elemezve Jelle J. Sijtsema és munkatársai is megállapították, hogy a zaklatás legfontosabb célja az észlelt népszerűség, a presztízs növelése⁸⁷.

a) Harc a dominanciáért

A dominancia-sorrend az állatvilágban fontos funkciót tölt be: minimalizálja a csoporton belüli agressziót azáltal, hogy egyértelművé teszi a hatalmi viszonyokat. A jobb pozícióra törekvés alapvető minden csoportosan élő, fejlettebb állat viselkedésében, így valószínű, hogy ez az ember hozott mintáiban is mélyen benne van. Az embernél ugyanakkor a dominancia-igény már nem csak a szociális szükségletek, hanem a kultúra által is meghatározott társas kapcsolatok bonyolult rendszerébe illeszkedik. Személyes adottságaink, tapasztalataink, életutunk határozza azt meg, hogy az emberi viszonylatok sokféleségében – szeretet, elfogadás, megerősítés, csodálat, uralkodás/alávetettség stb. – adottságaink és lehetőségeink, „befektetéseink” és várakozásaink mellett milyen élmények nyújtsák számunkra a legnagyobb szociális jellegű kielégülést; hogy mi az, amit a társas kapcsolatokban keresni fogunk. Mindennek részletes elemzése messze meghaladja lehetőségeinket. Pillanatnyilag mindebből számunkra csak annyi a fontos, hogy megértsük, vannak olyan gyerekek, akik számára a versengés, a mások feletti dominancia válik nagyon fontos szociális céllá a társas kapcsolatokban.

A zaklatás felfogásunkban – általában – nem egyszerűen az agresszivitás valamiféle felszínre bukkanása, hanem a dominancia-küzdelem egyik fontos eszköze, amely nem csupán két ember között, hanem egy csoport szociális terében, a csoport működésének dinamikájába ágyazva zajlik.

Ennek a gondolatnak akkor van létjogosultsága, ha a zaklató valóban szociális előnyhöz jut viselkedése által; ha a zaklatás növeli a presztízsét, emeli a státuszát. A kezdeti kutatások között még volt olyan, amely szerint a zaklatók és az áldozatok egyaránt felülreprezentáltak az elutasított

kategóriában⁸⁸. Később egyre több bizonyíték gyűlt össze arról, hogy a kortársak nem utasítják el egyértelműen a zaklatókat, különösen a fiúk körében nem⁸⁹.

b) Népszerűség és zaklatás

A kortárs csoport rendkívül fontos szerepet tölt be a serdülők életében. Értékeket, normákat, viselkedésformákat tanulnak a csoportban, szerepeket formálnak és gyakorolnak. Szimmetrikus és aszimmetrikus viszonyokban tanulnak meg alkalmazkodni, együttműködni és saját akarataikat érvényesíteni. Tanulják a csoport szubkultúráját, támaszra lelhetnek benne, és alakíthatják is azt.

Egy kamasz a kortárs csoportban elégíti ki szociális igényeinek jelentős részét. A társaitól fontos visszajelzéseket kap; szerencsés esetben elfogadást, intimitást tapasztalhat; érzelmeket adhat és kaphat, tanulhatja és egyben formálhatja önmagát.

Az erősebb pozíció a csoportban nagyobb népszerűséget, elfogadottságot, ezáltal több kapcsolatot, több interakciót, több pozitív visszajelzést jelent. A magasabb státuszban lévő serdülő hatékonyabban tudja befolyásolni, mi történjen a csoportban; több pozitív élményben lehet része.

A peremre sodródott fiatal számára a magány azt jelenti, hogy a két létfontosságú szociális csatorna közül az egyik nem működik. (Szerencsés esetben a család támogatása megmarad.) A lelki gyötrődéshez, a fejlődés megzavarásához nem kellenek erős atrocitások, a kirekesztés éppen elég. A peremre szorult fiatalnak nincsenek kapcsolatai, ezért nincsenek pozitív érzelmi élményei, nem tapasztal elfogadást, megerősítést. Alig vesz részt interakcióban, ezért társas készségei nem fejlődnek, nem lesznek saját tapasztalatai arról, milyen viselkedéssel tudja elérni társai elismerését, együttműködését, elnyerni a bizalmukat. Mivel nem kap visszajelzéseket; nincs „tükör” a számára. Önbizalma csökken, a társas elfogadás hiánya szükségszerűen vezet önmaga elfogadásának hiányához, ami a legnagyobb akadálya lehet a későbbi egészséges kapcsolatok kialakításának.

Mivel mindenki látja, hogy a peremre sodródott gyerekek interakciós és érzelmi izolációban vannak, egy serdülő számára nagyon fontos a társai véleménye, elfogadása. Mindenki szeretne jobb pozícióra, nagyobb népszerűségre szert tenni, és elkerülni a kirekesztést.

A serdülők között a népszerűségnek különböző megnyilvánulási formái vannak.

Eddy H. de Bruyn és Antonius H. N. Cillessen 13-14 éves serdülőket vizsgálva különítette el a „populista” típust, aki népszerű, de nem feltétlenül kedvelt, és a proszociális-népszerű típust, aki kedvelt, elismert és népszerű. A „populistát” nagyképűnek, közönségesnek látják a többiek, akit nem érdekel az iskolai teljesítmény; aki zaklató, és kapcsolati agressziót alkalmaz. Ugyanakkor társaik jobb vezetőnek, befolyásosabbnak, arrogánsabbnak látják, mint a proszociális-népszerű gyerekeket, akiket barátságosnak, segítőkésznek és jól teljesítőknak tartanak⁹⁰.

Messzire vezetne ennek a kettősségnek az elemzése. A másokon való uralkodás és az egyenrangú, kölcsönösségen alapuló kapcsolatokra, kedveltségre törekvés kettőssége évezredek óta jelen van a nyugati kultúra értékrendjében. E kettősségben növekednek a gyerekek is: mindkét téren nyújtott „teljesítmény” imponál nekik. Természetesen mindez a nemi szerepekkel is kapcsolatban van; eltérő módon kell értelmezni, elemezni a népszerűsége törekvést a fiúk és a lányok esetében.

A témát kutatva David B. Estell és munkacsoportja arra a megállapításra jutott, hogy a népszerű-agresszív és a népszerűtlen-agresszív mintázathoz két teljesen különböző fejlődési út vezet⁹¹.

A kulcs – a temperamentum és a családi háttér valószínűsíthető különbségei mellett – a szociális készségek fejlettségi szintje. A szociális készségek deficitje nagy valószínűséggel kortárs kirekesztéshez vezet. Az elfogadás szükséglete gyakran űzi az ilyen fiatalokat olyanokhoz, akiknek jobban meg tudnak felelni. Ez a törekvés deviáns csoportokhoz való csatlakozáshoz, végül gyakran kriminalitáshoz vezet.

A jó szociális készségekkel rendelkező agresszív gyerek akkor tud népszerűvé válni, ha a csoport valamilyen szinten elfogadja az agresszivitást. A hatékony szociális agresszióknak valójában feltétele, hogy a személy része legyen a fő szociális hálózatnak, mert a társak támogatása nélkül egyáltalán nem valószínűsíthető meg, míg a fizikai agresszióhoz nem szükséges mozgósítani a társas hálózatot. Minél mélyebben beágyazott valaki a szociális kapcsolathálóba, annál hatékonyabban tud szociális agressziót elkövetni.

A kortársak – azáltal, hogy nem avatkoznak be, sőt, elismerik a zaklató „sikerét” – azonnal és ismétlődően megerősítik a zaklatást. Ezzel növeked-

szik a zaklató tekintélye, miközben mélyen devalválódik az áldozat, és hallgatólagosan elfogadottá válik az erőszak⁹². Ilyen helyzetben a zaklató tevékenységével képes tovább növelni személye és magatartása elfogadottságát a csoportban, a társas környezet támogatása pedig megerősíti, tehát fenntartja zaklató viselkedését. Így bezárul a kör.

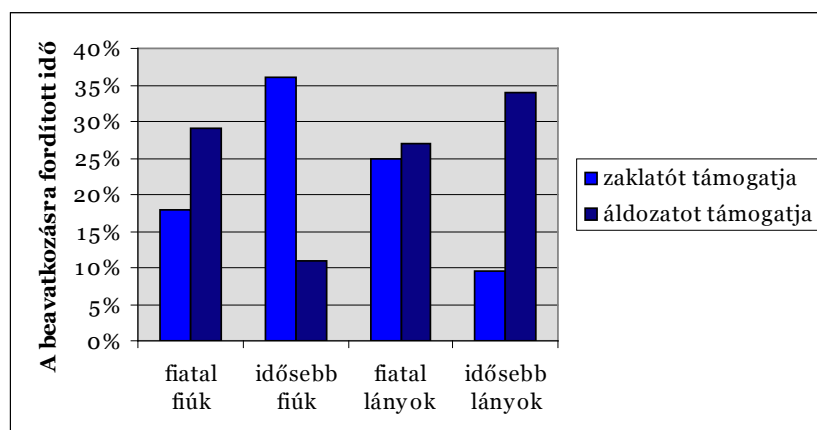
c) Részvevői szerepek

Vizsgáljuk most meg konkrétabban, hogyan viselkednek, mit tesznek a gyerekek, serdülők a zaklatási eseményeknél.

Wendy M. Craig és Debra Pepler megfigyelései szerint átlagosan a jelenlévők 23%-a támogatja aktívan a zaklatót a bántalmazásban. (Ez az arány magasabb a gyerekek „természetes” élethelyzeteiben, azaz játék közben az udvaron ill. a játszótéren, mint az osztályteremben.) A megfigyelt zaklató epizódok csupán 11%-ban támogatták a többiek valamilyen módon az áldozatot⁹³. Egy későbbi kutatásukban a szerzők azt állapították meg, hogy az osztályteremben a zaklató interakciók 32%-ban a kortársak is aktívan részt vettek (agressziót mutattak az áldozat irányában), és csak az esetek 10%-ban támogatták az áldozatot⁹⁴. Egy másik vizsgálatban 120 5-12 éves gyerekről készítettek videofelvételeket. A zaklató epizódok időtartamát véve alapul, a jelen lévő gyerekek az idő 20,7%-ban aktívan csatlakoztak a zaklatáshoz, 53,9%-ban passzívan támogatták a zaklatót, és mindössze 25,4%-ban támogatták az áldozatot⁹⁵. (Az arányok kor és nem szerint is érdekes megoszlást mutatnak, ld.1. ábra.) Egy másik megfigyelési sorozatban (hasonló korú gyerekeknél) azt állapították meg, hogy a zaklató epizódok 19%-ában avatkoznak be a gyerekek; és a beavatkozással csak az esetek 57%-ában sikerült leállítani a zaklatást⁹⁶.

1. ábra

A zaklató és az áldozat támogatására fordított idő (a zaklatás időtartamának százalékában) korcsoport és nem szerint



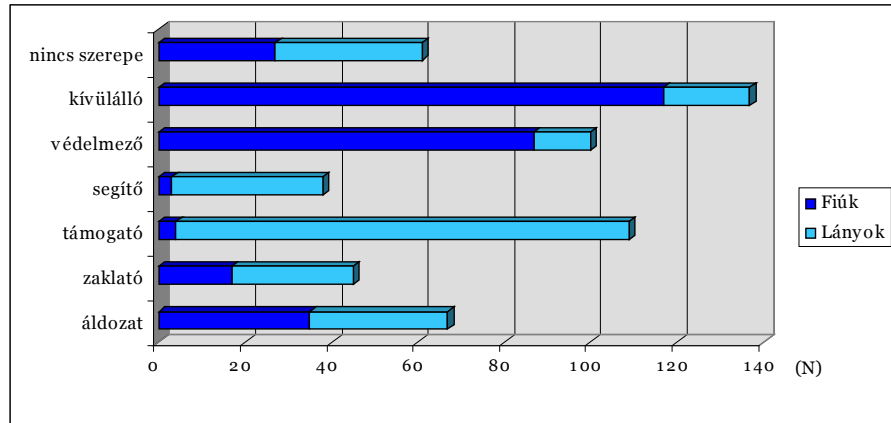
Forrás: O'CONNELL, PEPLER & CRAIG (1999), 447. o. nyomán

Christina Salmivallit és kutatócsoportját az a kérdés foglalkoztatta, hogyan maradhat fenn a zaklatás annak ellenére, hogy a gyerekek közül sokan elítélik a zaklató viselkedést⁹⁷. Híressé vált kutatásukban megalkották a Részvevői Szerepek fogalmát és mérési eljárását. (A zaklatás-kutatásban azóta is ezeket a kategóriákat használják.)

Eszerint a részvétel leggyakoribb típusai: a „segítő” („assistant”), aki fizikailag segít a zaklatónak (pl. lefogja az áldozatot), a „csatlós” („reinforcer”), aki bátorítja a zaklatót (pl. kineveti az áldozatot), a „kívülálló” („outsider”), aki passzív marad, és úgy tesz, mintha nem látná, mi történik, és a „védelmező” („defender”), aki megpróbál segíteni az áldozatnak, és akár konfrontál is a zaklatóval⁹⁸. A Salmivalli és munkatársai által megállapított szerepvállalási arányok láthatók a 2. ábrán.

2. ábra

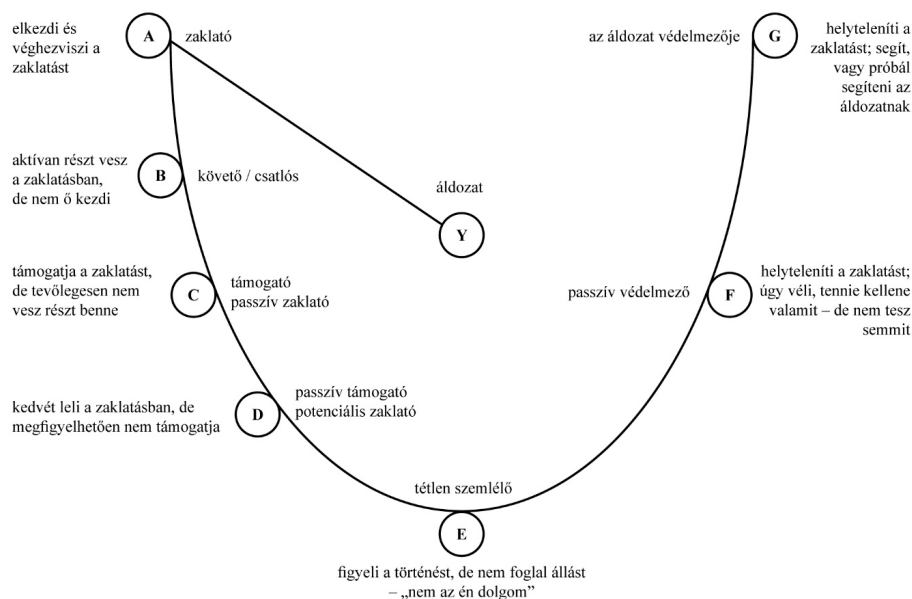
A zaklatási eseményeknél játszott szerepek számszerűen, nemek szerint



Forrás: Salmivalli et al. 1996., 6. o. nyomán

A kategorizálás még tovább finomítható, mert gyanítható, hogy a „kívülállók” sem egységesek. A nem beavatkozó magatartás mögött állhat valódi közöny, de az áldozatot támogató attitűd is, mint ahogy az is lehetséges, hogy bár a fiatal nem tesz semmit, valójában tetszik neki a zaklatás. Ezt a további megkülönböztetést fejezi ki a Dan Olweus által megalkotott „zaklatás köre”⁹⁹. (3. ábra) A vállalt szerep az önértékeléssel és a szociometriai státusszal volt kapcsolatba hozható. Hasonló eredményre jutott Machtild Schäfer és Stefan Korn is már említett vizsgálatukban¹⁰⁰.

3. ábra
*A zaklatás köre: a diákok lehetséges szerepei (reakciói)
 egy zaklatási helyzetben*



Forrás: Olweus, <http://www.olweus.org/public/bullying.page>

Miért marad fenn a zaklatás?

Ha egy iskolai osztály életét nyomon követnénk, azt látnánk, hogy kezdetben – alsó tagozatban – gyakoriak az ütközések, szinte mindenki ad és mindenki kap. Mindeközben a gyerekek számos tapasztalatot szereznek a társas viszonyokról és interakciókról. Némelyek megtanulnak kompromisszumokat kötni, mások továbbra sem képesek uralkodni az indulataikon, ismét mások azt tanulják meg, hogy a kiszámított kíméletlenség a legcélravezetőbb, és vannak olyanok is, akik képtelenek megvédeni magukat. Alsó tagozatban még erősen „mozognak” a szerepek, de a krónikus zaklatót és a krónikus áldozatot már ekkor fel lehet ismerni. Az események sokszor észrevétlenül haladnak egy keményebb, nehezebben visszafordítható állapot felé. Ha a gyerekek nem lépnek határozottan közbe, nem állítják le és ítélik el a zaklatót, akkor lényegében minden egyes esemény sikert jelent a zaklató számára. Az „akció” sikeres végig vitele

és a többiek figyelme komoly megerősítés. Egy idő után a zaklatás valójában már nem más, mint a zaklató hatalmának a demonstrálása; egy olyan – ismétlődő – rituálé, amelynek legfontosabb funkciója, hogy az erőviszonyokat tudatosítsa, és ismételten megerősítse a közösségben. Ez a módszer – a hatalom demonstrálása ártatlanokon – lényegében ugyanaz „kicsiben”, mint aminek súlyosabb verzióit a diktatúrák és a közösségek zsarnokai mindig is kedvvel és eredményesen alkalmaztak.

Vizsgáljuk meg röviden, milyen folyamatok játszanak itt közre.

Tekintsük először azokat, akik támogatják a zaklatót.

A zaklatási események a szociális tanulás eseményei is. Albert Bandura szociális tanulás elmélete szerint a modell követésének akkor van nagyobb esélye, ha:

- a modell hatalommal bír;
- a modell viselkedését elismerik/jutalmazzák (és nem büntetik);
- a modell hasonló tulajdonságokkal bír, mint a modellkövető.

A fent vázolt folyamatban a zaklató sikeres, és hatalma is van, hiszen legtöbbször nem akadályozzák meg, hogy elérje a céljait. A zaklatót valószínűleg azok fogják követni, akik hasonlóak hozzá, akik hasonló attitűdökkel bírnak a zaklatás és az áldozatok iránt. Ez könnyen lehetséges, hiszen az agresszív gyerekek egymás társaságát keresik. (Erről még lesz szó a későbbiekben.) Támogathatják a zaklatót olyanok is, akik sikertelennek érzik magukat, ezért – helyettesítő azonosulás révén – ilyen módon szeretnének részesei lenni a zaklató sikerének és hatalmának.

Mindig vannak olyanok, akikben nem kelt feszültséget mások bántalmazása, akik kedvtelve nézik, mi történik – ők azok, akik ha passzívan is, de valójában támogatják a zaklatást. Ken Rigby passzív zaklatónak nevezi azt a diákot, aki egyszerűen „csak” benne van a csoportban, amely épp általa erősödik, hogy zaklatja azokat a sebezhető gyerekeket, akik nem tagjai a csoportnak. A zaklató szándékai akár rosszindulatúak, akár nem, a tagok megnyugtatták magukat, hogy igazából nem ártalmas, amit csinálnak¹⁰¹. (Rigby, 1996.) „Csak vicceltünk!” „Attól még senkinek semmi baja nem lesz, ha szórakozunk kicsit!”

Zaklatás és morális önfelmentés

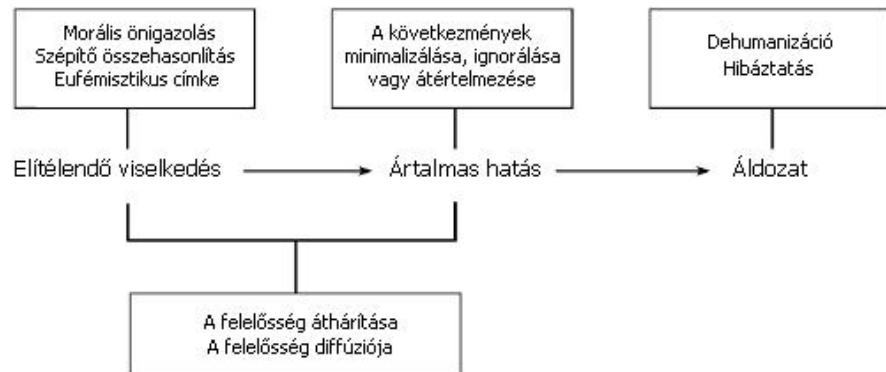
Eddig a zaklatást fenntartó társas folyamatok közül a modellkövetést és a csoporthoz tartozást, a csoportnorma erejét említettük. Az imént felvetődött azonban egy olyan pszichológiai mechanizmus is, amelyet Albert Bandura írt le részletesen, és amelyet morális önfelmentésnek (moral disengagement) nevezett el. Bandura munkáiban ezt a jelenséget a terrorizmussal, a kegyetlenkedésekkel, a bűnöző viselkedéssel hozza kapcsolatba, de nyilvánvaló, hogy a folyamat „kicsiben” is működik – például a zaklató viselkedés elkövetőinél és tétlen szemlélőinél.

Bandura szerint a viselkedésünk kereteit adó morális sztenderdek nem működnek automatikusan; a hozzájuk való igazodást az önszabályozó folyamatok valósítják meg, amelyek átveszik a külső ágensek szerepét azáltal, hogy jutalmaznak és büntetnek. Bandura szerint azonban az önkontroll – mivel pszichikus energiát fogyaszt – nem működik folyamatosan; aktivizálni kell. Bandura úgy véli, hogy számos pszichológiai mechanizmus áll a rendelkezésünkre ahhoz, hogy az önszabályozás szelektíven aktiválódjon, és esetenként felszabadítsa az egyént a morálisan kifogásolható cselekvések után egyébként bekövetkező önbüntetés alól¹⁰².

Bár az általunk tanulmányozott írásaiban Bandura nem hivatkozik rá, az elmélet nyilvánvaló rokonságot mutat Leon Festinger kognitív disszonancia-elméletével. Ha össze akarjuk a kettőt hasonlítani, megállapíthatjuk, hogy Bandura elmélete több és kevesebb is Festingerénél. Kevesebb annyiban, hogy érvényessége kizárólag a morális viselkedésre terjed ki – ilyen értelemben a kognitív disszonancia-elmélet általánosabb. Ugyanakkor Bandura morális önfelmentés-elmélete összetettebb, mert nem pusztán a pozitív énkép fenntartásának igényével, hanem összetettebb énfunkciók működésével operál. Bandura teóriáját a szociális kogníció elméletébe ágyazva fejtette ki, először 1986-ban, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* c. könyvében, azóta pedig számos egyéb publikációban. (Bár elsősorban politikai vonatkozásokban, de hasonló jelenséget írnak le a szociálpszichológia nagy klasszikusai, Eliot Aronson és Carol Tavris *Történetek hibák (de nem én tehetek róluk)* c. könyvükben (Ab Ovo, 2009), és Philip G. Zimbardo: *The Lucifer effect: Understanding How Good People Turn Evil* (Random House, 2007) c. munkájukban.)

4. ábra

Az önszabályozási folyamat különböző pontjain működésbe lépő mechanizmusok, amelyek szelektíven aktiválják, ill. megszüntetik a helytelen viselkedést követő erkölcsi önbüntető folyamatokat



Forrás: Bandura (1996) 21. o. nyomán

A 4. ábra a morális kontrollfolyamat fellazulását mutatja; azokat a manővereket, amelyek segítségével az elítélendő viselkedés felszabadulhat az öncenzúra alól.

A leggyakoribb módszer a történetek kognitív „átkeretezése”, például úgy, hogy az ártalmas viselkedést átminősítjük becsületes, morálisan indokolt/indokolható tetté. („Csak helyretettük, mert nagyképű, idegesítő stb.”; „a mi osztályunkban mindenki szokott heccelődni”).

Az előnyös összehasonlítás stratégiája azt jelenti, hogy valaki másra hivatkozunk, aki sokkal nagyobb/rosszabb dolgot követett el („Én csak lökdöstem egy kicsit”, „én nem is bántottam”). Használhatunk megszépitő vagy éppen neutralizáló nyelvet, vagy eufémisztikus kifejezéseket („Csak játszottunk”).

A morális kontroll gyengítésének másik útja: minimalizálni, semmibe venni, eltorzítani az akció hatását. Ha a viselkedés következményeit minimalizáljuk, akkor nincs indok arra, hogy aktiváljuk az öncenzúrát. („Nem is fáj nekí”, „ő is nevetett”, „egy kis csúfolódás igazán nem számít”).

Az önfelmentés gyakori technikája a bűnbakképzés, az áldozat hibáztatása és/vagy dehumanizálása. Ha az áldozat tehet a sorsáról, ez felment

minket a felelősség alól. („Miért nem vigyáz magára”, „ő kezdte”, „miért nem védi meg magát” stb.)

Ha halljuk vagy látjuk a fájdalmat, amit okoztunk, akkor – helyettesítő módon – distresszt élünk át, és az öncenzúra fékezni fog bennünket. Empátiánk akkor nagyobb, ha a másikat hozzánk hasonlóan érzékeljük. Egy hozzánk hasonló személy öröme vagy fájdalma nagyobb helyettesítő feszültséget vált ki, mint egy idegené, vagy egy olyan lényé, aki meg van fosztva emberi minőségétől. Ha hozzánk hasonlót bántalmazunk, nagyobb distresszt és önmagunk elítélését kockáztatjuk. „Akit dehumanizálunk, azt nem tekintjük többé érző, reménykedő és aggódó lénynek, csupán egy szubhumán tárgynak, értelem nélküli vadembernek vagy egyéb nyomorultnak... A dehumanizáció mindig együtt jár a kegyetlenkedéssel.”¹⁰³

Ez a jelenség is létezik a gyerekcsoportokban. Az áldozatot gyakran nevezik kreténnek, büdösnek, vagy minősítik olyannak, aki semmiképp nem illik a többiek, a „rendesek”, „normálisak” közé.

Végül az egész folyamat a személyes felelősség „elpárolgásához” vezet. („Ugyan mit tehetnék én egyedül?”) Ez különösen jól megfigyelhető a zaklatás jelenségénél, ahol legtöbbször nem is egy-két, hanem jóval több gyerek van jelen. A szociálpszichológiából ismert az ún. „kívülálló” (bystander) jelenség: paradox módon minél többen vannak jelen, az egyén annál kevésbé hajlamos segíteni vagy beavatkozni. Bizonytalan helyzetben ugyanis azt figyeljük, mások mit csinálnak. Ha mások közömbösek, ez tűnik „normális” viselkedésnek; nehéz másképp tenni, elsőként cselekedni. Különösen így van ez egy olyan gyerekcsoportban, ahol esetleg már kialakult az a „hagyomány”, hogy a nézők nem lépnek közbe. Különösen erős visszatartó erő, ha voltak már rosszul végződő próbálkozások – például ha az, aki közbelépett, pórul járt, esetleg maga is áldozattá vált.

Így történhet az meg, hogy azok sem avatkoznak közbe, akik kényelmetlenül érzik magukat, akik esetleg elítélik a zaklatást, és empatizálnak az áldozattal. Ezzel elérkeztünk a passzív védelmező szerepéhez. Ő az, aki valószínűleg a legnagyobb feszültséget éli át a helyzetben. Ez a belső „nyomás” az ismétlődő akciók során vagy cselekvéshez (közbeavatkozáshoz), vagy az önbecsülés erős csökkenéséhez vezet („tennem kéne valamit, pipogya fráter vagyok, erkölcsi nulla vagyok stb.”), vagy az elviselhetetlen feszültség itt is beindítja a morális önfelmentés folyamatát – vagyis előfordulhat, hogy egy idő után a passzív védelmezők is elhagyják valamennyire pozitív szerepüket, és az áldozat teljesen magára marad.

A morális önfelmentést kutatták már a zaklatással összefüggésben is. Shelly Hymel és munkatársai 500 kanadai diákot vizsgáltak. A zaklatásban betöltött szerep és a morális önfelmentés szintje/mértéke között összefüggés mutatkozott. A zaklatóknál erőteljesebb morális önfelmentést regisztráltak; a soha nem zaklatók mutatták a legalacsonyabb szintet (itt nem számított, hogy ők voltak-e áldozatok). Akik viszont néha zaklattak, de soha nem voltak áldozatok, szintén viszonylag magas önfelmentést mutattak¹⁰⁴.

A morális önfelmentés a zaklatással szembeni megengedőbb attitűdökhöz vezet, és megfordítva: a zaklatóval szembeni pozitívabb attitűd nagyobb morális önfelmentéssel jár¹⁰⁵. A zaklatást elfogadó vagy támogató csoportnorma viszont együtt jár a szabályszegés, a viselkedési problémák nagyobb gyakoriságával és az agresszív interakciókkal¹⁰⁶. Mindez pedig szintén növeli a zaklatás valószínűségét.

Ezekről a folyamatokról számtalan szakmai és szépirodalmi beszámólót olvashattunk már, pl. a fasizmus idején történetek kapcsán. A mi témánk természetesen súlyában összehasonlíthatatlanul csekélyebb, de fontos látnunk, hogy a működtető mechanizmusok ugyanazok. Többek között ezért is kell nagyon figyelniük a zaklatás jelenségére.

Mi befolyásolja a zaklatás folyamatait?

Kutatókat, szakembereket, érintetteket és kívülállókat egyaránt izgató kérdés, vajon mi lehet a zaklatás hátterében. Kikből és hogyan lesz áldozat vagy zaklató? Mi befolyásolja a zaklató viselkedést? Hol gyakoribb? Mitől függ a mértéke? Hogyan lehet megelőzni, csökkenteni? Hogyan kezeljük a zaklatókat és hogyan az áldozatokat?

Ha az iskolai zaklatás pszichikus hátterét, okait, befolyásoló tényezőit keressük, nem vagyunk könnyű helyzetben. Az agresszió mint kutatási téma jóval régebbi, de a szakirodalomban még ezzel kapcsolatban sem alakult ki egységes elméleti háttér, értelmezési keret¹⁰⁷. Az iskolai zaklatás problémája a „hagyományos” agressziónál bizonyos értelemben egyszerűbb – jobban körülhatárolt a helyzet és a fizikai tér, ahol megjelenik ez a viselkedésforma –, ugyanakkor bonyolultabb, összetettebb is, mert magában foglalja a kevésbé ismert és kutatott, nem-provokált, ún. proaktív agressziót, és nagyon fontosak a fejlődéstani vonatkozások is.

Az elmúlt évtizedekben számos próbálkozás történt arra, hogy a zaklatási viselkedést bizonyos tényezők egyenes következményeként vagy eredőjeként jelenítsék meg, de ezek a próbálkozások rendre kudarcot vallottak. A szakirodalmi eredmények kevés világos trendet mutatnak – mindenre és mindennek az ellenkezőjére is van adat. Emiatt már régen nem keresik a zaklatóvá vagy áldozattá válás „okait”, ehelyett kockázatokról és védőfaktorokról beszélnek, azaz olyan tényezőkről, amelyek növelhetik vagy csökkenthetik a zaklatási eseményekbe való bevonódás valószínűségét.

Hogyan lehet mindegyikre valamiféle magyarázó modellt alkalmazni, ami segíti megérteni, előrejelezni, befolyásolni a jelenséget?

A zaklatás-probléma – éppen sokrétűsége, komplexitása miatt – számos nézőpontból szemügyre vehető, illetve összefüggésbe hozható a pszichológia szinte bármelyik elméletével, rendszer-generáló fogalmával. A zaklatás szakirodalmában megtalálhatjuk például Vigotszkij állványzat-metaforáját¹⁰⁸ éppúgy, mint az ún. mentalizáció-elméletet¹⁰⁹. (Ezek egyébként kapcsolati, szociális rendszer-szemléletű megközelítések.) A Nagy Elmélet azonban – ha létezik egyáltalán – ma még várat magára.

Az emberi viselkedést, a társas aktusok komplexitását nem tudjuk kezelni a maguk teljességében; ehhez egyszerűen kevés az elme teljesítőképessége. Hogy értelmezni tudjuk a világot, egyszerűsítéseket alkalmazunk. A zaklatás-kutatásban használt elméleti keret lényegében azt tükrözi, mire fókuszál a kutató – ami hiányzik, az az egyszerűsítés áldozataul esett. Ily módon azonban olyan valóság-szeleteket kapunk, amelyből mégiscsak összerakható valamilyen teljesebb, már-már komplex kép.

Ugyanakkor a kutatási eredmények rendszerbe szervezése és az összefüggések megértése érdekében szükségünk van egy olyan átfogóbb logikai keretre, amely az eligazodást és az értelmezést segíti.

Az ökológia kifejezés, ill. az ökológia mint tudomány a biológián belül született meg. Ezzel a fogalommal bonyolult, élő, önálló, ugyanakkor egymástól kölcsönösen függő, egymásra kölcsönösen ható, különböző szerveződési szintű rendszerek együttesét, egyensúlyát jelöljük. A fogalmat ma már más tudományokban is használják.

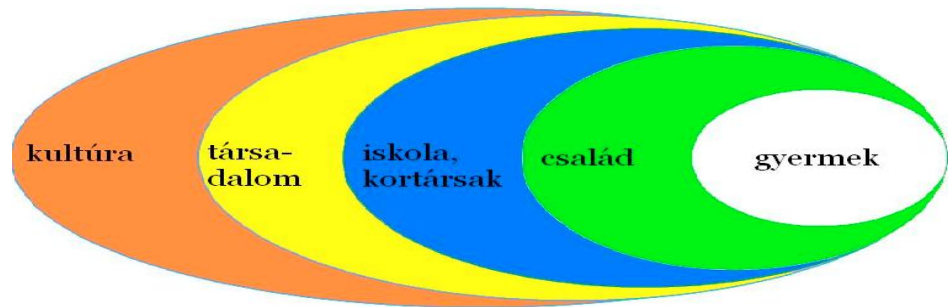
Az egyén fejlődésével kapcsolatosan Urie (eredetileg: Jurij) Bronfenbrenner orosz származású amerikai pszichológus alkalmazta először az ökológia rendszerszemléletét, amikor megalkotta a gyermeki fejlődés ökológiai modelljét. Ennek lényege, hogy az egyént mint összetett, egy-

mást átfedő, egymással is kölcsönös kapcsolatban lévő szociális rendszerek tagját értelmezi. Az emberi fejlődés ezen ökológiai rendszerek komplex együttesében megy végbe¹¹⁰.

Bronfenbrenner modelljét Dorothy Espelage alkalmazta a zaklatásra, megalkotva annak ökológiai modelljét¹¹¹. Bronfenbrenner rendszere Magyarországon alig ismert, terminológiája így számunkra bonyolult és szokatlan. Espelage modellje egyszerűbb, áttekinthetőbb. Ez a modell az egymásba ágyazott szociális rendszerekből áll, amelyek kölcsönösen hatnak egymásra – beleértve ebbe az egyén szintjét, azaz magát a gyermeket is. Minden szint hat a gyermek fejlődésére, viselkedésére, szerepeire is. A zaklatás mint jelenség Espelage szerint csak e kontextusok felderítése után érthető meg.

Dorothy Espelage modelljét az 5. ábrán láthatjuk¹¹².

5. ábra
Espelage ökológiai modellje



Forrás: ESPELAGE & SWEARER (2004) 3. o.

Az egyén minden viselkedése az ábrán látható rendszerek kölcsönhatásában alakul ki, jelenik meg, fejlődik és változik. A viselkedés hátterét is e rendszerekben – és a rendszerek kölcsönös kapcsolataiban – kell keresnünk.

Az alábbiakban röviden bemutatjuk ezeket a szinteket. A későbbiekben a zaklatással kapcsolatos kutatási eredményeket is ebben a struktúrában fogjuk áttekinteni.

1. Az egyén szintje

Az elsődleges fókusz az ökológiai megközelítésnél is az egyénre irányul. A zaklató és az áldozat személyes tulajdonságai, idegrendszeri, hormonális és egyéb sajátosságai mellett fontos tényező a zaklató és az áldozat interakciójának természete és dinamikája is. Megvizsgáljuk majd a két legfontosabb tényező: a nem és az életkor hatását is. Fontos kérdés, vajon hogyan változik a zaklatásba való bevonódás az időben. A követéses vizsgálatok erre is választ adnak.

2. A család szintje

Az ökológiai modell lényege, hogy az egyén tulajdonságait nem elszigetelten, hanem közvetlen és távolabbi szociális környezetébe, kontextusaiba ágyazottan vizsgáljuk. A legfontosabb szociális környezet a család, ezért a családi hatások vizsgálata is fontos kutatási terület. Fontos kérdés, hogyan hat a család szociokulturális háttere a zaklató viselkedésre; befolyásolják-e a zaklatóvá vagy áldozattá válást a családban alkalmazott nevelési módszerek, a vallott értékek vagy a követett szokások.

Itt is értelmezhető a két szint interakciója; nincs értelme pl. bizonyos nevelési stratégiák vizsgálatának önmagában, hiszen ezek a gyerek tulajdonságaival interakcióban alakulnak ki, és szintén a gyerek tulajdonságainak bázisán vezet(het)nek meghatározott következményekhez.

3. Az iskola és a kortárs csoport szintje

A kortárs csoportnak a prepubertás időszakától kezdve kiemelt szerepe, jelentősége van a fiatalok életében és fejlődésében. A társas kapcsolatháló, a kortárs csoport sajátosságai és működése óriási hatással van a zaklatás jelenségére. Magunk is azt a nézetet képviseljük, hogy az iskolai zaklatás lényegileg, immanens módon társas jelenség; a csoport működésével szorosan összefügg; a hatás nem csak az egyéneket érinti, hanem az egész társas rendszert. Éppen ezen okból állíthatjuk, hogy a zaklatás jelenségének vizsgálata nem szűkülhet le a zaklató/áldozat diádra. A zaklatási eseményeknél szinte mindig – a megfigyelt esetek 80-85%-ban¹³ – a csoport más tagjai is jelen vannak. Ezért ezen a szinten a zaklatási eseményt csoportdinamikailag is vizsgáljuk. A főszereplők mellett mellékszereplők is vannak, akik viselkedésükkel – legyenek látszólag teljesen passzívak – hozzájárulnak a zaklatás tartós fennmaradásához. Keressük a kapcsolatot a csoportban elfoglalt pozíció és a zaklatásba való bevonódás között. Mi-

lyen társas viselkedés jelent kockázatot? Védőfaktorok után is kutatunk: megvizsgáljuk, milyen az egészséges közösség, amely védelmet nyújthat a zaklatás ellen. Utána járunk, vajon a barátság lehet-e védőfaktor.

Ezen a szinten tárgyaljuk az iskola mint másodlagos szocializációs közeg, mint a gyerekek életében megjelenő első szervezet hatását. Az iskola teret és kereteket ad a kortárscsoport és benne az egyének életéhez, tevékenységéhez. Hatással van attitűdjeikre, érzéseikre és magatartásukra. Az iskola befolyása az osztály mint csoport közérzetére olyan tényező, amely hatással van az erőszak szintjére, a zaklató viselkedésre is.

4. A helyi társadalom/közösség szintje

A társadalmi-közösségi szintű hatások többrétűek. Némelyek közvetlenül hatnak ránk, mint például a mindennapi életünkben látott-tapasztalt erőszak, mások csak bizonytalan és áttételes hatást fejtenek ki, mint például a lakókörnyezetünkben élők vélekedése arról, melyek a tekintély kivívásának megengedett és meg nem engedett módszerei. Éppen komplexitásuk, összefonódó, áttételes hatásaik miatt ezek a tényezők mindeztáig kevés tudományos figyelemben részesültek. Mégis érdemes legalább az említés erejéig néhányat számba venni e tényezők közül.

A legfontosabbak a mindennapos tapasztalatok, amelyek a gyermekeket érik lakókörnyezetükben. Napi tevékenységeiket végezve nemcsak az erőszakra, hanem a segítőkészségről, a személyes felelősségvállalásról, a szolidaritásról, általában a norma- és szabálykövetésről, a szabályszegés következményeiről is szereznek tapasztalatokat. Ezek a tapasztalatok befolyásolják attitűdjeiket és viselkedésüket is egy zaklatási helyzetben.

E napi tapasztalatokat – áttételesen, az adott település, lakóközösség mindennapjaiba a kulturális hatások hajszálcsovein beszivároghva – a tágabb közösség, egy adott társadalom hétköznapijait meghatározó tényezők is befolyásolják, mint például a szegénység vagy a bűnözés.

5. A kultúra szintje

A kultúra szintje a minket körülvevő szimbolikus univerzumot jelenti. Némi leegyszerűsítéssel, és az egyéni viselkedésre és fejlődésre vonatkoztatva ez jelentheti egy adott helyen és időben a társadalom mélyen gyökeresítő hitrendszerét, értékeit, normáit és viselkedési mintáit. Ezek a szimbolikus üzenetek bonyolult áttételeken jutnak el az egyénhez: például a viccek, a történetek, a régi és az újonnan támadt szokások is részei ennek

a rendszernek. Korunkban fontos szerep jut a médiumoknak, hiszen ezek hatása sokkal tömegesebb és erősebb, mint korábban bármikor.

Mint korábban említettünk, az egyént körülvevő szociális rendszerek hatása nem egyszerűen összeadódik, mert ezek a rendszerek egymással is interakcióba lépnek, kölcsönösen hatnak egymásra, szűrik, módosítják egymás befolyását. Éppen ezért érdemes vizsgálnunk e rendszerek egymáshoz való viszonyát, kapcsolatát is. Ha a felnövekvő fiatal egymással összhangban lévő, összeegyeztethető, egymást kiegészítő hatások érik, akkor a szocializáció sikeresebb lesz, azaz a fiatal következetesebben alkalmazza a tanult szabályokat és viselkedésmintákat, szilárdabban képviseli az elsajátított értékeket és normákat.

Modern nyugati kultúránk a pluralizmusra, a döntések és választások szabadságára, ugyanakkor kényszerére épül¹¹⁴. A pszichológia adós még e kérdés részletes, elvi magyarázatával, de valószínűnek látszik, hogy döntési képességünk csak akkor képes konzisztensen működni, ha szilárd viszonyítási pontjaink vannak a döntések meghozatalához. Feltételezhető, hogy ha egy gyermek ellentmondó tartalmakkal, normákkal, mintákkal és elvárásokkal találkozik, még mielőtt megszilárdulhatnának a viszonyítás sarokpontjai, szocializációja kevésbé lesz sikeres az előbbi értelemben. Ilyen esetekben egy fiatal esetleg következtelenségként, elvtelenségként élheti meg a pluralizmust, ami talán így vezethet a normanélküliség cinizmusához.

E megfontolások miatt tehát az is fontos kérdés, hogy a család, az iskola, a közvetlen és a tágabb közösség kapcsolatba lép-e egymással. Fontos, hogy milyen a viszonyuk, vajon a normáik, értékeik hasonlóak-e, törekednek-e párbeszédre, vagy ellentétek feszülnek közöttük. Ennek a témának a megvitatása azonban már túlmutat e munka keretein.

Mit tudunk már a zaklatásról?

Mekkora probléma valójában a zaklatás?

Egy meteorológus a csapadék minősége és mennyisége alapján meg tudja rajzolni a csapadék-térképet; ezt a térképet a világ összes meteorológusa azonos módon fogja értelmezni. Ha viszont a címben feltett kérdésre keressük a választ, egyáltalán nem vagyunk könnyű helyzetben. Ahogy korábban már említettük, nincsenek kialakult sztenderdek, sem a kutatók, sem a gyakorlati szakemberek körében nincsenek egységesen elfogadott elvek arra vonatkozóan, hogyan mérjük a zaklatást, hogyan tudjuk észlelni, regisztrálni annak csökkenését, ha valamilyen programot indítunk el.

A leggyakoribb megközelítés a zaklatók és az áldozatok számával méri a probléma súlyosságát. Az áldozat szemszögéből nézve a következmények mindenképp súlyosak (a későbbiekben lesz szó erről bővebben). A zaklató incidensek száma/gyakorisága azonban fontosabb mutató, mint az, hogy hányan bántalmazták. Ha két zaklatott gyerekből csak az egyik marad áldozat – azaz 50%-kal csökkent a zaklatás! –, e mögött sokféle magyarázat lehet: lett egy barátja, aki megvédte; valahogyan sikerült kitörnnie az áldozat-szerepből, vagy csak elment az iskolából. Ha több zaklató van, valószínűleg gyakoribbak a zaklatásos incidensek, és így talán a csoport tagjait is jobban érintik ezek, akár szorongó, akár tapsoló nézői az eseményeknek. Az osztály közérzete, hangulata szempontjából az a legfontosabb, ők mennyire érzik békés helynek az iskolát, mit tapasztalnak nap mint nap. Minél jobban képesek ignorálni a zaklatást – például azért, mert olyan, rejtettebb formái működnek, mint például a kiközösítés –, annál kevésbé fogja zavarni őket.

A zaklatók és áldozatok számát a kutatók leggyakrabban önbevallás alapján állapítják meg (ritkábban úgy, hogy mások nevezik meg őket, ahogy erről korábban már volt szó). Megkérdezhetjük a zaklatási incidensek gyakoriságát (részvevőként vagy az osztályban általában), az osztályban a zaklatott gyerekek számát, vagy azt, mennyire súlyos problémának érzik az iskolában a zaklatást.

Az alábbiakban kísérletet teszünk arra, hogy áttekintsük a szakirodalom adatait a zaklatás előfordulási gyakoriságával kapcsolatban.

Nemzetközi adatok

Minden országban a kutatások első és legfontosabb kérdése az volt, milyen gyakori jelenség az iskolában a zaklatás, mennyire súlyos a probléma. Az eredmények azonban korántsem csengenek egybe, még ugyanazon ország ismételt kutatásai esetén sem. Az egyetlen biztos, amit állíthatunk: a zaklatást a kutatók minden vizsgált ország iskoláiban megtalálták, és ez a jelenség mindenütt gondot okoz a gyerekeknek.

Az elmúlt 30-35 év alatt a szakirodalomban a legkülönfélébb számadatok láttak napvilágot. Az eredmények összehasonlítása azonban nagyon nehéz, mert az értelmezések és módszertani megközelítések lényeges eltéréseket mutatnak. Nagyok a különbségek a mintanagyságokban (158-tól¹ – 150.000-ig²), másképpen értelmezik/kérdezik a zaklatási eseményeket és a gyakoriságot, különbözőképpen végzik a zaklatók és az áldozatok besorolását. Érdekes például, hogy némely kutatásban a gyakoriság kérdéseihez megadott válaszkategóriák nagyon pontatlanok. Néhány példa: háromszor vagy többször az adott időszak alatt, néhanapján vagy gyakrabban („to now and then or more”), néha vagy gyakrabban, egyszer egy héten vagy gyakrabban.

A különböző országokban született eredmények összevetésekor zavaróak lehetnek a korábban már említett a nyelvi-értelmezési problémák, de a kulturális eltérések is, beleértve az iskolarendszer eltérő szerkezetét, működését, szabályait is. Két példát említünk ezzel kapcsolatosan. 1. Azokban az országokban, ahol a gyerekeket a szülők autóval hordják az iskolába, nyilvánvalóan biztonságos a közlekedés – a zaklatás szempontjából – az iskola és az otthon között. 2. Több országban kimutatták, hogy bizonyos életkorban megugrik a zaklatás mértéke. Később kiderült, ez akkor jelentkezik, ha az adott életkorban átszerveződnek az iskolai csoportok, ami megbolygatja a már kialakult rendet a csoportban. Más országokban, ahol nincs ilyen váltás, nem tapasztalták ezt a kiugrást.

A zaklatók aránya a publikációkban 1–35% között, az áldozatok aránya 2–35% között mozog. Ezek a nagy szóródású adatok meghökkentőek – valóban ilyen nagy különbségek vannak gyerekcsoportok között?

Tekintsünk át először néhány nagyobb mintán végzett vizsgálatot. A gondos, reprezentatív mintavétel realisabb képet ad a populációról, különösen, ha elég nagy a minta.

Dan Olweus emlékezetes, Norvégiában lefolytatott, 130.000 diákra kiterjedő vizsgálatának adatai alapján azt állapította meg, hogy a gyerekek 8%-a zaklató és 12%-a áldozat³. Itt nem tudjuk pontosan, hogyan történt a zaklatók és áldozatok kategóriájának definiálása.

Ausztráliában 1995-ben zajlott egy nagymintás kutatás. 100 iskolában több, mint 25 ezer gyermek töltötte ki Ken Rigby – már korábban említett – kérdőívét. Az elemzés megállapította, hogy minden hetedik gyermeket (kb. 14%) hetente bántalmaznak⁴.

A finn School Health Promotion Study elnevezésű kutatásba 1995-ben 8787, 1997-ben 17.643 14-16 éves diákot vontak be. (Az alkalmazott kérdőívben a zaklatásra vonatkozó kérdések megegyeztek a HBSC kérdőívben találhatóakkal.) A kutatók megállapították, hogy a gyakran zaklatók aránya 5%, a gyakori áldozatoké 6%, 2% a zaklató áldozat (vagyis az olyan gyerek, aki hol az egyik, hol a másik szerepben jelenik meg); és mindössze a gyerekek 45%-áról mondható el, hogy ritkán vonódik be a zaklatási eseményekbe⁵.

Szintén Finnországban, a Nemzeti Jólét és Egészségfejlesztési, Kutatási Központ által 2001-ben lefolytatott, 53.394 8. és 9.-esre kiterjedő, széles körű összehasonlító vizsgálatban azt találták, hogy a diákok 8%-át zaklatják legalább heti rendszerességgel⁶.

Az USA-ban a HBSC vizsgálatához csatlakozva 1998 tavaszán 6-10-es diákok 15.686 fős, reprezentatív mintája töltötte ki a kérdőíveket. (Ez a kutatás máig jelentős bázist, hivatkozási alapot képez az amerikai szakemberek körében.) A minta 29,9%-a számolt be arról, hogy valamilyen formában bevonódik a zaklatásba: zaklatóként 13%, a zaklatás elszenvedőjeként 10,6%, mindkét szerepben 6,3%. A diákok 17%-a számolt be arról, hogy a vizsgált időszakban néha vagy ennél gyakrabban zaklatták. 19% említette, hogy néha vagy gyakrabban zaklatott másokat, 6% zaklató áldozat⁷.

Gia Elise Barboza és munkatársai újra elemezték az 1998-as HBSC adatokat. Megállapították, hogy a 11-14 évesek 3%-a zaklat gyakran és krónikusan⁸.

A már említett, Hollandiában zajló követéses vizsgálat (TRAILS) első hullámában (2001–2002-ben) a zaklatók arányát 6%-ban, az áldozatokét 4%-ban állapították meg⁹.

Mike Eslea munkatársaival elvégezte néhány korábbi, hasonló metodológiával, az Olweus-féle kérdőívvel végzett kutatás összevetését¹⁰. Ez 7 országban kb. 48.000 felső tagozatos (általában 11 éves) megkérdezett diákot jelent. Az eredmények nagy változatosságot mutatnak: áldozatok: 5,2% (Írország) – 25,6% (Olaszország), zaklatók: 2% (Kína) – 16,9 (Spanyolország), nem bevonódók: 50,8% (Spanyolország) – 91% (Írország).

A szerzők nemcsak a gyakoriságokat találták nagyon különbözőnek, de a háttérváltozók hatásában sem tudtak általános, mindenütt érvényes hatásokat kimutatni. Ez újra az értelmezési (kulturális) különbségek fontosságára hívja fel a figyelmet.

A különböző országok egymásra vonatkoztatott helyzetének megítélésében némi segítséget jelentenek azok a nagymintás összehasonlító kutatások, amelyek azonos eszközt használtak különböző országokban.

Dieter Wolke vezetésével zajlott le az az interjú-módszert használó, összehasonlító vizsgálat, amelynek során 2377 angliai és 1534 németországi 6 és 8 éves diákot kérdeztek a zaklatással kapcsolatos tapasztalataikról. A zaklató magatartásban, a zaklatás típusaiban nem találtak különbséget a két ország között. A zaklatók aránya Angliában 4-5%, Németországban 9%, az áldozatoké Angliában 42%, Németországban 16%. Angliában a diákok 24%-át zaklatják minden héten, Németországban 8%-ot¹¹.

Különösen fontos a már említett, WHO által folytatott Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása (HBSC) c. vizsgálat. A 2001/2002-ben 25 országból – reprezentatív kiválasztással – összesen 113.200 11-15 éves fiatal vett részt a kutatásban. A zaklatásba való bevonódás országonként 9-54% között volt¹². 2006-ban a 11 évesek körében azok aránya, akiket legalább kétszer zaklattak az elmúlt hónapokban, 4% és 32% között mozog a résztvevő országokban; az egész minta átlaga 15%. A 11 éves zaklatók aránya 2-24%, az egész minta átlagában 9%¹³.

A legutóbbi publikált eredmények szerint 2010-ben a zaklatók aránya 1–36%, az áldozatok aránya 2–32% között volt – a nemtől és az életkortól függően – a különböző országokban¹⁴.

Az azonos módszertan ellenére felmerülhetnek kétségek az iránt, hogy az adatok valóban közvetlenül összehasonlíthatóak-e. Michael J. Boulton

és munkatársai összehasonlító vizsgálatukban (Boulton et al., 1999.) például azt találták, hogy bár az angol gyerekek között magasabb a zaklatás szintje, mint a svédekénél, a különbség nem szignifikáns. Az akkori HBSC-kutatásban viszont az áldozatok aránya Angliában kétszer akkora, mint Svédországban, és a zaklatók aránya is magasabb. Bár ez a vizsgálat régen történt, az összevethetőséggel kapcsolatos kétségeink ma is élnek.

Érdemes elgondolkodnunk a korábban már említett szemléletformálás, felvilágosítás, a zaklatással kapcsolatos edukáció várható hatásairól is. Amellett, hogy az erről való gondolkodás vélhetően egységesebbé válik azokban az országokban, ahol széles körben foglalkoznak ezzel a problémával, valószínűleg nő az erre való érzékenység is, ami közrejátszhat abban, hogy a számok nem csökkennek olyan ütemben, mint ahogy az erőfeszítések hatására várnánk.

Magyarországi adatok

Magyarország még csak a zaklatás-kérdés kutatásának első szakaszában tart. Kevés adatunk van; a lezajlott kutatásokkal kapcsolatosan is vannak módszertani bizonytalanságok. Nem egységes a terminológia, kiforratlan a módszertan. Nincs szakmai egyetértés még abban sem, hogyan állapítsuk meg a zaklatás mértékét, a probléma súlyosságát.

A következőkben ismertetjük a magyarországi kutatások ide kapcsolódó eredményeit.

Mint az előző részben már említettük, az első ismertté vált kutatás **Figula Erika** munkája¹⁵, aki 2003-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 fiatalot kérdezett meg, anonim kérdőíves módszerrel.

A szerző a kérdőívben a „bántás” szót használta: „Az osztálytársaim közül valaki vagy valakik bántani szoktak engem.” A kérdés a gyakoriságokra irányul, a válaszlehetőségek: soha, néha, gyakran. Ez a megoldás nem szokatlan a nemzetközi szakirodalomban sem, de könnyen belátható, hogy nem vezethet egzakt eredményekre. Nem egyértelmű ugyanis, mit is értünk „gyakran” vagy „néha” alatt.

A kérdőív ezek után kérdez rá a bántás formáira. „Ha igen, akkor milyen módon bántanak? Húzd alá a megfelelő szót, akár többet is! Ha kell, te is hozzáírhatsz a listához!” Válaszlehetőségek: megvernek, csúfolnak, kihagynak a játékból, elveszik a „dolgaimat”, nem barátkoznak velem, bosszantanak, cukkolnak, zsarolnak, fenyegetnek.

A diákok által tapasztalt bántalmazás gyakorisági sorrendje a következő: csúfolják, bosszantják, cukkolják, elveszik a dolgait, nem barátkoznak vele, megverik, kihagyják a játékból, egyéb módon bántják, fenyegetik, zsarolják. Látható, hogy már ebben a kutatásban is az a forma bizonyult a leggyakoribbnak, amit a nemzetközi szakirodalomban is olvashatunk: a csúfolás, bosszantás. A további sorrend azonban már más a későbbi kutatásokhoz képest. A gyakorisági sorrend a következő: csúfolják, bosszantják, cukkolják, elveszik a dolgait, nem barátkoznak vele, megverik, kihagyják a játékból, egyéb módon bántják, fenyegetik, zsarolják. Talán a minta sajátosságaiból adódott, hogy ebben a kutatásban a dolgok elvétele és a verés gyakoribb, mint a későbbi vizsgálatokban.

Figula Erika 26,14% áldozatot, 12,87% zaklatót, 26,53% zaklató áldozatot regisztrált, a nem bevonódók arányát mindössze 34,46%-nak találta. A munka úttörő jellegű volt, először hívta fel a figyelmet a jelenségre. A minta azonban kicsi, nem reprezentatív, kor és egyéb szempontok szerint is heterogén, így ezek az eredmények nem általánosíthatóak.

A **Mayer József** vezette fővárosi kutatás adatfelvétele 2008. elején történt¹⁶. Az online kérdőíveket az önkormányzati fenntartású középiskolákba juttatták el. A kutatást vezetői interjúk és diák fókuszcsoporthoz beszélgetések egészítették ki.

A mintavétel módjáról nincs információnk. A kérdőíveket 860 lány és 863 fiú töltötte ki; 920 kilencedikes és 791 tizenegyedikes, de nem tudjuk pontosan, ők hány (és milyen) iskolából valók.

A diákok kérdőívében a 6. kérdés vonatkozott az iskolai erőszakra; a kérdőív bizonyos normaszegő viselkedésformákat sorolt fel. (Milyen gyakran fordulnak elő az alábbi viselkedésformák az osztályban? Kérjük, hogy soronként, viselkedésformánként osztályozzon!) A mi szempontunkból releváns válaszlehetőségek: terrorizálás (tartós megfélemlítés); kiereszkölés (mobiltelefon, CD, MP3, iPod vagy ruha, étel stb. átadására való kényszerítés); csicskáztatás, megalázás; kiközösítés; fizikai bántalmazás a diák között; verbális agresszió, ordibálás. Mint látható, itt is lehet némi bizonytalanság abban, hogy az egyes szavak mit jelentenek; az sem tudható biztosan, hogy zaklatásról vagy „csak” a kortársak erőszakoskodó viselkedéséről van szó.

A felkínált gyakoriságok: 1 = soha, 2 = ritkán, 3 = közepesen, 4 = gyakran, 5 = rendszeresen. Nyilvánvalóan megnehezíti az adatok összehasonlí-

tását – akár e kutatáson belül, akár más kutatások adataival való összevetéskor –, hogy a ritkán, közepesen, gyakran és rendszeresen szavak nem egzakt kategóriákat jelentenek, így nem tudhatjuk, egy-egy kategória megjelölésekor mire gondolt pontosan a válaszoló.

Az egyes kategóriákat választók százalékos megoszlása nem szerepel a tanulmányban, csupán a válaszolók által adott gyakorisági kategóriák, „osztályzatok” átlaga. Ebből csak az események gyakorisági sorrendjére következtethetünk. A tanulmányban az alábbi eredményeket olvashatjuk: terrorizálás: 1,5, kieroszakolás: 1,2, megalázás: 1,9, kiközösítés: 2,3, fizikai bántalmazás: 1,8. Ebben a vizsgálatban tehát a kiközösítés a leggyakoribb bántalmazási forma, de mint látjuk, itt nem szerepel a csúfolás, amelyet más vizsgálatok a leggyakoribb formának találtak.

A kutatók fontosnak tartották felderíteni, vajon mennyire tartják biztonságos helynek a tanulók az iskolát. Az „Érte-e már Önt súlyos lelki sérelem a diáktársak részéről?” kérdésre a válaszolók 18%-a adott „igen” feleletet; 15% féltette már a testi épségét az iskolában, 20%-uk nem tartja biztonságos helynek az iskoláját. Megítélésünk szerint ezek igen magas számok. Sajnos azonban nem ismertek a gyakoriságok különbségei sem az iskolák vagy osztályok, sem a kor vagy a nemek szerint sem.

Mint látható, ez a kutatás is elsősorban magát a problémát jelezte, világossá téve, hogy a zaklatás és erőszakoskodás mindennapos tapasztalat az iskolákban, de a háttérváltozókkal való kapcsolatok, a zaklatási eseményekben játszott szerepek elemzése elmaradt.

2008-ban zajlott **saját kutatásunk Hajdú-Bihar megyében**¹⁷. Az anonim kérdőíveket 23 véletlenszerűen kiválasztott, önkormányzati általános iskolában egy-egy ötödik és hetedik osztály töltötte ki. A minta településtípus, életkor és nemek szerint kiegyensúlyozott volt (bár a községek a lakosság létszámához képest kissé felülreprezentáltak), így a vizsgálat jó összképet adott a megye általános iskolásairól. (2. táblázat)

2. táblázat

A minta megoszlása nem és osztály szerint (az egész minta százalékában)

		nem		Összesen
		fiú	lány	
osztály	ötödik	25	24	49
	hetedik	24	23	47
Adathiány				4
Összesen		49	47	100

Forrás: Buda (2010) 137. o.

A zaklatást ebben a vizsgálatban sem próbáltuk definiálni, hanem részben körülírással, részben események felsorolásával jelenítettük meg.

Ebben a kutatásban nem csak a zaklatók és áldozatok önbevallására alapoztunk, hanem a diákok percepcióját is igyekeztük megragadni az osztályban zajló eseményekről, elsőként arról, általában véve érzékelik-e mások bántalmazását. Megítélésünk szerint az osztályokban általánosan észlelt „zaklatási helyzet” a közösség szempontjából árnyaltabb képet ad, mintha csak a zaklatók és az áldozatok számát vizsgálnánk.

„Vannak-e az osztályokban olyan gyerekek, akiket a többiek gyakran piszkálnak, akikkel gyakran csinálnak hecceket, vagy éppen kiközösítik őket? Húzd alá!” (Válaszlehetőségek: Nincs ilyen gyerek, 1; 2-3; több, mint 3 ilyen gyerek van.)

A válaszok alapján megállapítható, hogy minden osztályban vannak a többiek által „piszkált” gyerekek, de az osztályok tanulói nem adtak egységes válaszokat, ami arra utal, hogy a tanulók érzékenysége, észlelete a problémáról különböző. Csupán a válaszolók 10%-a állította, hogy az osztályában nincs ilyen gyermek, de ez a 10% elszórtan található a vizsgált 46 osztályban. Ezek az adatok többféleképpen értelmezhetők. (Hamarosan látni fogjuk, hogy a 2015-ös vizsgálat hogyan kezelte ezt a helyzetet.) Véleményünk szerint nem arról van szó, hogy minden 10. osztály mentes a zaklatástól, inkább arról, hogy a diákok 10%-a nem érzékeli a problémát.

20 osztályban senki sem mondta azt, hogy „nincs ilyen gyerek”, további 15 osztályban legfeljebb hárman adták ezt a választ. A pozitív „rekord” az az osztály, ahol tizenheten azt választották, hogy náluk senkit

sem zaklatnak – igaz, ebben osztályban is 11-en állították, hogy van az osztályban legalább 1 gyerek, akit zaklatnak.

Ez az eredmény is megerősíti, hogy a zaklatás általánosan elterjedt jelenség a magyar iskolákban is.

Nyitott kérdést tettünk fel azzal kapcsolatban, mit csinálnak a többiek ezekkel a gyerekekkel. A válaszok szerint leggyakoribb zaklatási forma a csúfolás (az egész minta 40%-a említette), ez után következik a „piszkálás” (20%), a kiközösítés (14%), az enyhébb bántalmazás (lökdösés, „ütögetés”, hajhúzgálás stb.) (13%), és a verés (11%). Ezekhez képest elenyésző – de előfordul – a másik holmijának elvétele, megrongálása (5%), a pletykaterjesztés (3%) és a fenyegetés (1%). A bántalmazásnak valamilyen más formáját (pl. a „telefonon hívogatás”-t, vagy a „csúnya dolgokat tettek fel róla az internetre”) csak 1-2 gyerek említette.

A kérdőív 7 eseményt nevezett meg; a nemzetközi kutatások szerint ezek a leggyakrabban előforduló zaklatási események.

1. gúnyolás, csúfolás, cukkolás, kinevetés;
2. ijesztgetés, fenyegetés;
3. valakit kihagynak valamiből, levegőnek nézik, kiközösítik;
4. valaki holmiját a földre lökik, elveszik, megrongálják;
5. valakiről hazugságokat, pletykát, csúnya történeteket terjesztenek;
6. valakit lökdösnek, haját húzzák, kisebb fájdalmat okoznak neki;
7. valakit megütnek, rugdosnak.

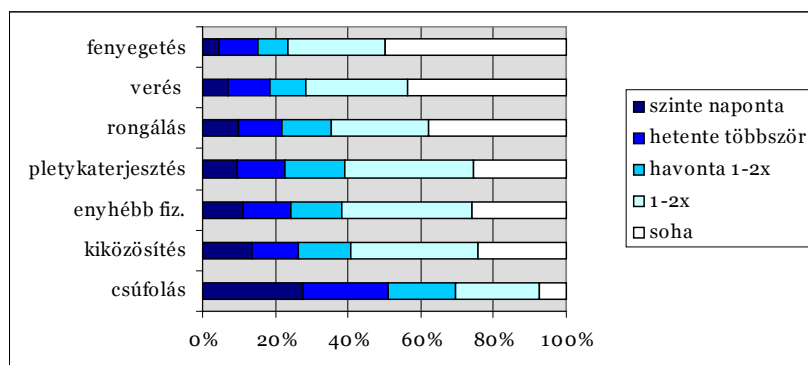
Ezek gyakoriságára kérdezett rá a kérdőív, három vonatkozásban is: az utóbbi néhány hónapban az osztályban zajló, megfigyelt eseményként, az esemény elkövetőjeként és elszenvedőjeként. A felkínált gyakorisági kategóriák a következők voltak: soha, 1-2x, hetente 1-2x, hetente többször, szinte naponta.

Az általánosságban, az osztályban zajló erőszakos események közül a leggyakoribb típus a csúfolódás és a kiközösítés, viszonylag ritka a verekedés és a fenyegetőzés. Azok aránya, akik szerint az adott esemény hetente többször (vagy még gyakrabban) előfordul:

6. ábra

„Milyen gyakran tapasztaltad az osztálytársaid között az alábbiakat?”

csúfolás:	50,9%
kiközösítés:	26,2%
kisebb fizikai bántalmazás:	24,3%
pletykaterjesztés:	22,5%
holmi rongálása:	21,7%
verés:	18,4%
fenygetés:	15,0%



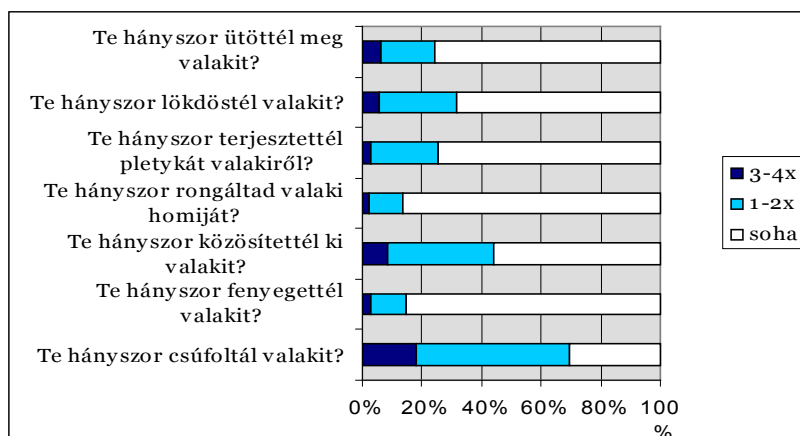
Forrás: BUDA (2010) 140. o.

Ebben a kutatásban azokat a tanulókat tekintettük zaklatóknak, akik legalább egyféle erőszakos cselekedetnél – egy kb. 3 hónapos intervallumban – a hetente 1-2x opciót, vagy ennél nagyobb gyakoriságot jelöltek meg.

Ezen értelmezés szerint a gyerekek 26,7%-a (269 fő) az elmúlt néhány hónapban heti gyakorisággal bántalmazta valamilyen módon a társait.

7. ábra

A tanulók bevallott erőszakos viselkedésének gyakorisága



Forrás: BUDA (2010). 140. o.

Ha megnézzük a zaklatók számát osztályok szerinti bontásban, látható, hogy az osztályok felében több, mint 5 gyereket soroltunk a zaklatók közé. Ezek a számok valószínűleg nem reálisak, de feltételezhető, hogy ezek a gyerekek alkotják a krónikusan zaklatók holdudvarát, akik többkevesebb aktivitással részt vesznek a zaklatási eseményekben. Hét osztályban csak 1-2 zaklató gyereket találtunk, de ezek közül mindössze két olyan osztály van, ahol a korábbi, általános kérdésre vonatkozó válaszok megerősítik, hogy az adott osztály valóban békésebb hely; a többi osztály tanulói nagy számban nyilatkozták, hogy vannak az osztályukban rendszeresen bántalmazott gyerekek. (Természetesen az sem kizárt, hogy ezt a rendszeres bántalmazást ugyanaz az 1-2 gyerek követi el.)

Ha a zaklatók csoportjának válaszait elemezzük abból a szempontból, mit és milyen gyakran tesznek, megállapíthatjuk, hogy 55%-uk csak egyféleképpen bántalmazza a társait. (Ebből persze még semmilyen következtetést nem vonhatunk le a zaklatás súlyosságával kapcsolatban.) Legtöbbször a csúfolódók vannak; 85 tanuló (a zaklatók 31,5%-a) más módon nem is bántalmaz, legfeljebb csak alkalomszerűen. Ez nem mutatja a zaklatás súlyosságát, hiszen szavakkal ugyanúgy lehet kínozni, mint fizikailag. Mindössze 20 gyerek (a zaklatók 7,5%-a) nyilatkozta azt, hogy sohasem csúfolja a társait; és a zaklatók 23,7%-áról mondhatjuk el, hogy csak egyféleképpen erőszakoskodik, és ez nem a csúfolódás. Ezek a szá-

mok megerősítik azt az elképzelést, hogy a csúfolódásnak kulcsszerepe van a zaklatásban. Nemcsak ez a leggyakoribb forma, de általában ebből nő ki a keményebb erőszak is.

A zaklatók a következő arányokban számoltak be gyakori erőszakos cselekedetokről: csúfolás 66%, kiközösítés 31%, verés 23%, kisebb bántalmazás 21%, pletykaterjesztés 11%, fenyegetés 11%, rongálás 9%. (Természetesen vannak olyanok, akik többféle módon is erőszakoskodnak.)

Áldozatnak azokat tekintettük a vizsgálatban, akiket valamilyen módon legalább hetente 1-2x bántalmaznak. A megkérdezett gyerekek 13,6%-a áldozat ebben az értelemben; közülük minden második arról számolt be, hogy szinte naponta ki van téve a többiek erőszakos viselkedésének.

Az áldozatok valamivel kevesebb, mint a fele többféle bántalmazási módot is elszenved szinte naponta. A következő arányban számoltak be arról, milyen erőszakos viselkedésnek esnek áldozatul hetente többször: pletykaterjesztés 36,5%, fenyegetés 35%, holmijának rongálása 34,3%, kiközösítés 30,6%, csúfolás 26,2%, enyhébb bántalmazás 24,1%, verés 23,4%. Mint látható, az áldozatok oldaláról a bántalmazási formák gyakorisági sorrendjéről némileg más kép bontakozik ki, mint amit a diákok a társaik közötti összeütközések kapcsán jeleztek, vagyis a diáktársak által észlelt és az áldozatok által jelzett gyakoriság jelentősen különbözik. A magyarázat felderítéséhez további kutatások szükségesek.

Ha megvizsgáljuk az áldozatok megoszlását az osztályokban, tapasztalhatjuk, hogy 11 olyan osztály van, ahol legalább 5 főt soroltunk be áldozatként. Ez valószínűleg nem jelenti azt, hogy ezt az 5-8 gyereket valóban rendszeresen zaklatják. (A korábbi, a tanulók általános tapasztalatait rögzítő adatok sem erősítik meg ezt a feltevést.) Valószínűleg ebben a csoportban vannak olyanok is, akik bár elszenvednek valamennyi erőszakoskodást, de mégsem nevezhetők zaklatás áldozatainak. Jelenlegi adataink alapján ennél pontosabbat nem tudunk mondani.

Vizsgálatunkban azt találtuk, hogy a gyerekek 5,5%-a jelenik meg mindkét szerepben; őket zaklató áldozatként regisztráltuk. A 2005-2006-os HBSC kutatásban 12,9% azoknak az aránya, akik legalább 1-2 alkalommal bántott másokat és őt is bántották mások ugyanennyiszor¹⁸. Ez az arány 2010-ben 10%¹⁹.

2009-ben a **kölöknet.hu** szülőknek szóló portál online kérdőíves kutatást végzett²⁰ iskola- és településtípusra reprezentatív módon kiválaszt-

tott, 480 általános- és középiskola intézményvezetői között. A válaszok azt mutatták, hogy a magyar pedagógusok, intézményvezetők többsége számára súlyos gondot okoz a diákok durva kommunikációja és a diákok közötti konfliktusok.

A kérdőívben az iskolai zaklatást „erőfölényből származó megalázás, megfélemlítés stb.”-ént határozták meg. Az intézményvezetők 7,3%-a nagy, 23,4%-a jelentős problémaként sorolta be a zaklatást; az iskolák 31%-ában a zaklatás nagy vagy közepes problémát okoz²¹. Az iskolaigazgatók a probléma kezelését is problematikusnak vélik.

Bár itt nem tudjuk közvetlenül számszerűsíteni a zaklatás mértékét, az nyilvánvaló, hogy jelenlévő, ismert problémáról van szó, amelynek a kezelésével is elégedetlenek az iskolák igazgatói

Szintén 2009-ben zajlott egy nagyobb vizsgálat az agresszió témában, az oktatási jogok biztosának megbízásából²². A kutatás deklarált célja elsősorban az agresszió előfordulási formáinak azonosítása a középiskolákban. A vizsgálatot a 11. osztályosok körében végezték, online kérdőívekkel. 186 különböző típusú középiskola került be a mintába, régiókra arányosan; több, mint négyezer diák válaszolt a kérdésekre. Tanárokat (980 fő) és intézményigazgatókat is kérdeztek.

A kutatás kiegészítő része hetedik budapesti iskolások körében történt; 25 iskola 2-2 osztályában történt a kérdőívezés.

Mivel a kérdőívet a kutatók nem publikálták, csak a szövegből ill. a táblázatok felirataiból következtethetünk a kérdések pontos formájára. Annyi tudható, hogy a kérdések a tanév eleje óta eltelt 8 hónapos időszakra vonatkoztak. A kutatók ebben a kutatásban is bizonyos viselkedési formákat jelöltek meg. Ezek a következők: kiabálás, káromkodás; megszégyenítés; kiközösítés; rángatás, lökés; ütés, rúgás; dobás; verés; lopás; rablás; rongálás (utóbbiakat „tárgyi agresszió”-nak nevezik a szerzők). A kérdésben az elkövetés/elszenvedés szerepre kérdeztek rá.

Látható, hogy itt is megjelenik a kategóriák bizonytalanságának problémája. Az egyik kérdés például így szólt: „A tanév során előfordult-e, hogy megszégyenítettél egy másik diákot, gúnyolódottál egy másik diákon?” vagy „...egy másik diák megszégyenített, gúnyolódott rajtad?” Az adatok értelmezésekor a szerzők maguk is megállapítják, hogy a „megszégyenítés” viszonylagossága miatt az adatok közötti különbségek nehezen értelmezhetőek.

Mivel gyakorisági kategóriákkal a beszámolóban nem találkoztunk, úgy tűnik, hogy csupán az előfordult – nem fordult elő dichotómiában tudunk mozogni. Láthatjuk, hogy az érintettek aránya igen magas, de nem tudjuk, ez pontosan mit is jelent.

10. táblázat
Az elkövetők és elszennvedők aránya a diákok egymás közötti agressziójában (%)

Az agresszió formája	Elkövető	Elszenvedő	Az érintettek aránya
Kiabálás, káromkodás	59,9	56,6	69,1
Megszégyenítés	33,1	31,9	47,5
Kiközösítés	25,5	12,7	32,6
Rángatás, lökés	18,2	17,7	26,6
Ütés, rúgás	18,2	11,8	18,5
Dobás	10,6	12,8	16,8
Verés	7,8	3,5	9,5
Lopás	3,5	21,4	22,8
Rablás	1,9	3,5	4,3
Rongálás	12,8	-----	-----

Forrás: i.m. 29. o.

Az **OFI Iskolai Erőszak kutatásának** online adatfelvétele 2015 elején történt²³. Mint korábban említettük, ebben a kutatásban kb. 3000 5-8. osztályos általános iskolás vett részt. Ez a korosztály kiemelten fontos a zaklatás szempontjából, mert a középiskolában csökken ugyan az áldozatok száma, de a megelőző programok hatékonysága is. A mintavétel során 50 iskolát választottak ki, az egész országból, véletlenszerűen. A minta megyék és a települések mérete szerint arányos volt.

A kutatás érdekessége, hogy alternatív tantervű iskolák diákjait is megkérdezték. Az online kérdőívezés mellett diák és tanár fókuszcsoporthoz interjúkat is készítettek.

A gondos mintavételnek köszönhetően ez az első országosan reprezentatív kutatás a HBSC-felmérések mellett, megközelítésében azonban alapvetően eltér azoktól. Nem használ definíciót, hanem 13 eseményt sorol fel, amelyek között a zaklatás korábban már említett, legmarkánsabb

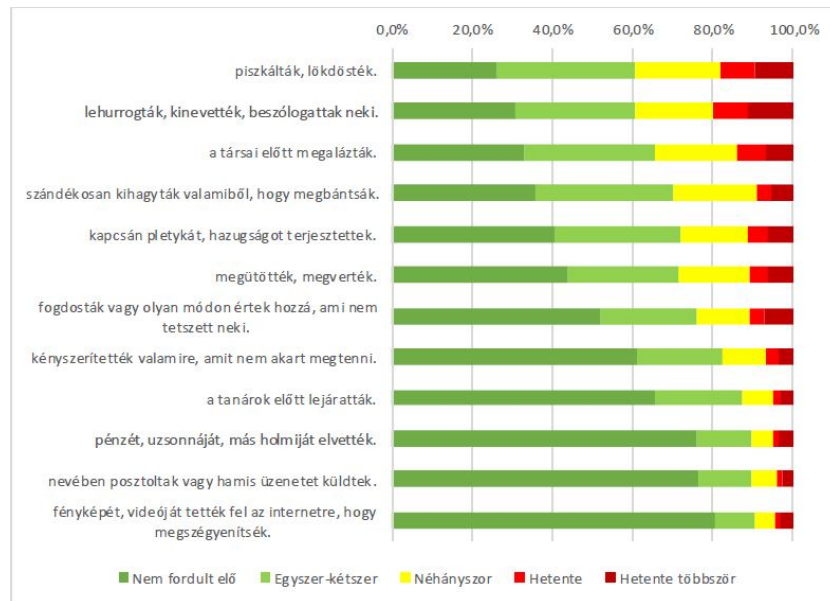
típusai mellett megjelenik a szexuális tartalmú és az internetes/virtuális zaklatás, illetve a tanárok előtti lejáratás is. A kérdőívben körültekintően kerültek a zaklatás és bántalmazás szavakat is, hogy ezek zavaró konnotációi ne merüljenek fel.

A vizsgálat különlegessége, hogy összekapcsolja az osztályok tanulói és az adott osztályban tanító tanárok válaszait, így a tanári vélemények megismerése mellett lehetőség van a kétféle megközelítés összevetésére, azaz egymás kontrolljaként is szolgálnak.

A vizsgálat legfontosabb célja, hogy hiteles adatokat nyerjünk az iskolai agresszív események előfordulásáról, a zaklatásban érintettek számáról. A kérdőív tartalmaz egy kérdést arra vonatkozóan, hogyan látják a diákok másság és a zaklatás összefüggését – ez teljesen újszerű a magyarországi kutatásokban.

Ebben a kutatásban is feltették a korábban említett kérdést az osztály áldozatairól. Ebben a kutatásban a gyerekek 33,9%-a nyilatkozta azt, hogy nincs bántalmazott az osztályukban – ez jóval nagyobb arány, mint amit a Hajdú-Bihar megyei kutatásban regisztráltunk. Az elemzők oly módon átlagolták a tanulók válaszait, hogy minden osztály középső (medián) értékét vették figyelembe, és ezt tekintették a köz véleményének az áldozatok számáról. E megközelítés alapján megállapítható, hogy a válaszadók 20,5%-a jár olyan osztályba, ahol nincs bántalmazott; 43,8% osztályában 1 bántalmazott van, 34,9% osztályában 2-3, és 0,8% osztályában 3-nál több. (Ne felejtsük el azonban, hogy ez nem objektív mérés, hanem az osztálytársak többségének véleménye.) A kutatók azonban ennél tovább mentek: ennek alapján megbecsülték, hogy az egész mintában 202 fő, azaz 7% bántalmazott lehet. Ezt az eljárást túlzottan esetlegesnek véljük.

8. ábra
*Az egyes bántalmazás-típusok gyakoriságának percepciója
a diákok körében*



Forrás: Simon, Zerinváry, Velkey 2015, 27. o.

A gyakoriság értelmezése körüli problémákat az elemzők úgy igyekeztek elkerülni, hogy kétféle értelmezést használtak. A HBSC-kutatásokban is alkalmazott, a bántalmazásra vonatkozó nagyon erős feltételt – azt ti., hogy akkor tekintetjük bántalmazásnak az esetet, ha a válaszoló az 1-2 esetnél nagyobb gyakoriságot választotta – kiterjesztett értelmezésnek tekintették, és emellett használtak egy szigorú értelmezést is, amely szerint csak a legalább hetente gyakoriságot kezelték bántalmazásként. A szigorú kritériumot alkalmazva a diákok 15%-a tekinthető bántalmazottnak. Ez az érték nagyjából összhangban van a néhány magyarországi vizsgálat eredményével, de jóval magasabb a HBSC értékeinél.

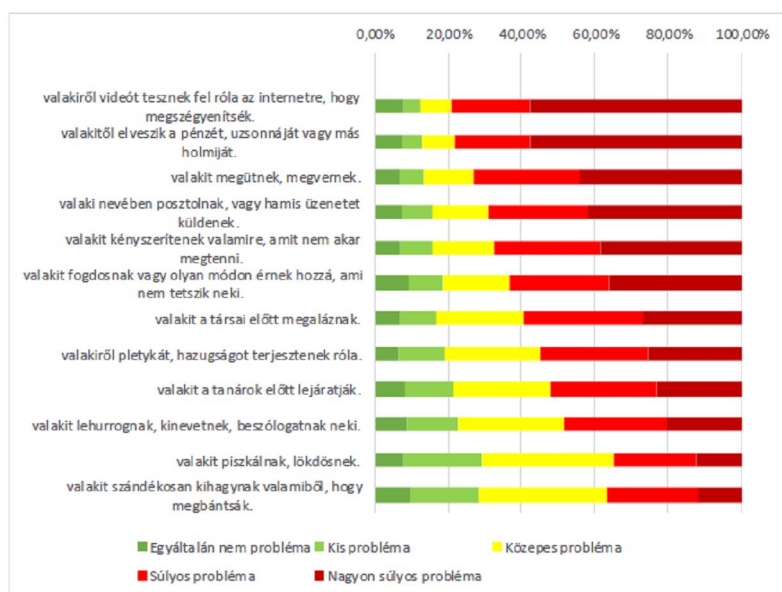
Az egyes zaklatási típusokat vizsgálva ebben a kutatásban is megállapítást nyert, hogy a verbális formák a leggyakoribbak („kinevetik, lehurrogják, beszólogatnak neki”). A fizikai bántalmazás ritkább, a virtuális pedig a legkevésbé gyakori (8. ábra). Ezek az eredmények összhangban vannak a magyar és nemzetközi eredményekkel is.

A leggyakoribbnak tekintett bántalmazás-típusról a diákok kb. 15%-a állította, hogy legalább hetente előfordul az osztályban.

A kérdőívben megkérdezték, melyik bántalmazási formát mennyire tekintik a diákok súlyosnak. Általános tendencia, hogy a gyakoribbakat kevésbé súlyosnak tekintik. A fizikai és a virtuális bántalmazást, valamint a tulajdon elvételét tekintik komolyabbnak. A kirekesztést például csak a diákok harmada tekinti súlyos problémának. (9. ábra)

9. ábra

Az egyes bántalmazástípusok súlyosságának megítélése a diákok szerint



Forrás: Simon, Zerinváry, Velkey 2015, 30. o.

Bár a napi tapasztalatok nem ezt mutatják, nemzetközi vizsgálatok adatai alapján Magyarország helyzete a zaklatás szempontjából nagyon kedvező.

Figyelemre méltó még Filippos Analitis és munkatársainak munkája²⁴, amelyben a 2004-es, ún. Kidscreen kutatás néhány eredményéről számolnak be. A Kidscreen („Screening and Promotion for Health-related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective”) az Európai Unió által finanszírozott, a fiatalok egészség-

szempontú életminőségének vizsgálatát célzó kutatási program. 11 európai országban 16.210 8–18 éves fiataalt és szüleit kérdezték. A projektben kidolgozott ún. Kidscreen bullying Scale segítségével vizsgálták a zaklatás mértékét és hátterét. A tanulmányból megtudhatjuk, hogy a vizsgált országokban zaklatott gyerekek aránya 20,6%, országonként széles skálán mozogva. A legrosszabb a helyzet az Egyesült Királyságban (29,6%) és a legjobb (10,5%) – Magyarország!²⁵

A magyarországi helyzetről stabil adataink a **HBSC kutatásokból** vannak, hiszen – mint láttuk – hazánkban csak kevés reprezentatívnek nevezhető kutatás történt. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy részletes elemzések nem vagy csak korlátozottan állnak rendelkezésre, mivel az adatok gazdája, az Országos Gyermekégeszségügyi Intézet elsősorban a szorosabb értelemben vett egészségmagatartással kapcsolatos eredményekre koncentrált/koncentrált. A korábbi publikációk egyáltalán nem tartalmazzák a bántalmazásra nézve adatokat. A 2002-es vizsgálat országjelentése viszonylag részletes, de a felsorolt 11 témakör között nem szerepel önállóan a bántalmazás kérdése, nem kerestek erre a problémára nézve összefüggéseket. A 2002-es, a 2006-os és a 2010-es vizsgálatról megjelent kötet is csak alaptáblákat tartalmaz a témára vonatkozóan.

A felméréseket az 5, 7, 9, 11. osztályosok körében végezték. Az iskolákat több lépcsős, rétegzett mintavétellel választották ki, így a minta az iskola fenntartója, megye, településtípus, valamint a középiskolák esetén a képzés típusa szerint reprezentatív. Az iskolán belül véletlenszerűen választották ki a részt vevő osztályokat. Korcsoportonként 1500 tanuló töltötte ki a kérdőíveket.

A kérdőívben a következő definíciót adták a bántalmazásra: „Akkor mondjuk, hogy egy tanulót bántalmaznak, ha egy másik tanuló vagy tanulók egy csoportja durva vagy kellemetlen dolgokat mond neki, vagy tesz vele. Az is bántalmazás, ha ismétlődően bántóan gúnyolnak, ugratnak valakit, vagy szándékosan kihagyják dolgokból. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyformán erős fiatal vitatkozik, vagy verekszik, vagy ha barátságosan, játékosan ugratják egymást.”

A bántalmazásra vonatkozó két kérdés a következő volt:

„Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?” (Válaszlehetőségek: Az elmúlt hónapokban egyszer sem

bántalmaztak az iskolában / Előfordult 1-2-szer / havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

„Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt tanuló társaid bántalmazásában?” (Válaszlehetőségek: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

2002-ben a megkérdezett tanulók 79,6%-át soha nem bántalmazták a többiek, 15,2%-ukat néha, 5,2%-ot gyakrabban. A gyakran bántalmazók aránya 4,7%, a tanulók 19,8%-a néha bántalmaz másokat²⁶. (A publikációban nincs megjelölve a zaklató áldozatok aránya.)

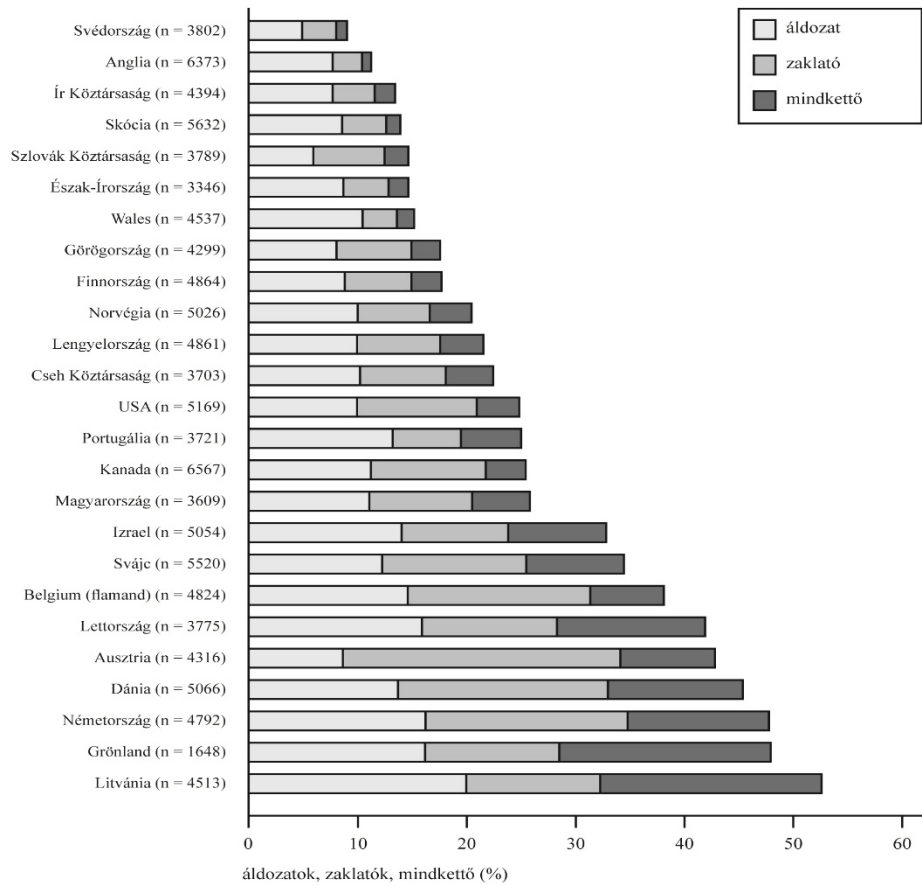
A 2006-os és a 2010-es vizsgálatban azokat tekintették zaklatóknak vagy áldozatnak, akik legalább egyszer bevonódtak zaklatási eseménybe; zaklató áldozatnak azokat, akik legalább egyszer bevonódtak mindkét szerepben. Ilyen módon 15% elkövetőt, 12% áldozatot és 10% zaklató áldozatot regisztráltak; a helyzet tehát 2002 óta lényegében nem változott^{27, 28}. Ezek nyilvánvalóan felülbecsült arányok, hiszen erősen vitatható, vajon zaklató-e az a gyerek, aki például hónapok alatt egyszer-kétszer csúfol másokat. Ugyanakkor érdekes, hogy az így kapott arányok vannak szinkronban a többi kutatás eredményeivel. Egyszerre tapasztalunk tehát túlságosan tág értelmezést és egy erős alulbecslést.

Érdemes megvizsgálni azt is, ezekkel az eredményekkel hogy állunk Európa más országaihoz képest.

Ha a HBSC nemzetközi összefoglaló adatait tekintjük, a helyzetünk igen jónak mondható – a kezdetektől mind a mai napig. Mint az 1.10. ábrán látható, 1999-ben Magyarország 25 országból a 16. helyen áll. Ezt a kiváló pozíciónkat azóta is megőriztük.

10. ábra

Azok aránya, akik legalább 2x bevonódtak a zaklatási eseményekbe az elmúlt hónapokban; országonként (HBS, 1997/1998)



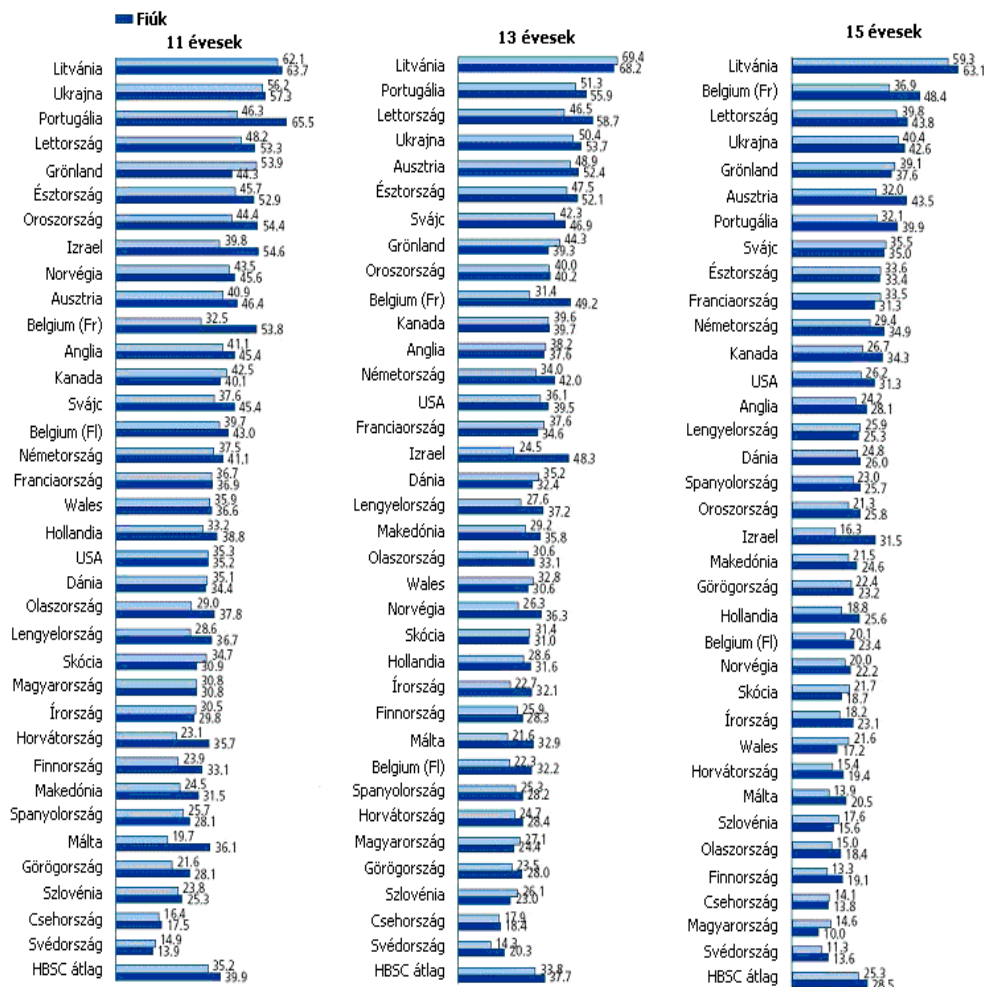
Forrás: NANSEL, CRAIG, OVERPECK, GITANJALI SALUJA, JUNE RUAN AND THE HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN BULLYING ANALYSES WORKING GROUP (2004) 731. o. nyomán

A 2001/2002-es felmérésben²⁹ már 35 ország 163.000 fiatalja vett részt. Kedvező helyzetünk nagyjából változatlan: ha azok százalékát vizsgáljuk, akiket legalább egyszer zaklattak az utóbbi hónapokban, a 11 évesek esetében 35 ország között a 25. helyen állunk.

Ha azok arányát tekintjük, akiket 2-3x vagy gyakrabban zaklattak, helyzetünk még előkelőbb (11. ábra).

11. ábra

Azok aránya, akiket legalább 2x zaklattak az utóbbi hónapokban (2002)



Forrás: CRAIG & HAREL (2004) 139. o. nyomán

A HBSC 2009-10-es vizsgálatáról kiadott nemzetközi összefoglalójában³⁰ szintén azokat tekintették áldozatoknak, akiket legalább kétszer zaklattak. A vizsgált országok átlaga a 11 évesek esetében 13%, a 13 éveseknél 12%, a 15 évesek körében 9%. A magyarországi átlagok rendre:

10,5%, 8,5% és 4,5%. Ezzel a részvevő országok között a 25., 26. ill. 31. helyet foglaljuk el.

A HBSC-kutatások tartalmazznak arra vonatkozó kérdést is, milyen gyakori a verekezésbe való bevonódás. Az ezzel kapcsolatos magyar adatok már korántsem ilyen kedvezőek. A verekezésbe bevonódók arányát tekintve a 6–9. helyen állunk (életkortól függően). Felmerül a kérdés: ha a gyerekek fizikai értelemben ennyire erőszakosak, vajon reális-e az a feltételezés, hogy alig tanúsítanak zaklató magatartást.

A HBSC-kutatások által festett kedvező képnek szintén ellentmond Motoko Akiba és munkatársai vizsgálata³¹. Ez a csoport az 1994-es, 37 országra kiterjedő Third International Math and Science Study (TIMSS) adatait használta. Ezen kutatás alkalmával részletes háttérkérdőívet vettek fel; kikérdezték a tanárokat, iskolaigazgatókat is.

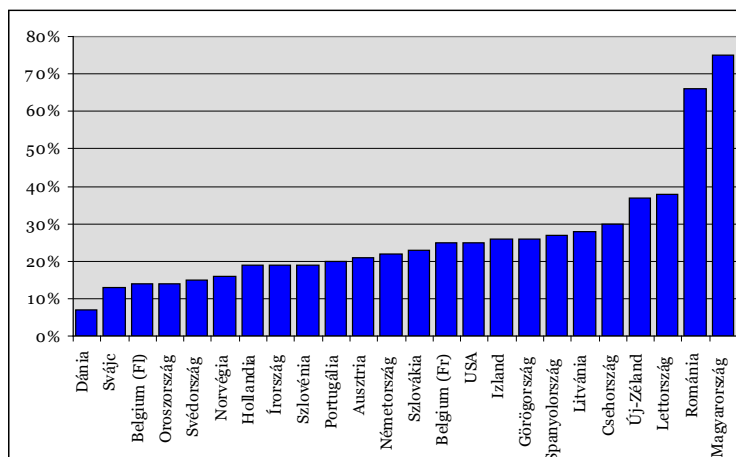
A diákok kérdőívében két kérdés szerepelt az iskolai erőszakra vonatkozóan. „Mit gondolsz, milyen gyakran bántott téged egy másik gyerek az iskolában?” és „Milyen gyakran bántották más diákok a barátaidat?” (A válaszlehetőségek: havonta egyszer sem, egyszer vagy kétszer, három-négyszer, ötször vagy többször. Az angol eredetiben a „hurt” kifejezést alkalmazták.)

Ha megvizsgáljuk a kutatás ábráit, Magyarország helyzete korántsem olyan kedvező. (12-15. ábra. Az áttekinthetőség kedvéért nem tüntettük fel mind a 37 országot.) E kutatás szerint a leginkább erőszakos országok: Magyarország, Románia és Ciprus. Az elszenvedett erőszak szempontjából helyzetünk a legrosszabb: a diákok 75%-a nyilatkozta, hogy a kutatást megelőző hónapban legalább egyszer erőszak áldozata volt az iskolában. A magyar tanulók 80%-a nyilatkozta azt, hogy a barátai az iskolában voltak már erőszak áldozatai. A diákok háromnegyede aggódik amiatt, hogy áldozattá válik.

A tanárok jelzései is arról árulkodnak, hogy a magyarországi iskolában feszültségekkel teli viszonyok uralkodnak. Az átlagos 39,3%-kal szemben a magyar tanárok 58%-a nyilatkozott úgy, hogy a diákok bomlasztó viselkedése erősen korlátozza őket a tanításban. (Ezzel a 34. helyen állunk.) Az átlagos 13,7%-nál jóval többen, 28% állította, hogy a saját és a diákok biztonságát veszélyeztető fenyegetés erősen korlátozza a tanításban. (Ezzel a 33. helyen állunk.)

12. ábra

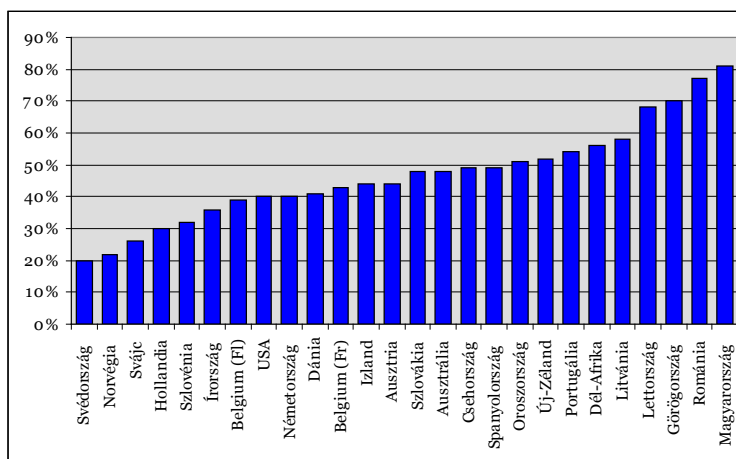
Azon diákok az aránya, akik a kutatást megelőző hónapban legalább egyszer voltak iskolai erőszak áldozatai



Forrás: AKIBA, LETENDRE, BAKER, & GOESLING (2002) 840. o. nyomán

13. ábra

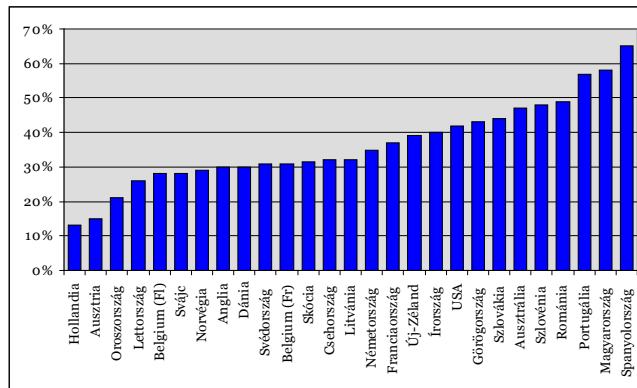
Azon diákok az aránya, akiknek a barátai voltak a kutatást megelőző hónapban legalább egyszer iskolai erőszak áldozatai



Forrás: AKIBA, LETENDRE, BAKER, & GOESLING (2002) 840. o. nyomán

14. ábra

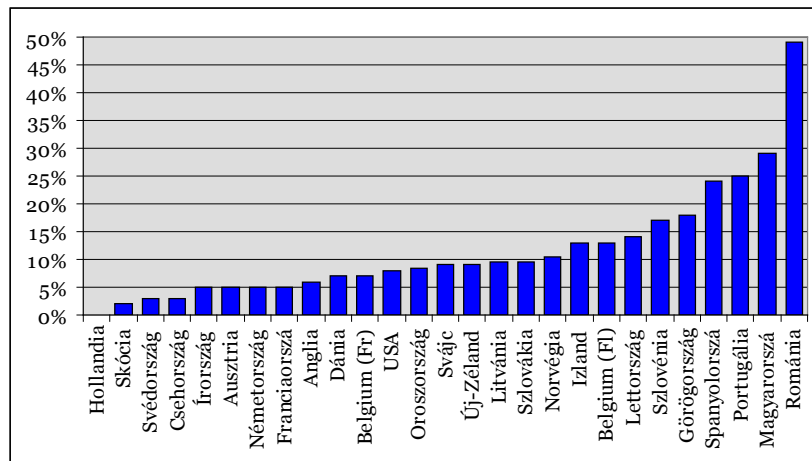
Azon tanárok aránya, akiket erősen korlátoz a tanításban a diákok bomlasztó viselkedése



Forrás: AKIBA, LETENDRE, BAKER, & GOESLING (2002) 841. o. nyomán

15. ábra

Azon tanárok aránya, akiket erősen korlátoz a tanításban a saját és a többi diák biztonságát érintő fenyegetés



Forrás: AKIBA, LETENDRE, BAKER, & GOESLING (2002) 841. o. nyomán

Természetesen ez a kutatás már meglehetősen régi. Az újabb tanár-vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy ebből a szempontból a helyzet nem változott a magyar iskolákban – legalábbis a tanárok észleletében.

Itt emlékeztetnénk a korábban említett Kölkönet Iskolai erőszak-kutatására, amelyben szintén komolyabb problémaként jelezték az iskolaigazgatók a diákok erőszakos viselkedését.

Ide kívánczik az OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) című nagy nemzetközi tanár-kutatása is. Ez volt az első olyan, a kormányok által kezdeményezett nemzetközi kutatás, amelyben magukat a tanárokat kérdezték meg munkakörülményeikről és arról, hogyan viszonyulnak a munkájukhoz. Ebben a kutatásban 23 ország vett részt, az adatfelvételt 2008-ban végezték³².

Amikor a tanárokat arról kérdezték, milyen tényezők zavarják, hátráltatják a tanórai tevékenységet, a magyar tanárok megdöbbentően nagy arányban panaszkodtak olyan problémákról, amely erőszaknak tekinthető. A nemzetközi mintához képest kb. kétszeres (!) arányban nyilatkoztak úgy, hogy zavarja őket a rongálás és a tanulók vulgáris beszéde (azaz verbális agressziója) (3. táblázat).

3. táblázat

Az iskolák megoszlása Magyarországon és a TALIS-országok átlagában aszerint, hogy milyen tényezők hátráltatják a tanulási és tanítási tevékenységet (%)

	Magyarország		TALIS-átlag	
	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben
Késés az iskolából	64,5	35,5	63,0	36,9
Hiányzás	54,0	46,0	55,4	44,6
Tanórai rendzavarás	29,1	70,9	41,3	58,7
Puskázás	77,3	22,7	79,0	21,0
Vulgáris beszéd, káromkodás	23,1	76,9	62,7	37,3
Rongálás	46,6	53,5	74,3	25,7
Lopás	77,9	22,1	85,3	14,6
Más tanulók megfélemlítése	53,3	46,8	66,3	33,7
Más tanulók fizikai bántalmazása	64,0	35,0	84,6	15,5
A tanárok vagy a személyzet megfélemlítése	80,2	19,9	84,0	16,0
Alkohol és /vagy kábítószer használata vagy birtoklása	93,0	7,0	89,8	10,3

Forrás: HERMANN & mtsai, (2009) 40. o.

Vajon feltételezhetjük-e, hogy ha a magyar tanárok és diákok ennyire gyakran tapasztalnak erőszakot az iskolában, akkor a zaklatás olyan alacsony szintű, mint ahogyan például a HBSC kutatások jelzik? Az adatok erősen ellentmondásosak – és nem könnyű ezt az ellentmondást feloldani.

Elképzelhető, hogy a HBSC kutatások torzítanak? Lehetséges, hogy a magyar diákok nem értik a „bántalmazás” fogalmat – a gondosan fogalmazott definíció ellenére sem? Nem zárhatjuk ki ezt a lehetőséget sem. Korábban említettük, hogy olvasási nehézségek esetén a definíciót alkalmazó kérdőívek torzíthatnak, mint ahogy azt is, hogy a gyerekek a „bántalmazás” szót durvának, súlyosnak, és elsősorban fizikainak értelmezik. Lehetséges egy olyan magyarázat, hogy a mindennapos zaklatási eseményeket egyszerűen nem érezték „bántalmazásnak”.

Összefoglalva: a magyarországi iskolai zaklatásról csekély számú és ellentmondásos adatok állnak rendelkezésre.

Milyen következményei vannak a zaklatásnak?

Többször említettük Tonja Nansel és munkatársai elemzését. Eredményeik szerint a zaklatásba való bevonódás minden országban rosszabb pszichoszociális készségekkel jár együtt. Szinte minden országban a bevonódók nagyobb egészségi problémákról, gyengébb érzelmi és szociális

alkalmazkodásról számolnak be, bár a problémák mintázata különböző a zaklatási viselkedés szerinti csoportokban³³.

A képet tovább árnyalja Mike Eslea és munkatársai – szintén már említett – tudósítása. Az áldozatok rosszabbul érzik magukat minden mintában (de hogy miben és mennyiben, országonként változik), míg a zaklatók és nem bevonódók között nem mindig sikerül különbséget tenni. A zaklató státuszhoz nem kapcsolódik társas hátrány. A zaklató áldozat státusza bonyolultabb: bizonyos dolgokban a zaklatókhoz és semlegesekhez hasonlítanak (pl. kedvelik az óráközi szüneteket), más dolgokban inkább az áldozatokhoz (egyedül vannak a szünetben és kevesebb barátjuk van)³⁴.

Gianluca Gini és Tiziana Pozzoli online adatbázisok (Embase, Medline, PsychInfo, Scopus) kutatásait nézték át 2008 márciusáig, kapcsolatot keresve a zaklatásba való bevonódás és a pszichoszomatikus tünetek között. A talált 19 követéses kutatás közül 11-et vontak be az elemzésbe. Bizonyítottak tekintik, hogy mindhárom szerep – a zaklatók, az áldozatok és a zaklató áldozatok – szignifikánsan magasabb kockázatot jelent a pszichoszomatikus tünetek szempontjából, összehasonlítva a nem bevonódó gyerekekkel³⁵.

Riittakerttu Kaltiala-Heino és munkacsoportjának nagymintás finn vizsgálata jelzi, hogy a zaklatásnak olyan pszichés problémákkal is kapcsolata van, mint az evési zavarok. (A lányoknál az evési zavarok kapcsolatban vannak a zaklatásba való bevonódással minden szerepben, a fiúk között a zaklató áldozat szerep jelent kockázatot. Az evési zavarok hasonló mértékűek a zaklatóknál és áldozatoknál, legmagasabbak a zaklató áldozatoknál, akik körében 3-5-szörös gyakoriságot mutatnak, mint a nem-bevonódóknál.) A szerzők eredményeiket összegezve felhívják a figyelmet arra, hogy a serdülőkori zaklatás minden szereplő számára komoly kockázatot jelent a különféle pszichés problémák szempontjából³⁶.

a) Az áldozattá válás hatása

Pszichológiai, szociálpszichológiai ismereteink alapján elég nyilvánvaló, hogy az áldozattá válásnak negatív hatásai vannak. Az áldozatot támadás éri, és ő nem tudja magát megvédeni ebben a helyzetben. Ráadásul a zaklatási eseményeknek gyakori eleme a közösség előtti megalázás is, hiszen az egész történéseknek az a célja, hogy a zaklató demonstrálja fölényét és hatalmát. Jelen vannak tehát a társak, de nem védik meg az áldo-

zatot. Ezek az események pedig újra és újra megtörténnek. Mindez komoly distresszt jelent.

Az áldozat elégtelennek érzi magát, mert nem tudja a megoldást; nem tudja a problémát el/kikerülni, de nem tud védekezni sem. Ez már önmagában is szorongáshoz, pszichoszomatikus problémákhoz, majd depresszióhoz vezethet.

A zaklatás hatására az áldozat csökkent értékűnek érzi magát, hiszen a társai nem állnak ki mellette. A problémáival megküzdeni képtelen, megálázott gyerek népszerűsége zuhanni kezd, gyakran teljesen kirekesztődik. Ehhez a folyamathoz maga is hozzájárul azzal, hogy tapasztalatai hatására elővételezi a társak negatív viselkedését, és egyre inkább visszahúzódnóvá válik.

Az ismétlődő bántalmazás tehát önmagában is distresszt okoz, amelyet fokoz a szociális kirekesztettség, vagy legalábbis a megfelelő támogatás, védelem hiánya. Ez egy olyan önmagát gerjesztő folyamat, amelyből egyre nehezebb kitörni. A helyzet feletti kontroll és a szociális támogatás elvesztése növeli a depresszió kockázatát. Nem meglepő tehát, hogy a kutatások az áldozat-szerep és számos pszichés, szomatikus és egyéb probléma között tapasztaltak együttjárást.

David S. J. Hawker és Michael J. Boulton az 1978 és 1997 között megjelent keresztmetszeti kutatások metaanalízisét végezte el. Megállapították, hogy a kortárs viktimizáció a legkülönbözőbb adaptációs problémákkal van kapcsolatban (depresszió, magány, általános és társas szorongás, globális és társas önértékelési probléma). Az eredmények azt sugallják, hogy a viktimizáció kapcsolata a depresszióval erősebb, a szorongással kevésbé erős. Nem lehet eldönteni, hogy a viktimizáció az alkalmazkodási problémák közül a társas vagy a pszichológiai formákkal van erősebb kapcsolatban. Bár a kutatások gyakran ütköztek módszertani nehézségekbe, a legtöbb komplex kutatás egyértelműen igazolta az áldozat distresszének ártalmas következményeit³⁷.

A későbbi kutatások ugyanezeket az összefüggéseket mutatták ki újra meg újra. Ken Rigby és munkatársai áttekintése szerint a kutatások számos országban (pl. Írországbán, Norvégiában, Angliában, az USA-ban, Finnországban, és Ausztráliában) igazolták, hogy a gyakran zaklatott gyerekeknek viszonylag gyengébb a mentális egészsége, beleértve az önértékelést, a szorongást, depressziót és az öngyilkossági gondolatokat³⁸. Ausztrál serdülőknél szignifikáns kapcsolatot találtak a kortárs viktimizá-

ció és a szorongás, a depresszió, a szociális diszfunkció és a különféle testi tünetek között³⁹. Rigby áttekintésében igazoltnak látja, hogy az áldozatok pszichoszociális problémái inkább következményei, mint okai a zaklatásnak⁴⁰.

Sok kutatás jelzi, hogy a viktimizáció az előbbieken túl korrelál a koncentrációs nehézségekkel, az iskolába menéstől való félelemmel, sőt, az iskolakerüléssel is⁴¹. Richard J. Hazler arról számol be könyvében, hogy a zaklatott gyerekek 17%-ának van iskolai teljesítmény-problémája. A szerző egy másik írásából megtudhatjuk, hogy a 4-8. osztályosok 22%-a jelezte: az erőszaknak való kitettség nehézségeket okoz számára az iskolai tanulásban. Az áldozattá válás miatti aggodalom negatív hatással van a motivációra és a tanulási képességekre, a szocializációra és a felnőttekkel való kapcsolat minőségére⁴².

Adrienne Nishina és munkatársainak kutatása igazolja a kapcsolatot a kortárs viktimizáció, a pszichoszociális problémák, a fizikai tünetek és az iskolai működés között. Egy éven át 1526 hatodikost követtek. A diákok 11 Los Angeles-i, alacsony szocioökonómiai háttérű, vegyes etnikumú iskolából (99 osztályból) kerültek a mintába. A viktimizációt, a pszichoszociális problémákat és a fizikai tüneteket ősszel és tavasszal, önbeszámolós kérdőívvel mérték; az iskolai működést/teljesítményt a tavaszi félév igazolt és igazolatlan hiányzásaival, valamint a tavaszi félév végén nyújtott tanulmányi átlaggal. Az őszi és tavaszi adatok közötti kapcsolat vizsgálata a szerzők mindkét teoretikus modelljét megerősítették. Az egyik modellben az őszi kortárs viktimizáció kapcsolatban van a tavaszi pszichoszociális alkalmazkodási nehézségekkel és fizikai tünetekkel, amelyek viszont prediktívek a gyengébb (tavaszi) iskolai működésre nézve. Ez a viktimizáció indirekt hatása. (Ez a „Kortárs zaklatás mint stresszor” modell.) A másik modell alapján az őszi pszichoszociális nehézségek növekvő kockázatot jelentenek a tavaszi viktimizáció szempontjából; a viktimizáció tavaszi szintje pedig prediktív az évvégi iskola működés/teljesítmény szempontjából.) (A fizikai tünetek viszont nem prediktívek a viktimizációra nézve.) (Ez az „Alkalmazkodási nehézségek mint a zaklatás rizikófaktorai” modell.) A kutatás során nem találtak nemi vagy etnikai különbséget; a folyamatok hasonlóak a lányok és a fiúk, valamint a különböző etnikai csoportok esetében.

A szerzők megjegyzik, hogy a legtöbb kutatásban az iskolai alkalmazkodást a gyerekek (önbeszámolón alapuló) iskola iránti attitűdjeivel mér-

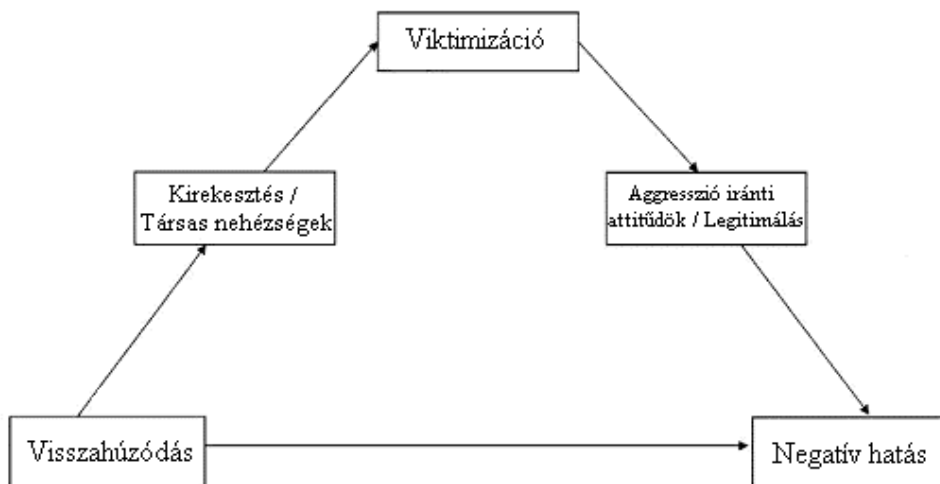
ték. Ha azonban az iskolai teljesítményt objektíven mérjük, a kapcsolat az iskolai teljesítmény és a viktimizáció között kevésbé erőteljes. (Ez érthető, ha arra gondolunk, hogy a diákok társukat gyakran éppen jó tanulmányi eredményei, vagy a tanárokhoz/tanuláshoz való jó viszonya miatt zaklatják. Ebben az esetben elképzelhető egy olyan forgatókönyv is, hogy a diák még inkább a felnőttekhez igyekszik kötődni, mert nem képes (talán már nem is akar) beilleszkedni kortársai közé, és – társai rosszállása ellenére – még jobban fog tanulni.) A szerzők lehetségesnek tartják, hogy a zaklatás a pszichológiai alkalmazkodási nehézségeken keresztül, közvetett módon rontja az iskolai teljesítményt, például a szorongás és visszahúzóds miatt elmaradó tanulási lehetőségek eredményeként, vagy arra sarkallva a diákot, hogy maga távolodjon el az iskolától (ld. igazolt vagy igazolatlan hiányzás)⁴³.

A magas szintű viktimizáció mindezek mellett gyakoribbá tesz olyan, akár klinikai szintű pszichológiai problémákat, mint a harag, depresszió, szorongás és disszociáció. A düh és depresszió növeli az önsértő magatartás kockázatát, de a mások elleni erőszakét is⁴⁴.

A 11 országra kiterjedő, az 1. részben már említett Kidscreen kutatás is azt állapította meg, hogy a zaklatás erős kapcsolatban van a mentális egészségi problémákkal és a gyenge szociális támogatással⁴⁵.

Edward J. Dill és munkatársai kétéves követéses vizsgálatot végeztek 3-5.-es diákok körében, annak érdekében, hogy megállapítsák, vajon a szociális visszahúzóds, a kirekesztés, a negatív érzelmek a zaklatás okai, vagy inkább következmények⁴⁶. Bár a minta nem túlságosan nagy – a vizsgálat végére 296 résztvevő maradt –, az eredmények mégis fontosak. A negatív érzelmek második mérésakor tapasztalt megnövekedett szintje (amelyek a bázisát képezi a negatív pszichés következményeknek) összefüggésben van a két időszak között megnövekvő viktimizációval is, de a vizsgálat kezdeténél fennálló visszahúzódsal is. (Ez ismét egy adalék a negatív következmények visszacsatolódásához, önmagukat erősítő hatásához.)

16. ábra
Az áldozattá válás negatív hatásai



Forrás: Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow & Gamm (2004) 161. o. nyomán

Ugyanakkor a szerzők megállapítják, hogy a negatív érzelmek növekedésének legjobb értelmezését a növekvő viktimizáció és az agresszió iránti megengedő attitűdök erősödésének direkt hatása adja. (16. ábra) Érdekes és fontos eredménye a vizsgálatnak, hogy abban az esetben is növekszik a negatív érzések mértéke, ha erősödik a hit az agresszió jogosságában. (Valószínűleg ez összefügg az áldozatok jellegzetes, önhibáztató vélekedésével/magatartásával, amely rendkívül romboló következményekkel jár.) A szerzők szerint az attitűdök/attribúciók lényeges elemei annak az útnak, amely a viktimizációtól a kedvezőtlen következményekhez vezet⁴⁷.

A viktimizáció negatív hatásai hosszan tartóak. Dan Olweus kutatásában azt találta, hogy az egykori áldozatok még 7-10 évvel az események után is alacsonyabb önértékelést és magasabb fokú depressziót mutattak⁴⁸.

Más kutatások is megállapították, hogy az áldozatnak felnőtt életében nagyobb esélye lesz olyan érzelmi/pszichés problémákra, mint a szorongás, a depresszió, a szomatizáció és a szociális visszahúzóds⁴⁹.

Két további kutatást is bemutatunk a felnőttkori problémák és a serdülőkori viktimizáció kapcsolatára vonatkozóan.

Peter K. Smith és munkacsoportja 5288 felnőttet vont be a vizsgálatba különböző brit munkahelyeken. A kérdések az iskolai zaklatásra (résztvevői szerep, megküzdési stratégia, ha zaklatták), és a munkahelyi zaklatásra vonatkoztak. Az adatok elemzése szignifikáns kapcsolatot mutatott az iskolai zaklatásban játszott szerep és a munkahelyi viktimizáció között. A munkahelyi zaklatás szempontjából a legmagasabb kockázatot az (egykori) zaklató áldozat szerep jelenti, ezt követi az áldozat szerep. A munkahelyi zaklatás relatív kockázatának elemzése alapján az iskolai megküzdési stratégiák közül növekvő kockázatot jelent a „próbáltam viccet csinálni belőle” és a „valójában nem küzdöttem meg vele” stratégia. A nők valamivel nagyobb eséllyel áldozatok a munkahelyen, de ez nincs interakcióban az iskolai szereppel, csak az egykor alkalmazott megküzdési stratégiával. Tehát azok az áldozatok a veszélyeztetettebbek a munkahelyi zaklatás szempontjából, akik diákkorukban elkerülő megküzdési stratégiát alkalmaztak a zaklatással szemben. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a kapcsolat viszonylag gyenge. Ez azt jelenti, hogy sok áldozat a későbbi életben nem lesz az, vagyis képes kitörni áldozati szerepéből. Az eredmények azt is sugallják, hogy a viktimizáció kockázatát fontos kontextuális és környezeti hatások is befolyásolják⁵⁰.

A fenti kutatás nyomán született egy hasonló témájú nemzetközi összehasonlító vizsgálat. Mechthild Schäfer és munkacsoportja összesen 884 spanyol, német és angol egyetemi hallgatót illetve tanárt vont be a vizsgálatba. Az alkalmazott kérdőív tartalmazott retrospektív kérdéseket az iskoláskori zaklatásról, annak rövid távú hatásairól (pl. öngyilkossági gondolatok, betolakodó emlékek), valamint a felnőttkori zaklatási tapasztalatokról. A felnőttkori kapcsolatok minőségét az önértékelés, a kapcsolati stílus és a barátság minőségében igyekeztek meg ragadni.

Az eredmények igazolják a hosszú távú kapcsolatot az iskolai viktimizáció és a felnőttkori élet működésének aspektusai között.

Az áldozatok – és különösen a „stabil” áldozatok, akik az alsó és felső tagozatban is áldozatok voltak – általában alacsonyabb önbecsülésről és nagyobb magány-érzésről, barátságaikban több nehézségről számoltak be, mint a nem-áldozatok. Azok, akik a felső tagozatban voltak áldozatok, az ellenkező nemmel szemben mutattak alacsonyabb önbecsülést, ami gyakran félelemmel járt együtt. Ugyanakkor fontos adalék, hogy az általános

kapcsolatot az iskolai áldozattá válás és a későbbi élet minősége között erősen befolyásolja a nem, a foglalkozás és az ország is.

A szerzők beszámolnak arról, hogy sok felnőttnek vannak megrendítő emlékei az iskolai zaklatásról. Ezek a felnőttek úgy érzik, hogy ezek a tapasztalatok hosszú távon hatással voltak az életükre. A szerzők úgy vélik, e negatív hatás döntő eleme az a momentum, hogy az önbecsülés a másokkal való kapcsolatban alakul. A zaklatás az áldozat észleletében kevesebb kortárs támogatást jelent, és a mások viselkedésével szembeni negatív várakozások kialakulásához vezet, amelyek a kapcsolatokat veszélyesnek mutatják. Ez a beállítódás arra, hogy valami rossz fog történni, felülírja a társas elvárásokat, amelyek alapját lényegében szintén az énről szóló hiedelmek adják. Mindez végső soron alacsonyabb önbecsülést és gyengébb kapcsolatokat eredményez⁵¹.

b) A zaklató viselkedés következményei

A zaklatóra nézve érdekes módon éppen az jelenti a legnagyobb kockázatot, ha zaklató viselkedése sikeres, azaz ha ezzel a társas stratégiával eléri a céljait, mert így beszűkül a viselkedésrepertoárja; életének egy fontos és érzékeny időszakában nem készíti semmi sem arra, hogy más, eredményes és rugalmas társas stratégiákat sajátítson el, fejlessze szociális képességeit. Ez azzal fenyeget, hogy később, új közösségekben, vagy akár a felnőtt életben nehezebben fog boldogulni. Ez a tény önmagában is, de más rizikótényezőkkel összekapcsolódva különösen könnyen sodorhatja a fiatal egy „deviáns karrier” felé.

Nyilvánvalóan nem közömbös az sem, hogy valaki mennyire tartósan van benne a zaklató szerepében. Igaz ugyan, hogy a gyermekkori szerepek még változékonyak, mégis fontos az az összefüggés, amelyre Frederick J. Zimmerman munkacsoportja bukkant. A National Longitudinal Survey of Youth 1979 (NLSY79) vizsgálat során 12 700 reprezentatívan kiválasztott 14–22 éves személyt követtek, évenkénti vagy kétévenkénti interjúval. 1986 és 2000 között lehetőség nyílt annak a több, mint 11000 gyermeknek a követésére, akik az NLSY79-ben résztvevő nők gyermekei. (Ez az ún. NLSY-Child adatbázis.) Információk vannak fejlődésük körülményeiről, családi hátterükről, otthoni környezetükről, egészségi állapotukról. A Zimmerman vezette kutatás mintájába azok kerültek, akik a 2000-ben felvett interjú idején 6–11 évesek voltak, ez 1266 gyerek. Közülük 641 volt zaklató 4 éves korában (az anya elmondása alapján.). A

vizsgálat idején a gyerekek 13%-a, 172 fő zaklató; ebből 145 már 4 éves korában is zaklató volt. A 4 éves kori zaklatás esetében a 6-11 éves kori zaklatás odds ratio-ja 5,94⁵². Ezek az adatok arra utalnak, hogy valóban létezik egy olyan csoport, amelyik a kamaszkor küszöbéig nem képes kooperatív társas stratégiák elsajátítására. Valószínűleg belőlük verbuválódik a tartósan magas szinten zaklatók csoportja.

Ami a hosszú távú következményeket illeti, Dan Olweus követéses vizsgálatai már korán jelezték, hogy a zaklatás kapcsolatban van a felnőttkori antiszociális fejlődéssel⁵³. Az olyan, gyakran a deviancia előszobájának tekinthető viselkedés nagyobb gyakoriságáról, mint a dohányzás és alkoholfogyasztás, már ejtettünk szót. Fontos (norvégiai) adat az is, hogy az egykori zaklatók 35-40%-át 24 éves koráig legalább 3-szor elítélték; 60%-uk legalább egyszer összeütközésbe került a törvénnyel. (Ez utóbbi négyszeres gyakoriságot jelent a nem-zaklatókéhoz képest.) Ezek az adatok arra utalnak, hogy a zaklatás kriminalitássá eszkalálódhat⁵⁴.

A kriminalitás és a fiatalkori erőszakos viselkedés összefüggését új megvilágításba helyezte Minna Hämäläinen és Lea Pulkkinen kutatása. 370 fiatal fiút követtek, 8 és 14 éves kori adatfelvétellel. A 27 éves kori súlyos bűnelkövetőket előre jelezte a 8 éves korukban mutatott viselkedési probléma és a normaszegő viselkedés (pl. engedetlenség, iskolakerülés). Az agresszió önmagában, ha nem társult más problémákkal, nem volt összefüggésben a kriminalitással. Az agresszivitás normaszegő viselkedéssel együtt erőszakos cselekményeket, gyenge iskolai teljesítménnyel párosulva vagyon elleni cselekményeket jelzett⁵⁵.

A későbbi beilleszkedési nehézségekre utaló tényekre bukkantak más kutatások is. Lasse M. Varhama és Kaj Björkqvist a hosszú idejű munkanélküliség és a serdülőkori zaklatás közötti kapcsolatot vizsgálták. Egy munkanélkülieknek szervezett tréningprogram 68 résztvevője töltötte ki a kérdőívet. Míg a finnországi országos reprezentatív minta (N=53,398) alapján a finn tanulók 8%-a zaklat legalább hetente egyszer, a hosszú ideje munkanélküliek 29% számolt be arról, hogy serdülőkorában legalább hetente bevonódott a zaklatásba. Ez az eredmény összefüggést mutat a (visszatekintő, önbeszámoló) serdülőkori zaklatás és egy felnőtt korban jelentkező, beilleszkedési problémaként is értelmezhető jelenség: a hosszú idejű munkanélküliség között⁵⁶.

c) Következmények a közösségre nézve

A zaklatás nemcsak azoknak probléma, akik direkt módon részt vesznek benne. Egy amerikai országos kutatásban a 12-15 évesek legmagasabb százalékban (68%) a csúfolást és zaklatást nevezték meg mint az ő korukbeliek legnagyobb problémáját⁵⁷.

A New Jersey-i felső tagozatos diákok között végzett felmérésben a nyolcadikosok szignifikánsan több közömbösséget és kevesebb szimpátiát mutattak az áldozatok iránt, mint az ötödikesek. Az idősebb diákok gyakrabban nevezték magukat kívülállóknak vagy a zaklató segítőjének a zaklatási helyzetben. Ha az iskola nem tesz semmit, a tendencia az, hogy kortárs agresszió esetén a szemtanúk egyre kevésbé fognak beavatkozni az áldozat védelmében, és egyre inkább közömbösséget mutatnak az áldozat distressze iránt⁵⁸. Ez mindenkire nézve hátrányos, hiszen a helyzet súlyosbodik, a pozitív változtatás esélyei pedig romlanak.

Ha nem sikerült leállítani a folyamatot, a csoport egyre kevésbé ítéli el az erőszakoskodást. A zaklatást elfogadó vagy támogató csoportnorma viszont együtt jár a szabályszegés, a viselkedési problémák nagyobb gyakoriságával és az agresszív interakciókkal.⁵⁹ Mindez pedig tovább növeli a zaklatás valószínűségét – ez ismét egy negatív spirál, egy önmagát erősítő folyamat.

Ha a folyamatok elszabadulnak, az áldozatok végképp elszigetelődnek és egyre súlyosabb teher nehezedik rájuk. A zaklatók egyre inkább fölénybe kerülnek, hiszen népszerűségük nő. Mivel hatalmasnak érzik magukat, egyre kevésbé motiváltak a kooperativitásra és szabálykövetésre. Egyre inkább háttérbe szorúlnak az erőszakot, a gyengébb elleni támadást elítélő attitűdök. Csökken a tolerancia, a szolidaritás, a kooperativitás. A gyermekközösségen úrrá lesz az áldozattá válástól vagy a kirekesztettségől való félelem, ezért vagy visszahúzódnak, és a magányt választják, vagy az „erőseknél” keresnek menedéket. Ez szinte bizonyosan klickesedéshez vezet, ami jelent ugyan valami támogatást a kiscsoporton belül, de súlyosan veszélyezteti az osztály mint egész, mint együttműködő csoport, mint egészséges közösség működését. A rossz csoportklíma romboló hatása nem szorul bizonyításra. A negatív következmények kiterjedhetnek a tanulási eredményességre, a szociális képességek fejlődésére. A legnagyobb veszély, hogy ebben az érzékeny korban bevésődhet az a meggyőződés, hogy a világban csak az erő számít. Így végzetesen devalválódhat-

nak olyan fontos értékek, mint a bizalom, a nyitottság, az együttműködés, a tolerancia, a szolidaritás.

Hajdú-Bihar megyei kutatásunkban⁶⁰ mi is kíváncsiak voltunk arra, hogyan befolyásolja a diákok általános közérzetét, hangulatát, pszichoszomatikus panaszait a zaklatásban játszott szerepük. Kérdőívünkben néhány kérdés erre vonatkozott. Az eredmények azt mutatják, hogy a zaklatásba bevonódók hangulata rosszabb, mint azoké, akik kimaradnak belőle, és gyakrabban vannak pszichoszomatikus panaszai is. Legrosszabb helyzetben az áldozatok vannak.

A *diákok iskolai hangulatát* közvetlenül négy itemmel mértük: milyen gyakran érzik magukat vidámnak, rosszkedvűnek, milyen gyakran unatkoznak és érzik jól magukat. Gyakoriságok: szinte naponta, hetente többször, hetente 1-2x, havonta 1-2x, soha. A kérdőívben minden választ következetesen úgy kódoltunk, hogy a magasabb számértékek a kedvezőbb választ jelentsék. A választható gyakoriságokat ennek megfelelően kódoltuk 1-től 5-ig. Bár valójában ezek a kódok nem számok, a szemléletesség kedvéért az egyes csoportokban átlagokat képeztünk belőlük.

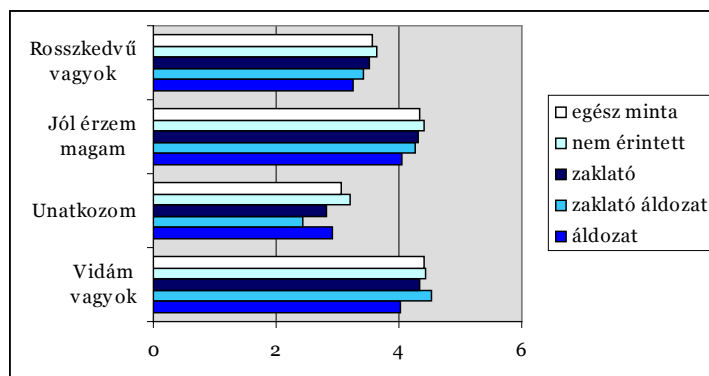
A Vidám vagyok és a Jól érzem magam esetében a legtöbben a „szinte naponta” választ választották, az Unatkozom eloszlása közel normális. Jó jel, hogy a gyerekek túlnyomó többsége vidám és jól érzi magát az iskolában, de az is lehetséges, hogy létezik valamiféle kimondatlan társas elvárás arra vonatkozóan, hogy aki „jó fej”, az általában vidám és jól érzi magát. Az időnkénti rosszkedvvel és az iskolában való unatkozással kapcsolatban talán megengedőbb a kortárs közösség.

A hetedikesek gyakrabban rosszkedvűek, mint az ötödikesek, és gyakrabban unatkoznak. A lányok gyakrabban vidámak és ritkábban unatkoznak, mint a fiúk ($p < 0,001$), és gyakrabban érzik jól magukat ($p < 0,05$), ugyanakkor gyakrabban rosszkedvűek is. Ez utóbbi különbség nem szignifikáns, valószínűleg azért, mert ötödikben még azonos a fiúk és a lányok átlaga. Ez egybecseng azokkal a kutatási eredményekkel, melyek szerint a gyerekek iskolába járási, tanulási kedve a lányok esetében nagyobb, és csökken az évek múlásával.⁶¹

A zaklató viselkedés szerinti csoportokon a Hangulat skála egyes változói és az e változókból átlagolással képzett index (a Hangulat változó) különbözőek. (17. ábra.) (Emlékeztetünk arra, hogy a nagyobb számok jelzik a kedvezőbb helyzetet ill. válaszokat.)

17. ábra

A Hangulat változó és a hangulat-skála itemeinek átlaga a zaklató viselkedés szerinti csoportokban



Forrás: Buda (2010), 160. o.

A vizsgált változók átlagai – csekély kivétellel – ugyanazt a mintázatot követik. Legkedvezőbbek a nem érintettek átlagai, ezt követi a zaklatóké, majd a zaklató áldozatoké, végül az áldozatoké. Ez más szavakkal azt az ismert tényt támasztja alá, hogy legjobban azok érzik magukat, akik nem érintettek a zaklatási eseményekben; őket az érintettek az említett sorrendben követik. A hangulat szempontjából tehát az áldozatok vannak a legrosszabb helyzetben.

Az általános tendenciától két esetben találtunk eltérést: a zaklató áldozatok mondták magukat a legvidámabbnak – talán valamiféle öngazolási, megfelelési késztetés miatt –, és ők azok, akik a többiekénél gyakrabban unatkoznak, ami jelzése lehet annak, hogy nem találják a helyüket az iskolában. Az Unatkozom változó esetében pedig az áldozatok adtak kedvezőbb válaszokat. Ez előrevetíti az áldozatoknak a zaklatóknál kedvezőbb hozzáállását az iskolához és a tanuláshoz (ld. később).

A Hangulat index alapján mindhárom érintett csoportban szignifikánsan rosszabb az általános hangulat, mint a nem érintettek csoportjában; markáns a különbség a zaklatók és az áldozatok között is. Ez a változó világosan mutatja a zaklató áldozatok sajátos helyzetét: ők sem a zaklatóktól, sem az áldozatoktól nem különböznek szignifikánsan; valamiféle köztes helyzetben vannak.

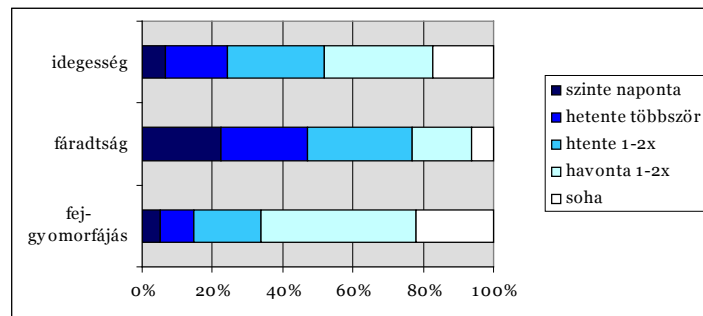
A nem érintettek csoportjához viszonyítva az áldozatok csoportja minden hangulati változó szerint szignifikánsan rosszabb helyzetben van.

A zaklató viselkedés szerinti csoportok legkevésbé a Jól érzem magam változó mentén válnak szét, mert ennél csak az áldozatok és a nem érintettek között van szignifikáns különbség. A csoportok leginkább az Unatkozom változó mentén különböznek: az összehasonlítás-párokat végignézve csak a zaklatók és áldozatok között nem szignifikáns a különbség.

A tanulók általános közérzetének fontos jelzése, vannak-e, és milyen gyakran *pszichoszomatikus panaszai*ik.

Elgondolkodtató, hogy a gyerekek kevéssel több, mint a fele hetente többször érzi fáradtnak, kimerültnek magát; majdnem minden negyedik naponta. (18. ábra.) Sajnos a magyarországi HBSC-publikációk nem tartalmazzák a megfelelő bontásban az adatokat, így ezeket nem tudjuk összevetni az eredményeinkkel. Említés történik arról, hogy az 1997-98-as HBSC-felmérésben a tanulók több, mint 20%-a az ingerlékenységet és lehangoltságot hetente többször is tapasztalja⁶². Ez az adat nagyjából egyezik a mi eredményünkkel.

18. ábra
A stressz tényezők gyakorisága az egész mintán



Forrás: Buda (2010) 149. o.

A vizsgált stressz-tényezők mentén nincsenek nagy különbségek a nemek és az életkorok szerint a gyerekek között. (Kivétel a hetedikes lányok, akik szignifikánsan gyakrabban érznek fel- és gyomorfájást, mint a hetedikes fiúk. A kutatások általános tapasztalata, hogy a lányok érzékenyebbek, gyakoribbak körükben a pszichoszomatikus panaszok. Ez jól magyarázható a lányok gyorsabb érésével.)

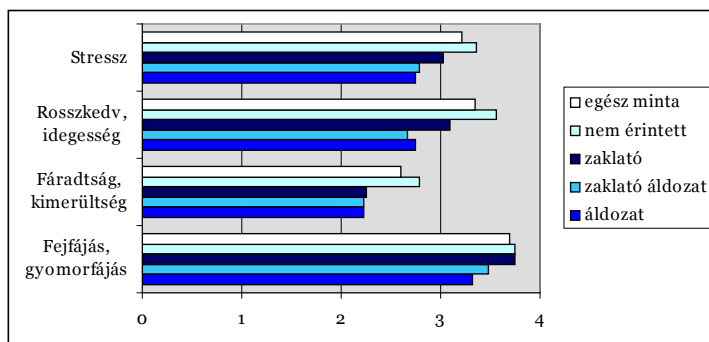
Természetesnek tűnő következtetés, hogy a stresszterhelést jelző pszichoszomatikus panaszok jelentős befolyással vannak a diákok hangulatá-

ra. Ha a Hangulat és Stressz skála változóiból képzett indexek (a változók átlagai), szignifikánsan korrelálnak ($r=0,489$).

Ha a zaklató viselkedésbe való bevonódás szerinti csoportokon vizsgáljuk a Stressz-skála változóit, nagy általánosságban hasonló mintázatot tapasztalhatunk, mint a Hangulat skála esetében. Legkedvezőbb a nem érintettek helyzete, őket követik a zaklatók. Legrosszabb helyzetben itt is az áldozatok vannak. (19. ábra.)

19. ábra

A Stressz változó és a stressz-skála itemeinek átlaga a zaklató viselkedés szerinti csoportokban⁶³



Forrás: Buda (2010) 161. o.

A zaklatók és az áldozatok között – a Fáradtság kivételével – valamennyi változó átlagának különbsége szignifikáns. Ez a tény jól mutatja, milyen teher nehezedik a zaklatás áldozataira.

Az áldozatok és a zaklató áldozatok helyzete hasonló. A Fej- és gyomorfájás esetében a zaklató áldozatok adtak valamivel kedvezőbb válaszokat, az Idegességnél az áldozatok, de az átlagok között egyik változó esetében sincs szignifikáns eltérés (a Stressz index esetében sem). A nemzetközi tapasztalatok szerint a zaklató áldozatok vannak a legnagyobb stressznek kitéve; a mi adataink alapján ez a különbség az áldozatok és a zaklató áldozatok között nem mutatható ki.

A következő részben áttekintjük, milyen adatokat és milyen összefüggéseket tártak fel a hazai és nemzetközi kutatások. Az eredményeket az ökológiai modell rendszerében ismertetjük, az egyes szinteknek megfelelően.

3. FEJEZET

Összefüggések az egyén szintjén

Ha ezen a szinten mozgunk, az egyéneket vizsgáljuk. Ehhez a szinthez tartozó kérdés, hogyan jelenik meg az egyén a zaklatásban, azaz mit mondhatunk a zaklató és az áldozat interakciójáról; hogy az egyén milyen tulajdonságai, jellemzői játszanak szerepet a zaklatási eseményekbe való involválódásban, és az is, hogy a zaklatásba való bevonódás milyen hatással van az egyénre. Vagy megfordítva a kérdést: az egyén bizonyos jellemzői – a nem, az életkor, bizonyos személyiségvonások, viselkedésbeli jellemzők stb. – hogyan befolyásolják a zaklatásba való bevonódást.

Hogyan hat az életkor a zaklatásra?

Az életkor hatása a zaklató viselkedésre erőteljes eredmény a szakirodalomban. Számos kutatás kimutatta, hogy a zaklatás csökken az életkor előrehaladtával¹. Herbert Scheithauer és munkatársai németországi vizsgálatukban a felsősök körében a zaklatás nagyobb gyakoriságáról számoltak be, alsóban viszont több gyermek válik áldozattá².

A HBSC 2010 adatai szerint az áldozatok száma a legtöbb országban szignifikánsan csökken 11 és 15 év között; a zaklatók száma viszont kb. az országok felében szignifikánsan növekszik³.

Ugyanakkor vannak olyan kutatások is, amelyek más eredményre jutottak. Whitney és Smith 1993-as adatai szerint például a zaklatás gyakorisága nem változik az életkor növekedésével⁴. Fontos jelzés, hogy a zaklatás gyakorisága megugrik a felső tagozatba vagy a középiskolába lépéskor, ahol iskolai kultúra váltás is történik, hiszen a felső tagozatba lépés általában új közösséget is jelent⁵. Mások szerint az életkor növekedésével bekövetkező csökkenés csak a fizikai zaklatásra vonatkozik; a verbális és kapcsolati zaklatás mértéke nem csökken, sőt, növekedhet⁶.

A magyarországi vizsgálatok közül nem mindegyikben vizsgálták az életkor hatását ill. összefüggését a zaklató viselkedéssel. A következőkben bemutatjuk az ismert adatokat.

A magyar HBSC-adatok szerint⁷ a zaklatási eseményekben nem érintettek aránya szignifikánsan növekszik az életkorral, és szignifikánsan

csökken az áldozatok aránya is. Ugyanakkor a zaklatók számának változása nem mutat ilyen világos tendenciát.

Hajdú-Bihar megyei kutatásunkban⁸ a diákok becslésén alapuló adatok nem mutattak világos tendenciát. A nem és életkor szerinti csoportok megítélése között csak viszonylag kis különbségek vannak.

A diákok szubjektív megítélése szerint a csúfolódás és a verés gyakorisága szignifikánsan nagyobb hetedikben, mint ötödikben. A diákok önbevallása alapján a hetedikesek szignifikánsan gyakrabban csúfolódnak, a pletykaterjesztés és a verés viszont ötödikben gyakoribb (szignifikánsan).

A zaklatók között valamivel több hetedikest regisztráltunk, mint ötödikest, de a különbség nem szignifikáns.

4. táblázat

*A zaklatók megoszlása nem és osztály szerint
(az egész minta százalékában)*

	osztály		
	ötödik	hetedik	
Nem fiú	8	10	18
lány	4	4	8
Összesen	12	14	26

Forrás: Buda (2010) 144. o.

Az áldozatok között szignifikánsan több az ötödikes, mint a hetedikese. Összehasonlítva az ötödikes és hetedikese áldozatok válaszait, nincs szignifikáns különbség abban, milyen gyakoriak a különböző bántalmazási módok.

A zaklató áldozatok között majdnem kétszer annyi ötödikes van, mint hetedikese. Itt is érvényesül az a tendencia, mint az áldozatok esetében, hogy a zaklató áldozatok aránya a lányok esetében erőteljesebben csökken hetedikre, mint a fiúknál.

5. táblázat

*A zaklató áldozatok megoszlása nem és osztály szerint
(az egész minta százalékában)*

	osztály		
	ötödik	hetedik	Összesen
nem fiú	2,1	1,3	3,4
lány	1,5	0,6	2,1
Összesen (fő)	3,6	1,9	5,5

Forrás: Buda (2010) 147. o.

Az OFI 2015-ös online kutatásában sem találtak egyértelmű tendenciákat az életkor hatására sem a diákok által észlelt erőszakra, sem a zaklatók vagy áldozatok számára vonatkozóan⁹.

A kutatások többségében tehát azt tapasztalták, hogy az életkor csökkenti, de legalábbis átalakítja a zaklató viselkedést. Mi lehet ennek a jelenségnek a magyarázata?

Peter K. Smith, a zaklatás legnevesebb angol kutatója egy régebbi, interjú módszert alkalmazó kutatás tapasztalatai alapján úgy véli, hogy a fiatalabb gyerekek még nem elég szocializáltak ahhoz, hogy megértsék, nem szabad másokat zaklatniuk; nem elég fejlettek a szociális és önérvényesítő készségeik ahhoz, hogy hatékonyan lépjenek közbe zaklatáskor, és ellenálljanak a zaklatóknak; és gyakran egyszerűen másképp értelmezik a zaklatást, mint az idősebbek¹⁰. A helyzet azonban valószínűleg ennél összetettebb, hiszen ha a gyerekeknek „csak rá kellene ébredniük”, hogy a zaklatás csúnya dolog, ez a jelenség már régen eltűnt volna az iskolák felső tagozataiból.

A jelenség egyik magyarázata lehet, hogy a diákcsoportban idővel kialakul, majd megszilárdul a hierarchia, ez pedig csökkenti az összecsapások gyakoriságát. E magyarázat relevanciáját erősíti a korábban említett eredmény is, amely az iskolaváltáskor megugró zaklatási gyakoriságról tudósít: egy új csoportban felerősödnek a hatalomért és tekintélyért folyó küzdelmek. Hasonlóképpen ezt az érvet támasztja alá az a kutatási eredmény, hogy az életkorral csökken a zaklatottak száma – nem feltétlenül azért, mert a többiek egyszer csak abbahagyják a bántalmazásukat, hanem

nyilvánvalóan olyanok is vannak, akik az idők során ki tudnak szabadulni az áldozat-szerepből. Ugyanakkor nem csökken, illetve lassabb ütemben – későbbi életkorban – csökken azonban azok aránya, akik zaklatnak (ld. pl. a korábban bemutatott HBSC-adatokat). Ez az eredmény úgy is interpretálható, hogy az összecsapások egy idő után már nem a pozícióharc részeit képezik, hanem a hierarchia alján lévők zaklatása valamiféle hagyományává válik. (Minderről a csoportfolyamatoknál részletesebben szólunk majd.)

A jelenséget magyarázhatnánk az önkontroll növekedésével, ennek azonban ellentmond, hogy a zaklatási események leggyakrabban nem indulati, hanem tudatos cselekvések.

Úgy véljük, az agresszió szükségszerűen megjelenik a gyermek fejlődésében – kezdetben úgy, mint a frusztrációra adott válasz. A feszültség áttevődése mozgásba élettanilag természetes folyamat, így már a csecsemő viselkedésében megjelennek az agresszív gesztusok. Attól függően, hogy a környezet mindezt hogyan kezeli, eltűnik vagy megmarad ez a viselkedés. Ahogy fejlődik a társas világ belső reprezentációja, a másik ember belső állapotának modellezése – az ún. tudatelmélet vagy mentalizáció –, megnyílik az agresszív kielégések, az ellenállásba ütköző szándékok megvalósításának kevésbé kockázatos útja: a manipuláció és az indirekt/szociális agresszió lehetősége. (Különösen nagy nyomás nehezedik a lányokra, akiknek úgy kell megtanulniuk akarataik érvényesítését, hogy közben megfeleljenek nemi szerepüknek, megőrizték a „jó kislány” képet. Bizonyára ez az oka annak, hogy a lányok körében az indirekt/szociális agresszió gyakoribb, mint a fizikai. Erről a nemi különbségekkel foglalkozó fejezetben szólunk még.)

Kaj Björkqvist fejtette ki részletesen az agresszív viselkedés fejlődésének érdekes koncepcióját. E szerint a fizikai, a verbális és indirekt agresszió nem csupán az agresszió különféle stratégiái, hanem három különböző fejlődési fázis is, amelyek követik, de át is fedhetik egymást. A kisgyerekek, akiknek még nem fejletlenek a verbális és szociális készségeik, nyilvánvalóan leginkább fizikai módon képesek kifejezni agresszivitásukat. Ahogy a verbális készségek alakulnak, a gyermek már képes agresszív lenni fizikai erő alkalmazása nélkül is. A szociális kogníció fejlődésével jelenik meg az indirekt, kapcsolati agresszió a gyerekek között¹¹.

A fajon belüli agresszió szinte minden fajnál jelen van; küzdelem folyik a korlátozott erőforrásokért, a jobb szaporodási esélyekért, területe-

kért. A fizikai agresszió azonban veszélyes, ezért a dominancia-küzdelmeket gyakran más módon „vívják meg” az állatok. (Példaként említhetjük a madarak énekét, számos faj pózolását.)

Az ember esetében is elmondhatjuk, hogy a fizikai agresszió veszélyes az elkövetőre nézve, hiszen nem tudni, hová fajul az összezapás. Bár nem ilyen megfontolásból, de a legtöbb kultúrában a felnőttek igyekeznek visszaszorítani a kisgyerekek fizikai agresszivitását. A verbális agresszió viszont helyettesítheti a fizikai agressziót a felnőttek életében is – a szavak erejére a gyerekek is gyorsan rájönnek. A verbális agresszió jelentősen fejlődik azáltal, hogy a gyermek a szavak megtanulásán túl egyre inkább képes felismerni, milyen verbális megnyilvánulás okoz fájdalmat annak, akit bántani akar. Ahogy a szociális intelligencia fejlődik, a gyermek egyre inkább képes elemezni a társas kapcsolatokat, sőt, megtanulja manipulálni azokat saját céljainak megfelelően. Ez azt is jelenti, hogy ekkor már képes indirekt agresszióra is.

Kaj Björkqvist és munkatársai tehát egyértelműen a szociális kogníció fejlődésének tulajdonítják az indirekt/szociális agresszió megjelenését – erre az aspektusra a világon elsőként figyeltek fel. Ahogy a gyermek növekszik, a direkt agresszió egyre inkább átalakul kevésbé feltűnő és kockázatos, de éppen olyan eredményes formákká. A fejlődés során előbb a verbális, majd az indirekt agresszió jelenik meg, és válik egy idő után uralkodóvá¹². Szinte minden kutatás azt állapítja meg, hogy a zaklatás a életkorral csökken. Valójában azonban csak a nyílt, fizikai agresszió mutat egyértelmű csökkenést; az indirekt/szociális agresszió változatlan marad, sőt vannak, akik szerint növekszik.

Hongling Xie és munkatársai követéses vizsgálatukban megállapították, hogy a hetedikesek gyakrabban alkalmaznak szociális agresszív stratégiákat, mint a negyedikesek. (A legnagyobb növekedés a lány-lány relációban következett be.)¹³ Hasonló eredményre jutottak Dorothy Espelage és munkatársai. Kutatásukban a verbális és indirekt zaklatást sokkal gyakoribbnak találták a felső tagozatban, mint alsóban¹⁴. Az életkorral tehát nő a kifinomultabb stratégiák alkalmazása, ahogy fejlődnek a szociális képességek, és ahogy fokozódik a küzdelem a társas elismertségért.

Nemi különbségek a zaklatásban

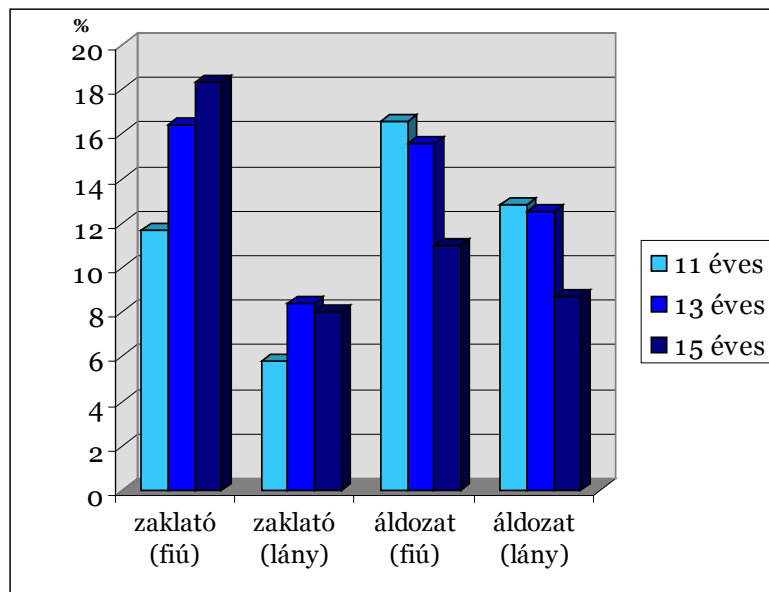
Szintén általánosnak tekinthető eredmény a kutatásokban, hogy a fiúk gyakrabban szerepelnek a zaklatók és az áldozatok között is¹⁵. Az utóbbi

megállapítás azonban szintén nem kizárólagos a szakirodalomban: Scheithauer említett németországi vizsgálatában nem volt az áldozatok nemek szerinti arányában különbség – viszont a fiúkat szignifikánsan gyakrabban zaklatják fizikailag, mint a lányokat¹⁶.

Mások csak a zaklatók között találtak a nemek arányában különbséget, az áldozatok között nem¹⁷.

20. ábra

*Zaklatók és áldozatok aránya nemek és életkor szerint,
34 ország adatai alapján*



Forrás: STASSEN BERGER (2007) 101. o. nyomán

A 20. ábrát Kathleen Stassen-Berger állította össze 34 ország kutatási adatai alapján. Az ábrán azok aránya szerepel, akik „az utóbbi néhány hónapban legalább kétszer” zaklattak vagy voltak áldozatok¹⁸.

A HBSC 2006-os adatai szerint¹⁹ a résztvevő 41 ország átlagában az áldozatok és a zaklatók aránya nemek és életkor szerint hasonló tendenciát mutat (6–7. táblázat)

6. táblázat*Az áldozatok aránya nem és életkor szerint (%) (HBSC 2006)*

életkor (év)	11	13	15
<i>lányok</i>	13	13	8
<i>fiúk</i>	16	15	11
együtt	15	14	10

Forrás: CURRIE, NIC GABHAINN, GODEAU, ROBERTS, SMITH, CURRIE, PICKETT, RICHTER, MORGAN & BARNEKOW (2008) 160–161. o. adatai alapján szerkesztve

7. táblázat*A zaklatók aránya nem és életkor szerint (%)*

életkor (év)	11	13	15
<i>lányok</i>	6	9	7
<i>fiúk</i>	12	15	16
együtt	9	12	12

Forrás: CURRIE, NIC GABHAINN, GODEAU, ROBERTS, SMITH, CURRIE, PICKETT, RICHTER, MORGAN & BARNEKOW (2008) 164–165. o. adatai alapján szerkesztve

A **2010-es HBSC-kutatás adatai szerint**²⁰ azok az országok kisebbségben vannak, ahol a fiúk gyakrabban áldozatok, mint a lányok. A fiúk viszont szinte minden országban szignifikánsan többször zaklatnak másokat, bár a különbség csak néhány országban nagyobb, mint 10%.

A legtöbb kutatás szerint a fiúk gyakrabban alkalmaznak fizikai zaklatást, a lányoknál inkább verbális és a kapcsolati zaklatás a gyakoribb²¹.

Az indirekt agresszió a leggyakrabban használt agresszív stratégia a lányok között, míg a fizikai és verbális agresszió a leggyakoribb a fiúk között²². A fiúk a lányoknál több direkt agressziót alkalmaznak.

Az indirekt agresszióval kapcsolatos kutatások már nem ilyen egyértelműek. A kutatók többsége szerint a lányok a fiúknál több indirekt ag-

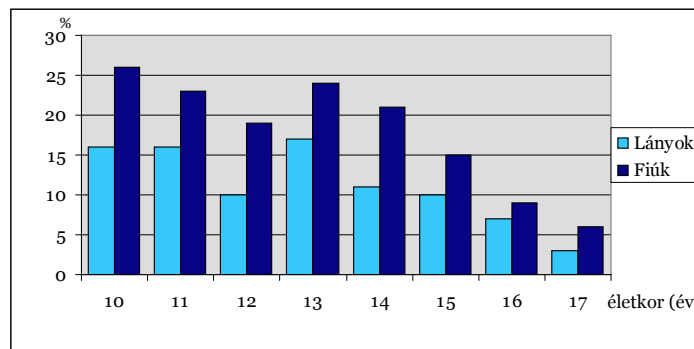
ressziót alkalmaznak²³. Más kutatók nem találtak nemi különbséget²⁴, ismét mások szerint a fiúk több indirekt agressziót alkalmaznak, mint a lányok²⁵.

Nicki R. Crick és Jennifer K. Grotmeter egy régebbi vizsgálatukban azt találták, hogy a lányok szignifikánsan több kapcsolati agressziót mutatnak, mint a fiúk²⁶. Owens ausztráliai kutatásai alapján szintén úgy véli, hogy az indirekt zaklatás a lányokra jellemző, de ez a nemi különbség inkább a kamaszévokban válik nyilvánvalóvá^{27,28}. Az összefüggés fordítva is igaz: a lányokat inkább indirekt/kapcsolati zaklatás éri, a fiúkat inkább nyílt²⁹.

Hasonló eredményekről számol be összefoglaló könyvében a zaklatás neves ausztrál kutatója, Ken Rigby, több vizsgálat, összesen mintegy 12000 iskolás megkérdezése alapján. A fiúknál gyakoribbak a zaklatás különféle formái, kivéve a kiközösítést, amelyben a lányok vezetnek. A nemek közötti különbségek a zaklatás fizikai formáinál a legnagyobbak³⁰. (21. ábra)

21. ábra

*Azok aránya a 10–17 évesek között, akiket legalább hetente egyszer zaklatnak
($N_{fiúk}=2328$, $N_{lányok}=1901$)*



Forrás: RIGBY (2007) 36. o. nyomán

A HBSC 2010 eredményei szerint³¹ a fiúk több nyílt, fizikai agressziót mutatnak, gyakrabban vonódnak be fizikai, verbális és elektronikus zaklatásba. A lányok gyakrabban vonódnak be az indirekt zaklatásba.

A nemek közötti különbséget nyilvánvalóan befolyásolják a kulturális különbségek is, az eltérések a nemi szerepek értelmezésében, az iskolák nemek felé irányuló elvárásaiban stb. Österman és munkatársai nagy ösz-

szehasonlító kutatásukban azt találták, hogy a direkt és indirekt agresszióban kultúrákőzi különbségek is vannak³². Kaj Björqvist ugyanakkor összehasonlító elemzésében arra a következtetésre jutott, hogy a különböző kultúrákban a fiúk és a lányok a direkt verbális agressziót nagyjából egyforma gyakorisággal használják³³.

Wolke és munkatársai németországi és angliai összehasonlító vizsgálatuk során megállapították, hogy a német fiúk nagyobb százaléka zaklató, a lányok arányában viszont nincs eltérés³⁴.

A nemek közötti különbség függ az életkortól és a vizsgálati módszertől is. Kaj Björqvist és munkatársai – a korábban már említett fejlődési elképzeléseknek megfelelően – 8-9 éves korban még nem találtak különbséget a fiúk és lányok indirekt agressziójában; ez a különbség 10-11 éves korban vált kimutathatóvá. A lányok ekkor már gyakrabban választják a kevésbé kockázatos indirekt formát³⁵. A szerzők azt is megjegyzik, hogy a lányok gyakran nem élik meg zaklatásként azt, amit csinálnak; ez tovább torzíthatja az eredményeket. (Az ilyen jellegű, kulturális torzítások lehetőségéről már esett szó korábban.)

Magyarországon a nemi különbségekről még kevés kutatásból vannak adataink.

A HBSC 2010 adatai szerint³⁶ minden életkorban szignifikánsan több a fiú, mint a lány a zaklatók és az áldozatok között is. A fiúk közt alacsonyabb azok aránya, akik egyszer sem vonódtak be zaklatásba.

Hajdú-Bihar megyei kutatásunkban³⁷ azt tapasztaltuk, hogy a hetedikes lányok érzékelik osztálytársaik között leggyakoribbnak a csúfolódást – szignifikánsan gyakoribbnak, mint az ötödikesek –, és az ötödikes lányok a legritkábbnak. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a lányok jellegzetes bántalmazási formája, a csúfolódás fokozódik a körükben 11 és 13 éves kor között. Társaik fizikai bántalmazását (verését) az ötödikes fiúk érzékelik a leggyakoribbnak, és az ötödikes lányok a legritkábbnak.

A fiúk szignifikánsan gyakoribbnak ítélik meg a fizikai bántalmazást – az enyhébb és durvább formáit egyaránt –, és magasabbnak vélik az összesített erőszakoskodás szintjét az osztályban, mint a lányok. Lehetséges,

hogy a durvább jeleneteket a lányok nem mindig veszik észre, vagy gyakrabban ítélik játéknak, mint a fiúk.

A zaklatók között háromszor, a zaklató áldozatok között másfélszer annyi fiú van, mint lány.

A lányok – saját bevallásuk szerint – valamennyi viselkedésformát ritkábban követik el, mint a fiúk; a különbség a kiközösítést és a pletykaterjesztést kivéve erősen szignifikáns. Ez az eredmény azok álláspontját támogatja, akik szerint a kapcsolati zaklatás a lányok jellegzetes zaklató stratégiája.

A zaklatók között szignifikánsan több olyan fiú, mint lány van, akit gyakori verekedés, lökdösődés, fenyegetés vagy mások holmijának meg rongálása miatt soroltunk ide. A csúfolódók, kiközösítők és pletykaterjesztők között nincs jelentős nemi különbség.

Az áldozatok között ugyanannyi fiút, mint lányt regisztráltunk. A lány áldozatok kétharmada ötödikes, a fiúk esetében nincs ilyen nagy eltérés. (Lehetséges, hogy a lányok sikeresebben törnek ki az áldozat-szerepből.) Az ötödikes áldozatok között valamivel több a lány, a hetedikes áldozatok között valamivel kevesebb, de az eltérés nem szignifikáns. (8. táblázat.)

8. táblázat

*Az áldozatok megoszlása nem és osztály szerint
(az egész minta százalékában)*

	osztály		
	ötödik	hetedik	Összesen
nem fiú	3,6	2,6	6,2
lány	4,0	2,1	6,1
Összesen	7,6	4,7	12,3

Forrás: Buda (2010) 146. o.

A lány áldozatok szignifikánsan kevésbé vannak kitéve csúfolásnak, fizikai bántalmazásnak és pletykaterjesztésnek.

a) A nemi különbségek biológiai háttere

Vajon mi állhat a nemi különbségek hátterében?

Az agresszió kutatásokban a férfiak és nők agressziója közötti különbséget részben biológiai, részben kulturális okokkal magyarázzák. Az agresszív viselkedés biológiai hátterének kutatása intenzíven folyik, első-

sorban állatkísérletek formájában. Az összefüggések azonban általában nem alkalmazhatók minden további nélkül az emberre.

A férfiak agressziójának hormonális hátterét régóta vizsgálják. Korábban úgy vélték, a hím/férfi nemi hormonok és az agresszió szoros kölcsönhatásban van; a megemelkedett tesztoszteron-szint „okozza” az agressziót. A hímek tipikusan több agresszivitást mutatnak, mind a nőstények, magasabb születés körüli és későbbi keringési tesztoszteron szinttel. A hímek kasztrálása csökkenti az agresszivitást számos emlős fajnál. A kapcsolat azonban az alacsonyabb rendű emlősöknél világosabb, egyértelműbb, mint a főemlősöknél. Ezek az eredmények az embereknél is ilyen kapcsolatot sugallnak a HPG aktivitás és az agresszió között. Azonban hím rézusmajmokon végzett kísérletek alapján úgy tűnik, hogy a magasabb hormonszint inkább következménye, mint oka a szociális dominanciának. Egy stabil csoportban az alfa hímnek következetesen magasabb az androgén szintje, mint a többieknek, de ha áthelyezzük egy új csoportba, ahol szociálisan alávetett lesz, csökken a vérében a tesztoszteron szintje. Ezt a hatást sportolók esetében is kimutatták: verseny előtt növekszik a versenyzők tesztoszteron-szintje, míg a verseny után a győzteseké magasabb, mint a veszteseké. Hokijátékosoknál szignifikánsan magasabb tesztoszteron-szintet figyeltek meg, ha a csapat otthon játszott, szemben a vendég csapat hormonszintjével. Az 1994-es futball VB döntője után a brazil rajongók tesztoszteronszintje emelkedett, a vesztes olasz csapat szurkolóié csökkent. Hasonló hatást kimutattak katonáknál és ügyvédek-nél is³⁸.

A kép tehát a hormonális/HPG hatásokról férfiak esetében sem egyértelmű. Meglepően keveset tudunk a női agresszió biológiai-hormonális hátteréről. A kevés számú meglévő kutatás azonban azt mutatja, hogy például a tesztoszteronnal kapcsolatos, a férfiaknál talált hatás nincs meg tipikusan a nőknél.

Tracy Vaillancourt és munkatársai érdekes követéses vizsgálatot végeztek, amelynek célja gyerekek hormonszintje és zaklató viselkedése összefüggéseinek feltárása volt. Ebben a vizsgálatban nem sikerült megállapítani, hogy a lányoknál milyen szerepet játszik a tesztoszteron szint a viselkedésben³⁹. (A fiúkra vonatkozó megállapításokra még visszatérünk.)

Egyik cikkében Anne Campbell a viselkedés szabályozásának fejlődési elméletét ismerteti⁴⁰. Az alábbiakban az ő gondolatmenetét foglaljuk össze. Eszerint a különböző gátlási mechanizmusok részben egymásra épülve, fokozatosan alakulnak ki a fejlődés folyamán. Hamar kialakul az ún. reaktív gátlás, amely automatikusan, szándéktalanul jön létre a félelem, a külvilágból érkező fenyegetés hatására. Azok a személyek, akik temperamentumuknál fogva kevésbé félnek, és ezért viszonylag érzéketlenek az averzív kondicionálásra, később kevésbé lesznek képesek gátolni agresszív késztetéseiket.

Az amygdala egy kicsiny, mandula alakú képződmény az agyféltekék mélyén. Számos érzelmmel és emlékezettel kapcsolatos folyamatban játszik fontos szerepet. Szerepe a félelmi válaszok elsajátításában, tárolásában mára már igazoltnak tekinthető. Az amygdalának (és az orbitofrontális kéregnek) szerepe van az arckifejezések értelmezésében is. A nők a férfiaknál minden életkorban jobban dekódolják az arc érzelmkifejezéseit, különösen a félelem és a harag jelei esetében. Ennek is szerepe lehet a nők jobb kontrolljában – a partner haragjának finomabb észlelése révén – és jobb empátiájában is (amiről még szó lesz a későbbiekben).

Neuropszichológiailag a félelmet az amygdala aktivációja idézi elő, de szerepet játszik benne a frontális és a prefrontális kéreg is. Az impulzív agresszió gátlásában a szerotonin hormonnak nagy szerepe van, a prefrontális kéreg pedig gazdag szerotonin-receptorokban. Az impulzív agressziót ennek fényében tekinthetjük úgy, mint egy hibásan választott válaszreakciót, az agresszió negatív következményeinek téves anticipálását. A kontroll hiánya tehát azt (is) jelentheti, hogy az amygdala félelemregisztrálása a válaszküszöb alatt marad, azaz nem ad riasztást.

Kutatások igazolják, hogy a reaktív kontroll gyengesége kapcsolatban van a fiatalabb kori viselkedési problémákkal és a későbbi antiszociális viselkedéssel. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a félelem-alapú, reaktív kontroll tekintetében három éves kor körül a lányok előnyben vannak.

A reaktív kontroll hátterére vonatkozó idegrendszeri vizsgálatok nem egyértelműek a nemi különbségek tekintetében. Az amygdala MRI-vizsgálata némelyik vizsgálatban mutatott nemi különbséget, mások nem találtak eltérést. A kutatások azonban azt mutatják, hogy a nők agyában a kritikus területeken, azaz az amygdalában, a frontális és a prefrontális kéregben több szerotonin-receptor van, mint a férfiakéban, ami magyarázhatja a nemi különbséget.

A következő szint a kisgyermekkorban kialakuló, a reaktív kontrollból kifejlődő erőfeszítéses (effortful) kontroll. Ez lényegében a domináns (elsődleges, automatikus) válasz gátlását jelenti annak érdekében, hogy a szubdomináns (kevésbé rögzült, ritkábban használt) válasz megjelenhessen. Ehhez már szükség van a tudatos, szelektív figyelemre, az érzelmek és az érzelmi viselkedés szabályozására. Empirikusan igazolt, hogy a több félelem jobb erőfeszítéses kontrollhoz vezet. Az erőfeszített (effortful) kontroll gyorsabban fejlődik a szorongó gyerekeknél, és a lányok gyakrabban félnek, mint a fiúk – és ez a különbség a felnőtt korban is megmarad.

Az erőfeszítéses kontroll pozitív kapcsolatban van a morális viselkedéssel, mint amilyen például a tiltások betartása vagy a csalás elkerülése a játékban, és negatív kapcsolatban van a viselkedési problémákkal, beleértve az agressziót is. Több kutatás igazolta, hogy a lányok engedelmesebbek, jobban szót fogadnak a felnőttek tiltásainak. Ez magyarázható a kutatások azon eredményével, hogy a lányoknak jobb az erőfeszítéses kontrollja.

A kontroll következő állomása a serdülőkorban kialakuló és megszilárduló önkontroll. Ebben az időszakban válik belsővé a környezet külső kontrollja. Az önkontroll hiányát úgy értelmezhetjük, mint az impulzivitás, kockázatvállalás, túlzott jelenre irányultság, gondatlanság és temperamentum kombinációját. A Campbell által áttekintett empirikus kutatások szerint a férfiak körében jóval gyakoribb kriminalitásnak és erőszakos bántalmazásnak a nők és férfiak esetében is a gyenge önkontroll (az impulzivitás) a legerősebb magyarázó változója – beleértve a partner elleni erőszakot is. Ha azonban az önkontroll változó hatását vizsgáljuk, a biológiai nem változó magyarázó hatása szignifikánsan lecsökken. Ez azt jelenti, hogy a kriminalításban jelen lévő nemi különbség hátterében nem a biológiai nem vagy az ezzel kapcsolatos hormonális különbségek állnak, hanem a kontroll/impulzivitás különbségei.

Ez a hatás gyerekeknél is kimutatható. A gyerekkori túlmozgékonyság (a kutatók ebbe beleértik az impulzivitást is) a serdülőkori antiszociális viselkedés 35%-át magyarázza. A kutatások szerint – összhangban a korábbiakkal – a férfiak impulzívabbak, mint a nők, azaz ezen a kontrollszinten is kimutatható a nők előnye⁴¹.

Az agresszióban mutatkozó nemi különbségek kapcsolatban vannak a helyzet veszélyességének észlelésével is. A nők hatékonyabban gátolhatják viselkedésüket és érzelmeiket, különösen, ha az agresszió úgy alakul át, hogy megjelennek benne a félelem elemei is⁴².

Az impulzivitásból származó folyamatos bevonódás az antiszociális és erőszakos viselkedésbe több tényező együttes hatásából eredhet. Ha a korai neuropszichológiai problémák, a „nehéz” gyerekkori viselkedés elégtelen szülői képességekkel találkoznak, a gyermek nem tanulja meg kontrollálni önmagát. Azok a leginkább veszélyeztetett gyerekek, akik következtlen szülői bánásmódot tapasztalnak, és akik kevésbé képesek erőfeszítést tenni, hogy eleget tegyenek a szülői igényeknek. Esetükben nem alakulhat ki az erős erőfeszítéses kontroll, amelynek alapján aztán megszilárdulhatna az erős önkontroll.

b) A nemi különbségek kulturális háttere

Természetesen a biológiai különbségek mellett fontos a kulturális mozzanat is, azaz a nemi szerepek, a fiúkkal és lányokkal szembeni nevelési szokások, elvárások stb. különbségei. (Az evolúciós háttérre, az ezzel kapcsolatos elképzelésekre és vitákra nem kívánunk kitérni.)

Marion K. Underwood a lányok szociális agressziójáról szóló könyvében kifejti, hogy a fiúk és a lányok szocializálójá különböző. A szülők másképp támogatják a fiúkat és a lányokat abban, hogyan fejezzék ki a haragjukat, és másképp mutatkozik meg irányukban a szülői hatalom. Ennek következtében a lányok úgy szocializálódnak, hogy a kapcsolatok értékesebbek számukra, mint a fiúk számára. Ennek megfelelően önmagukat is elsősorban a kapcsolatok, a csoportban való részvétel és a harmónia ápolása bázisán definiálják. Mindez ahhoz vezet, hogy a lányok gyorsan megtanulják a szociális agressziót, ami értelmezhető úgy, mint válasz a gyötrő dilemmára, hogy kifejezzék a haragjukat, de mégis „kedvesek” maradhassanak⁴³.

A nemi szerep egy érdekes vonatkozását vetette fel Anne Cambell egy korábbi cikkében. Eszerint a férfiak és a nők alapvetően másképp vélekednek az agresszióról. A nők az agresszív viselkedést alapvetően önkontroll-problémának látják, ezért az agressziót inkább expresszívnek tekintik. A férfiak úgy vélik, az agresszió a helyzetből, a kontrollálás szándékából fakad, így a férfiak az agressziót inkább instrumentálisnak tartják⁴⁴. A nők tehát úgy vélik, az agresszió az önkontroll hiánya, a férfiak

pedig úgy, hogy az agresszor másokat akar kontrollálni. Ezeket a nemi különbségeket kimutatták az USA-ban, Angliában, Szlovákiában, a Fülöp-szigeteken, Spanyolországban és Japánban is⁴⁵.

Campbell és Muncer közel 900 egyetemista körében végzett vizsgálatuk eredményeként megállapítják, hogy az agresszióról vallott nézetek szoros kapcsolatban vannak a viselkedéssel. A nők erősebb tendenciát mutatnak az agresszió expresszív (önkontroll-hiányos) nézetére; ez megmutatkozik viselkedésükben is. A nők sokkal gyakrabban használnak helyreállító (békítő) taktikákat, és igyekeznek elkerülni a direkt agressziót. Akik úgy vélik, hogy az agresszió racionális, célszerű viselkedés (ez az instrumentális nézet), szükségszerűnek vélik, hogy elveszítik a kontrollt mások nem megfelelő viselkedése miatt – akár férfiak, akár nők. Az instrumentális nézet mindkét nemnél pozitívan korrelál a direkt agresszióval és negatívan az agressziós készlet csökkentésére irányuló, a „hátaltalanító” viselkedésformákkal, mint amilyen a beszélgetés vagy a sírás⁴⁶.

Ezt a jellegzetes nemi különbséget kimutatták gyerekeknél is⁴⁷. Nem igazolódott viszont óvodáskorú gyerekek esetében. Katy Tapper és Michael J. Boulton – igen érdekes, rádiómikrofonnal és videokamerával is dolgozó – kutatásukban azt találták, hogy a 3-6 éves gyerekek agresszív viselkedése és agresszióról vallott nézetei függetlenek egymástól⁴⁸. Ez az eredmény arra is utalhat, hogy a fenti jellegzetes különbségek a férfiak és nők gondolkodásában később jöhetnek létre.

A kutatások szerint nincs különbség férfiak és nők között a harag gyakoriságában és intenzitásában. A lányok viszont a fiúkhöz képest magasabb szintű distresszt, depressziót, szorongást mutatnak, és gyakrabban élnek át haragot, ha negatív kortárs interakciót tapasztalnak.⁴⁹ Úgy tűnik, a nőknek erősebb az a képességük, hogy kontrollálják agresszív viselkedésüket, és haragjukat nem-agresszív módon vezessék le, például olyan tettekkel, amelyek nem mutatják nyilvánvalóan az ártó szándékot⁵⁰.

Fontos mozzanat – és az előzőekkel nyilvánvalóan összefügg – az is, hogy a lányok általában jobb empátiás készséggel, szociális és érzelmi intelligenciával rendelkeznek⁵¹. Ha ezt a gondolatmenetet összekapcsoljuk Kaj Björkqvist modelljével a zaklatási viselkedés fejlődéséről, még világosabbá válik, hogy a lányok miért tanulják meg hamarabb és alkalmazzák a fiúknál sikeresebben a zaklatás kevésbé veszélyes, rejtettebb formáit, azaz a kapcsolati zaklatást.

Anne Campbell szerint a férfiak több önértékesítést, versengést és kevesebb érzelmet mutatnak, míg a nők több szorongást, aggodást, gyengédséget, bizalmat, törődést, melegséget és érzelmi nyitottságot. Ezek a különbségek megnyilvánulnak az interperszonális kapcsolatokban is. A férfiak kapcsolatai hierarchikusabbak, a nőké inkább kölcsönösségen alapulók. A férfiak nem mutatnak „gyengédséget”, nehogy mások fölébük kekedjenek, míg a nők elmondják aggodalmaikat egy másik nőnek, hogy támogatást kapjanak. A nők kevésbé fejezik ki a hatalom érzéseit, míg a férfiak erre jobban motiváltak. Úgy véljük, ezek a különbségek alapvetően a különböző szocializáció, a szerepkonformitás hatására jönnek létre. amelynek eredményeként a nők az agresszióra gyakrabban mutatnak olyan válaszokat, mint a visszahúzóds, sírás, elkerülés, a biztonság hiányának kifejezése mások felé. Az agresszióról instrumentálisan gondolkodó férfi feszült helyzetben inkább lemond a kommunikációról, mert ezzel sebezhetőséget mutatna; gyakrabban fejezi ki a haragját direkt agresszióban, és ha egyedül van, gyakran tesz „kirobbanó” dolgokat.

A nőknek a férfiaknál több tapasztalatuk van arról, hogy a dühük kifejezése után szégyent, distresszt és zavart élnek át; talán ezért kerülnek el a provokátort, és keresnek vigaszt a sírásban vagy mások szimpátiájában. A nők ezeket a stratégiákat sokkal gyakrabban alkalmazzák, mint a férfiak. És bár az indirekt agresszió egyértelmű támadás a provokátor reputációja ellen, Campbell és Muncer szerint jobban lehet interpretálni érzelmi kitörésként, azaz a harag kevésbé veszélyes levezetéseként⁵².

Kik a zaklatók?

Annak feltárása, hogy kik, vagy kiktől lesznek zaklatók, a megelőzés és a terápia szempontjából is fontos. Ezért a kutatók a kezdetektől keresik a választ arra a kérdésre, vajon milyen tulajdonságokkal rendelkeznek a zaklatók, miben térnek el a zaklatási eseményből kimaradó gyerekektől, serdülőktől. A módszer leginkább a statisztikai együttjárások elemzése.

a) A zaklatás biológiai háttere

Ha a zaklató viselkedés biológiai hátterét vizsgáljuk, vagy azt a kérdést tesszük fel, vajon van-e biológiai magyarázata annak, egy gyermekből miért lesz zaklató, rendelkezésünkre áll az agresszió kutatás hatalmas szakirodalma.

Régóta ismert az agresszív viselkedésben a hormonális és idegrendszeri körfolyamatok (a hipotalamusz-hipofízis-mellékvesekéreg (HPA), illetve a hipotalamusz-hipofízis-nemi hormonok (HPG) tengely) szerepe. Állatkísérletekben már számos anyag és mechanizmus esetében kimutatták az agresszióval való összefüggést. Ez a terület évtizedek óta intenzíven kutatott, bemutatása még az említés szintén is messze meghaladja lehetőségeinket. A kép egyre bonyolultabb; meglepő összefüggésekre derül fény. (Csak példaként említjük, hogy a tesztoszteron közismert hatása mellett szerepük van a mellékvese-kéreg hormonok egyik típusának, az ún. glükokortikoidoknak⁵³, vagy pl. az ún. P-anyagnak, ennek a szervezetben sokféle megtalálható neuropeptidnek is⁵⁴. Ezek az eredmények azonban az emberre nem alkalmazhatók közvetlenül. Ennek több oka is van. Egyrészt a kísérletekben leggyakrabban használt egerek, patkányok és az ember között fontos biológiai különbségek is vannak. Másrészt nyilvánvaló, hogy nem állítható közvetlen analógiába az állatok természetesnek és adaptívnak tekinthető agresszív viselkedése és az ember a kultúra által már kibogozhatatlanul befolyásolt agressziója. (Ludwig von Bertalanffynak, a rendszerelmélet atyjának nagyon határozott negatív véleménye volt az ember biológusok általi „rattopomorfizálásáról”⁵⁵.) A helyzetet tovább bonyolítja, hogy az állatkísérletek tanulságai szerint az állatok szervezetében az agresszió szempontjából fontos anyagok hatása nem írható le egyszerű összefüggésekkel, és erősen függ különböző környezeti faktoroktól is. Mindez nagyon megnehezíti a folyamatok működésének megértését.

Korábban már említettünk néhány, a tesztoszteron hatásával kapcsolatos eredményt. A tesztoszteron dinamikája legjobban felnőtt férfiaknál ismert. Még kevesebbet tudunk a gyermekek agressziójának hormonális hátteréről. Állatoknál, ha a hímek más hímekkel szemben fenyegetéssel vagy agresszióval dominanciára tesznek szert, növekvő eséllyel érik el a nőstényeket. (Ezt rézuszoknál és egereknél is megfigyelték. Meglepő módon a nőstényekkel való érintkezés növeli a férfi nemi hormonok aktivitását, és nem fordítva.) Lehetséges, hogy ez a dinamika alkalmazható serdülőknél, de 12-13 éves kor előtt nyilvánvalóan nem.

Dan Olweus, aki maga is agresszió-kutató volt, egyik korai kutatásában munkatársaival 158 16 éves fiút vizsgált; a vérük tesztoszteronszintjét vetette össze a legkülönbözőbb tesztek eredményével. A kutatás

nem erősítette meg azt az állatkísérletek alapján logikus feltételezést, hogy a magasabb tesztoszteron-szint összefügg az erősebb testtel és az antiszociális viselkedéssel. A tesztoszteron-szint csak a provokációra adott agresszív válasz intenzitásával és/vagy gyakoriságával volt világos kapcsolatban⁵⁶. Néhány évvel későbbi vizsgálatában sem talált direkt kapcsolatot serdülő fiúknál a vér tesztoszteron szintje és az erőszakos viselkedés között. Eredményei szerint a tesztoszteron csak közvetett és gyenge hatást gyakorol az erőszakos viselkedésre azáltal, hogy türelmetlenné és ingerlékennyé teszi a serdülőket⁵⁷.

Ide kapcsolódik például Rebecca Kea Strong and James M. Dabbs eredménye, akik 3-12 éves gyerekeknél – bár viszonylag kis mintán – azt találták, hogy a magasabb tesztoszteron-szint kapcsolatban áll az alacsonyabb szociabilitással (de csak azoknál a gyerekeknél, akiknél még nem kezdődött el a serdülés, ami jelentős hormonszint-megugrással jár)⁵⁸. Viszont Richard Rowe és munkatársai viszonylag nagy és reprezentatív mintán (789 9-11-13 éves fiatallal) végzett kutatásukban nem találtak szignifikáns kapcsolatot az agresszív viselkedészavar és a tesztoszteron-szint között⁵⁹.

A tesztoszteron hatását tesztelték Tracy Vaillancourt és munkatársai korábban már említett vizsgálatukban. Kapcsolatot kerestek a nyálban mért tesztoszteronszint és a zaklatási viselkedés/státusz között, 12-13 éves gyerekek körében. Az irodalmi eredményeknek megfelelően azt várták, hogy a zaklatott – vagyis szociálisan alávetett – gyerekek tesztoszteronszintje alacsonyabb, mint a nem zaklatottaké. A verbálisan zaklatott lányoknak valóban alacsonyabb a tesztoszteronszintjük, mint nem zaklatott kortársaiknak (kontrollálva a serdülési státusz és a kor szerint). A fiúknál azonban a mintázat ezzel ellentétes: a verbálisan zaklatott fiúknak magasabb a tesztoszteronszintje, mint nem zaklatott társaiknak. Hasonló tendencia mutatkozott a szociális és fizikai zaklatás és a tesztoszteronszint összehasonlításakor, de ez a kapcsolat nem szignifikáns. A korábbiaknak megfelelően valószínűsíthető, hogy a tesztoszteronszint növekedése a prepubertásban, illetve még fiatalabb korban inkább a stresszre, mint a dominanciára adott válasz. Ez magyarázhatja, miért magasabb a zaklatottak tesztoszteronszintje a nem-zaklatottakénál⁶⁰.

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a tesztoszteron-szint és a viselkedés összefüggése dinamikus, nem írható le egyszerű, lineáris mo-

dellel. Ez egyben azt is jelenti, hogy a zaklatók nem „szűrhetők ki” könnyen, biológiai adottságaik, hormonszintjük stb. alapján.

b) Mit mondhatunk a zaklatókról általában?

Az agresszió-frusztráció elmélet alapján azt várnánk, hogy a zaklató olyan impulzív és/vagy szorongó gyermek, aki nem képes hatékonyan kezelni a társas helyzeteket, azaz szociális intelligenciája nem túl jó, és mindezek következtében agresszíven próbálja megoldani a konfliktusos, szorongató helyzeteket. A közösség pedig minderre úgy reagál, hogy ki-rekeszti a durván viselkedő agresszort, akiben emiatt tovább csökken az önbizalom és nő a szorongás, a frusztráció.

A kutatások azonban csak részben igazolják várakozásainkat.

A zaklatás-kutatásokat áttekintve arra a kérdésre, hogy milyen tulajdonságai vannak a tipikus zaklatónak, a válaszként kínált adatok a kezdetektől ellentmondásosak.

A korai finn vizsgálatokban a zaklató dominánsnak látja magát, és ez fontos is a számára⁶¹. Dan Olweus már a nyolcvanas években elvetette azt a feltételezést, hogy a zaklató valójában szorong, és ezt fedi el agresszív viselkedésével. Kutatásai alapján úgy vélte, hogy a zaklatók nem empátizálnak az áldozataikkal, és a zaklatást nem is érzik a bűnös dolognak⁶². Várakozásainkkal ellentétes az a tény is, amit az idők során számos kutatás igazolt: hogy vannak népszerű zaklatók is⁶³.

Olweus a zaklatásról írott híres összefoglaló művében megállapítja, hogy a zaklató gyerekek agresszívek, fizikailag erősek, dominánsak, alacsony szintű törődést és empátiát mutatnak az áldozatok iránt. Már ekkor megfogalmazza, hogy a zaklatás különbözik a gyermekek közötti agresszió más formáitól⁶⁴. (Később kiderült, hogy a magasság és az erő inkább a fiúk között fontos faktor. Ahol inkább pszichológiailag vagy verbálisan zaklatnak, ott a gúnyolódásban való ügyesség sokkal fontosabb, mint a fizikai dominancia⁶⁵.) Erre rímél Christina Salmivallinak az a megállapítása, hogy a zaklatási viselkedésnek nem szükségszerű velejárója a harag és/vagy az érzelmi arousal (feszültség), és nem kell hozzá külső provokáció sem⁶⁶.

Jon Sutton és munkatársai elvetették a szociális készség-deficit elméletet, azaz azt az elképzelést, hogy a zaklató „szociálisan ügyetlen” lenne. (A szociális ügyetlenség azt jelenti, hogy az egyén nem képes felmérni a másik tettei mögötti szándékokat, ezért gyakrabban véli mások viselkedé-

sét ellenségesnek, bántónak.) Nézetük szerint a társak vezetése, manipulálása, amely a zaklató viselkedést gyakran kíséri, fejlett szociális készségeket ill. a másik érzéseinek, gondolatainak, szándékainak jó megértését (elmeteóriát) igényel⁶⁷.

Ellentmondásosak az adatok a zaklató önértékelésével kapcsolatban is. Egy sokat idézett írás vizsgálat azt állapította meg, hogy a zaklatóknak alacsony az önértékelése⁶⁸, de ezt az eredményt a későbbi kutatások nem erősítették meg. Még olyan eredmények is vannak, amelyek szerint a nagyobb önértékelés magasabb mértékű zaklatással jár együtt⁶⁹. Más vizsgálatok nem találtak egyértelmű összefüggést⁷⁰. Dorothy Seals és Jerry Young több, mint ezer 12-17 éves serdülőre kiterjedő vizsgálatukban nem találtak szignifikáns különbséget az önértékelésben a zaklatásban betöltött szerepek szerint⁷¹.

Korábbi kutatások beszámolnak az önértékelés és a stresszel való megküzdés pozitív kapcsolatáról⁷². Nem világos azonban a kapcsolat a zaklató viselkedés és ezen személyiségvonások között. Néhány kutatás szerint a magas önértékelés és önhatékonyság védőfaktor a zaklatással szemben⁷³, mások ugyanakkor ezeket a zaklatás leginkább kockázatos faktoraiként említik⁷⁴, ismét mások pedig nem találtak kapcsolatot az önértékelés, a zaklatás és a személyes hatékonyság között⁷⁵. Gia Elise Barboza és munkatársai nem találtak szignifikáns kapcsolatot a zaklatás és az önbizalom között, ezért nem látják bizonyítottnak, hogy az önbizalom a zaklatási viselkedés rizikófaktora lenne⁷⁶. Ezek az ellentmondások abból is adódhatnak, hogy a személyes hatékonyság, az önbizalom és az önértékelés operatív, azaz a kutatásokba átültethető, tesztelhető definíciói változatosak és inkonzisztensek.⁷⁷

Érdekes a finn kutatók kísérlete arra, hogy a zaklatást személyiségjellemzőkkel hozzák összefüggésbe. A szakirodalom alapján logikusnak tűnik, hogy a kontroll helye, pontosabban a külső kontrollosság és az agresszió kapcsolatban van. Karin Österman és munkatársai 722 finn és olasz serdülőt vizsgáltak. A fiúk esetében az agresszió mindhárom fajtája (fizikai, verbális és indirekt) szignifikáns kapcsolatban volt a külső kontrollossággal. (Érdekes, hogy a lányok esetében nem találtak szignifikáns kapcsolatot; ez a tény is a lányok közötti zaklatás sajátos, a fiúkétól különböző voltára utal.) Ha nem választották szét a nemeket, a külső kontrollosság szignifikánsan korrelált mindhárom agresszió-típussal, de a fizikai agresszió esetében a korreláció erősebb volt, mint az indirekt agresz-

sziónál. (Ez ismét egy utalás arra, hogy az indirekt/kapcsolati agresszor lehet intelligens, belső kontrollos személy is, aki uralja szociális környezetét – erről hamarosan lesz még szó –, és hogy az indirekt zaklatás a lányok tipikus agresszió-formája.) Ezeket az eredményeket megerősíti Kisha Marie Haye kutatása, aki amerikai felső tagozatosok körében is azt találta, hogy a zaklatók – és különösen a zaklató áldozatok – inkább külső kontrollosok⁷⁸.

c) Mit mutatnak a nagymintás vizsgálatok?

Nagyon érdekes, egységes eredménye a nagymintás vizsgálatoknak, hogy a zaklatás nem mutat összefüggést a szociokulturális háttérrel: sem a szülők iskolai végzettségével vagy jövedelmével, sem azzal, hogy a lakhelyük/iskolájuk vidéken vagy városban van. Ez azt mutatja, hogy a zaklatás általános jelenség, amelynek megjelenése, gyakorisága és arculata inkább a személyes és interperszonális tényezőktől függ, mint a környezeti viszonyoktól.

Már szó volt Mike Eslea és munkatársai vizsgálatáról, akik 7 országban a hasonló metodológiával (az Olweus-féle kérdőívvel) végzett, összesen mintegy 48.000 gyereket érintő felmérések adatait vetették alá másodelemzésnek. Eredményeik szerint a zaklató viselkedés szerinti státuszok (zaklató, áldozat, zaklató áldozat, semleges) közötti különbségek konzisztensek, vagyis ezek a különbségek elég nagyok és erőteljesek a metodológiai gyengeségek és az adatforrások statisztikai „zaja” ellenére is. Jelentős és nagyjából hasonló hatásokat találtak, ami azt mutatja, hogy a négy szerep-kategória megbízhatóan és hitelesen reflektál a gyerekek viselkedésére, tekintet nélkül a nyelvi és kulturális különbségekre. Más szóval, a zaklatás a különböző kultúrákban általános jelenség, amelynek következményei hasonlóak a különböző országokban, még akkor is, ha fontos részletekben vannak különbségek⁷⁹.

Fontos adalékot szolgáltat e négy csoporttal kapcsolatosan Mechthild Schäfer és munkatársai Münchenben végzett követéses vizsgálata. A kutatók megállapították, hogy a legnagyobb mértékű agressziót a zaklató és a zaklató áldozat mutatja, alsóban ez után az áldozat, majd a semlegesek következnek, míg felsőben nincs különbség az áldozat és a semlegesek között. Hasonló eredményre jutottak holland kutatók is az 1.2.3. részben már említett TRAILS kutatásban: a zaklató áldozatok és a zaklatók magas szintű agresszivitással bírnak⁸⁰.

Tonja R. Nansel és munkatársai az korábban már említett elemzésükben megállapították, hogy az elkövetőknek és a zaklatást elszenvedőknek szignifikánsan gyengébb a pszichoszociális alkalmazkodása azokénál, akik kimaradnak a zaklatásból, de az összefüggés mintázata különböző a zaklatók és az áldozatok körében. A versengő viselkedés és az érzelmi nehézségek is kapcsolatban vannak a zaklatással. A zaklatók gyakrabban dohányoznak és isznak alkoholt, és gyengébb tanulók. A zaklató áldozatok kirekesztettebbek, gyengébb tanulók, gyakrabban dohányoznak és isznak. Akik gyakrabban zaklatnak másokat, negatívabb attitűdökkel rendelkeznek az iskola iránt, és nagyobb gyakorisággal mutatnak olyan egészségre káros viselkedést, mint például a dohányzás és az alkoholfogyasztás⁸¹.

A nagymintás kutatások nagyon általános profilt vázolnak fel; nyilvánvalóan elmosódnak a finomabb részletek, és nem kapunk világos választ a korai kutatások ellentmondó eredményeiből adódó kérdéseinkre.

d) A zaklatók típusai

Ezek az ellentmondások akkor oldhatók fel, ha a zaklatókat nem tekintjük egységes csoportnak. A zaklató viselkedés konkrét megnyilvánulásaiban és motivációjában is sokféle, és maguk a zaklatók is nagyon különbözőek lehetnek. A zaklatás híres ausztrál kutatója, Ken Rigby összefoglaló könyvében felhívja a figyelmet arra, hogy az általánosítás, a zaklató vagy áldozat „típusának” sztereotípiája félrevezető. Különösen a zaklatókra jellemző, hogy bármilyen listát készítünk, sok olyan zaklató gyermeket, serdülőt találhatunk, akikre ezek a tulajdonságok nem érvényesek⁸².

A kutatások kezdetben csak a zaklató és áldozatok szerepre koncentráltak. Az áldozat szerepe felől közelítve Anatol Pikas, az Uppsalai Egyetem professzora figyelt fel egy érdekes típusra; ő tett először különbséget az általa provokatív áldozatnak nevezett típus (aki maga is zaklat időnként másokat) és a „klasszikus áldozat” (aki provokáció nélkül válik áldozattá) szerepe között⁸³.

Stephenson és Smith⁸⁴ a tanárok leírásai alapján beszélnek zaklató áldozatokról (bully/victim) és szorongó áldozatokról.

A zaklatók között John B. Pearce, a Nottinghami Egyetem professzora már a 90-es évek elején különböző típusokat különböztetett meg⁸⁵.

1. A *passzív zaklató* azért vesz részt a zaklatásban, hogy védje magát és emelje státuszát. Nem különösebben agresszív, passzív, könnyen vezethető, érzékenyebb a mások szenvedésére, a zaklatás után esetleg bűntudatot érez. Lehet, hogy vonakodik az aktív zaklatástól, de nem tesz semmit az áldozat védelmében.

Ez a típus illetve fogalom Ken Rigbynél is megjelenik⁸⁶. A passzív zaklató az ő értelmezésében olyan csoporttag, aki talán „önállóan” nem válna zaklatóvá, de nem helyezkedik szembe a zaklatás normájával.

2. Ún. *szorongó zaklató* Pearce szerint a zaklatók 20%-a. (Erről a típusról már Olweus is említést tett első híres könyvében⁸⁷.) Ők azok, akik rendelkeznek olyan, az áldozatokra is jellemző jegyekkel, mint az alacsony önértékelés, a bizonytalanság és magányosság, érzelmi instabilitás és provokálhatóság. Inkább a gyengébbeket piszkálják. Az említett tulajdonságaik miatt maguk is gyakran válnak mások áldozataivá. Őket nevezük ma zaklató áldozatoknak. Róluk, mint a legsérülékenyebb, leginkább veszélyeztetett csoportról később még ejtünk szót.

Feltételezésünk szerint ez a típus nem azokból az áldozatokból alakul ki, akik egyszer csak visszaütnek. (Tapasztalataink szerint ugyanis az olyan áldozatok, akik kiállnak magukért, általában hamar kikerülnek az áldozat szerepből.) Valószínűbb, hogy a folyamat fordított: néhány zaklató gyerek – éppen a fentebb leírt – személyiségtulajdonságai, elsősorban reaktivitásuk és hiányos szociális készségeik oda vezethetnek, hogy zaklatóként és áldozatként is bevonódhatnak⁸⁸.

3. Az *agresszív zaklató*. Ő a közhiedelemben élő tipikus zaklató. Mindenkiel szemben agresszív, nem csak a gyengékkel. Érzéketlen, dominanciára törekszik, az erőszakkal szembeni attitűdje pozitív, alacsony az önkontrollja, önértékelése magas, fizikailag és emocionálisan erős. Olweus ezt a típust így jellemezte: aktív, impulzív, asszertív, erős, könnyen provokálható; ő kezdi a zaklatást, és arra törekszik, hogy más zaklatók kövessék az ő instrukcióit. Nem érez felelősséget, bűntudatot vagy empátiát az áldozat iránt⁸⁹.

Ma már nyilvánvaló, hogy ez a típus sem egységes. Ebben a csoportban vannak azok a gyerekek, akiknek a tevékenysége inkább a bűnözéshez áll közel, például akik rendszeresen pénzt vagy egyéb értékeket (is) zsarolnak ki társaiktól. Ide tartoznak a minden gátlás nélküli, pszichopata

irány felé sodródó gyermekek is, vagy akik egyszerűen élvezet találnak mások szenvedésében, kiszolgáltatottságában. Vannak e csoportban rosszindulatú és nemtörődöm, súlyos családi háttérű gyerekek is. És ide kellene sorolnunk azokat a magas szociális intelligenciájú, jól kontrollált gyerekeket is, akikre a legkevésbé illenek a korábbi jellemzők – lehetséges, hogy erről a csoportról Pearce akkoriban még nem is tudott.

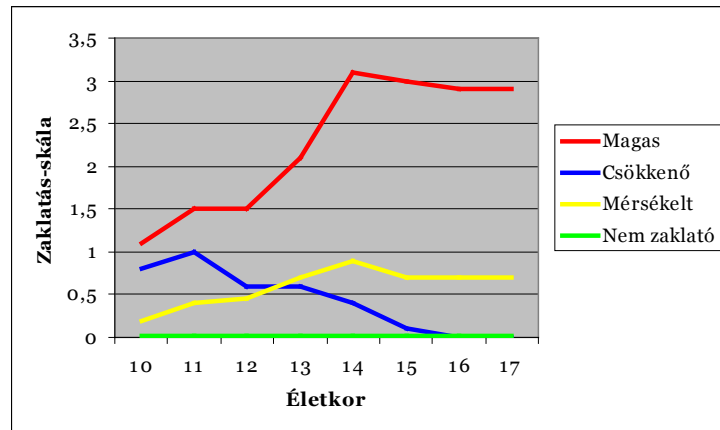
Sajnos eddig még nem találkoztunk olyan vizsgálattal, ahol ezeket a típusokat megkísérelték volna következetesen szétválasztani, arányukat megbecsülni.

A zaklatók másfajta tipológiáját alkotta meg Debra Pepler kanadai kutató és munkacsoportja. (Pepler et al., 2008a) Közel ezer 10-12 éves torontói diákot követtek 7 éven át tartó longitudinális kutatásukban (a végső minta 871 fő). Zaklató viselkedésük alapján egy újszerű statisztikai módszerrel, a fejlődési út elemzéssel (semiparametric groupbased trajectory approach, ld. i.m. 330. o.) a fiatalok csoportján belül különböző fejlődési típusokat, azaz a zaklató viselkedés sajátosságai és változásai alapján jellegzetes csoportokat különítettek el.

Négy ilyen csoportot találtak. A „magas” kategóriába tartozik kb. minden tizedik gyerek(9,9%). Ez a típus magas szintű zaklatással kezd, és a zaklatás intenzitása csak növekszik az idők során. A „csökkenő” típusú zaklatók valamivel többen vannak (13,4%). Gyerekként közepes szinten zaklatnak, de az intenzitás csökken, és 15-16 éves korukra teljesen felhagynak a zaklatással. A „mérésékelt” típust a gyerekek valamivel több, mint egyharmada alkotja (35,1%). Ők alacsony szinten zaklatnak, de ez a szint megmarad (vagy kissé emelkedik) a serdülőkor végéig. „Nem zaklató” a gyerekek közel háromnegyede (41,6%). Ők sem gyerekként, sem serdülőkorban nem bántalmaznak másokat.

22. ábra

A zaklatási viselkedés négyféle fejlődési vonala



Forrás: PEPLER, CRAIG, JIANG & CONNOLLY (2008a)⁹⁰, 331. o.

10 éves korban a „magas” és a „csökkenő” csoport zaklatási viselkedése még nem különbözik szignifikánsan, de szignifikánsan eltérnek a „mérsékelt” és a „nem zaklató” csoporttól.

Ez az eredmény is azt mutatja, hogy alsó tagozatban a viselkedés még viszonylag rugalmas, még nem rögzült, azaz ekkor még egy viszonylag rossz indulásból is lehet fokozatosan csökkenő zaklató viselkedés. Ezért (is) nagyon fontos a korán elkezdett prevenció.

Térjünk még vissza azokhoz a zaklatókhöz, akik másokat manipulálnak, akik jól érzékelik a potenciális áldozatok sebezhetőségét, akik nem törődnek az áldozat distresszével, és a zaklatást egyszerűen egy hatékony önérvényesítő technikának tartják⁹¹. David Perry és munkatársai megközelítésében ezek a zaklatók hatékony agresszorok, mert tudatosan alkalmazzák az agressziót szociális és egyéb céljaik elérésére; képesek fenntartani pozíciójukat, dominálni a csoportot, és így elkerülni a csoport megtorlását⁹².

Tracy Vaillancourt munkatársaival 6-10 éves kanadai iskolások körében végzett vizsgálatot. Megállapították, hogy léteznek olyan, hatalommal rendelkező zaklatók, akik kedveltek, népszerűek. Általában fizikailag attraktívabbak, divatosan öltözködnek, jó sportolók, és inkább kapcsolati, mint fizikai zaklatást alkalmaznak⁹³. Más szavakkal: ezek a gyerekek elég

fejlett szociális képességekkel rendelkeznek ahhoz, hogy domináns szerepbe kerüljenek a kortárs csoportban.

Nandoli von Marées és Franz Petermann szintén felhívják a figyelmet, hogy a zaklatók egy része magas szociális intelligenciával és „machiavellisztikus vonásokkal” rendelkezik; céljai érdekében manipulálja a kortársait – sőt, gyakran a felnőtteket is⁹⁴.

Bár nem az agresszív/zaklató viselkedéssel kapcsolatban, de témánk szempontjából is érdekes eredményekre jutott Bereczkei Tamás egyetemisták között végzett kutatásaiban⁹⁵. A vizsgált minta nem nagy, de figyelemre méltó a szoros negatív összefüggés az együttműködés és a machiavellizmus között. (Ez összecseng Ken Rigby azon eredményével, hogy a zaklatók alacsonyabb kooperativitást mutatnak⁹⁶. Bereczkei idézi azokat a kutatási eredményeket, amelyek szerint a machiavellista emberek ösztönösek megbánás, vallomás esetén is hajlamosak keményen megtorolni mások velük szembeni vétségeit. (Ez a bosszúálló attitűd szintén jellemző az indirekt zaklatókra.) A szerző szerint a machiavellizmus foka jó előrejelzője lehet az együttműködési készségnek, illetve a kizsákmányolásra való hajlamnak. (Ez a tény pontosan egybevág hétköznapi pszichológiai tapasztalatainkkal is.) Valószínűsíthető – és ezt már mi tesszük hozzá – hogy a manipulációra, az indirekt zaklatásra való hajlamnak is.

Célszerűnek látszik nemcsak az elkövető „besorolása”, hanem a konkrét viselkedés felől közelítve is megkülönböztetni, külön választani a fizikai és a szociális agressziót. Hongling Xie és munkatársai amerikai követéses vizsgálatukban megállapították, hogy a fizikai agresszió más rizikótényezőkkel együtt jó előrejelzője a későbbi alkalmazkodási zavaroknak; kapcsolatban van olyan problémákkal, mint az alacsonyabb iskolai teljesítmény vagy a kedveltség hiánya. Úgy tűnik azonban, a szociális agresszió nincs kapcsolatban más rizikófaktorokkal, sőt, a későbbi alkalmazkodási problémákkal sem (mint amilyen például az alacsonyabb iskolai teljesítmény vagy a népszerűség hiánya).

Xie és munkatársai arra a következtetésre jutottak, hogy a fizikai és a szociális agresszió egészen más interperszonális funkciót tölthet be, más fejlődési vonalat követ, különböző társas folyamatokat mozgósít, a fejlődésben különböző sajátosságokkal bír⁹⁷.

e) A szociális intelligencia és az empátia szerepe

Úgy tűnik tehát, hogy leginkább a gyakran/folyamatosan fizikai agressziót alkalmazó serdülő képe felel meg a zaklatóról alkotott sztereotípiának: ő a kontrollálatlan, durva és ezért kirekesztett fiatal. A zaklatók már említett másik csoportja viszont magas szociális intelligenciával rendelkezik, és nem kockáztatja a direkt, fizikai összecsapást.

Ari Kaukiainen és munkatársai több, mint 500 finn iskolás (10, 12 és 14 évesek) között végzett vizsgálatukban megállapították, hogy az indirekt agresszió minden korcsoportban pozitívan korrelál a szociális intelligenciával, míg a direkt verbális és fizikai agresszió nincs kapcsolatban vele. Az empátia negatívan korrelál a zaklatás minden formájával⁹⁸.

Az empátia és a szociális intelligencia nem függetlenek egymástól, hanem részben fedik egymást. A szociális intelligencia is felfogható úgy, mint mások empatikus megértése; az empátia kognitív komponensét is tekinthetjük úgy, mint a szociális intelligencia lényegi részét. Valójában éppen az érzelmi komponens különbözteti meg világosan az empátiát a szociális intelligenciától. A szociális intelligencia ugyanis – elvileg – működhet érzelmek nélkül is. Szélsőséges példája ennek a szociopata, aki remek szociális készségeit gátlások nélkül használja fel arra, hogy másoknak ártson. Ezért fontos világosan megkülönböztetni a szociális intelligenciát és az empátiát.

A finn kutatók munkacsoportja folytatta a zaklatás, az empátia és a szociális intelligencia közötti összefüggés vizsgálatát. Mivel a szociális intelligencia pro- és antiszociális célokra egyaránt használható, kérdésük az volt, vajon mi dönti el, hogy kiből lesz rafinált zaklató, és ki használja pozitív célokra fejlett szociális intelligenciáját. A finn kutatók az empátiát találták ilyen perdöntő elemnek. A korreláció a szociális intelligencia és az indirekt agresszió között $r=0,55$, de ha kiszűrték az empátia hatását, a korreláció mértéke megnőtt: $r=0,65$. A békés konfliktusmegoldás és a szociális intelligencia közötti korreláció: $r=0,8$, de az empátia hatása nélkül csak $0,51$. Ez azt jelenti, hogy azok, akik szociálisan intelligensek, de hiányzik az empátiájuk, hajlamosak az indirekt agresszióra, míg magas szintű empátia esetén a személynek kiváló konfliktusmegoldó készsége lehet. A cikk címében is jelzett összefüggés szerint tehát: szociális intelligencia mínusz empátia = agresszió⁹⁹.

f) Proaktív és reaktív agresszió

Bár már korábban is történt említés erről, ebben a szakaszban szeretnénk részletesen kifejteni a proaktív és a reaktív agresszió fogalmát. A fustráció-agresszió modell alapján reaktívnek nevezhetjük a fustráció-ra, ellenségességre és a fenyegetés észlelésére válaszként megnyilvánuló viselkedést, és proaktívnek azt, amelyiknek nincs konkrét, érzékelhető előzménye, azaz amely megelőzi a másik fél akcióját. A definícióból nyilvánvalóan következik, hogy a zaklatás inkább proaktív, mint reaktív agresszió.

Ezt a megközelítést Kenneth A. Dodge és John D. Coie egy korai cikkükkel hozták be a gyerekek agressziójának kutatásába. Leírták a proaktív viselkedést mint cél-orientált, nem-provokált, társas dominanciára irányuló agressziót. A szerző szerint a reaktívan agresszív gyerekek hiperéberséget mutatnak, gyengébb a düh-szabályozásuk, és bizonytalan társas helyzetben hajlamosak ártó szándékot tulajdonítani a kortársaiknak. Már ekkor jelzik, hogy a reaktív agresszorok és az agresszív áldozatok, valamint a zaklatók és a proaktív agresszorok között valószínűleg átfedés van¹⁰⁰. Későbbi cikkükben John D. Coie és munkatársai már egyértelműen megkülönböztetik a proaktív agresszió két fajtáját, az instrumentális agressziót és a zaklatást¹⁰¹. (Az előbbinek külső haszna van (pl. elvenni a játékot valakitől), az utóbbinak nem kell, hogy látható célja legyen.)

Bár van közöttük kapcsolat, együttjárás, a proaktív és reaktív agresszióknak más az eredete¹⁰²; különböző személyiségjegyekhez és különböző készségdeficithez kapcsolódnak. Például az ártó szándékok tulajdonítását úgy tekinthetjük, mint a szociális információfeldolgozás deficitjét. (Ezt neveztük korábban szociális ügyetlenségnek.) Ez a reaktív, és nem a proaktív agresszióval van kapcsolatban¹⁰³. A többieknek ártó szándékot tulajdonító gyerekek gyakrabban mutatnak reaktív agressziót és más megtorló viselkedést. Az ártó szándék tulajdonításra való hajlam szerepet játszhat az agresszív áldozatok viselkedési diszregulációjában is; különösen az agresszív áldozatok hajlamosak haraggal és megtorlással válaszolni a provokációra¹⁰⁴. Ugyanakkor a hit az agresszió társas hatékonyságában a proaktív, és nem a reaktív agresszióval hozható összefüggésbe. A proaktív agresszió ezen kívül a gyakori asszertív viselkedéssel és az ön-alávető magatartás alacsony szintjével van kapcsolatban. A reaktívan agresszív gyerekek az agressziót káros, veszélyes dolognak tartják; ez a fajta

agresszió általában kiváltja a kortársak ellenszenvét, sőt, viktimizáló viselkedését¹⁰⁵.

Christina Salmivalli és Eija Nieminen megkísérelték empirikusan is vizsgálni e megközelítés használhatóságát a zaklató viselkedéssel kapcsolatosan. 1062 10–12 éves gyereket vontak be a kutatásba. A reaktív és proaktív agresszió szintjét a kortársak és a tanárok beszámolóí alapján állapították meg.

Az eredmények szerint a zaklató áldozatok a leginkább agresszív csoport az agresszió mindkét kategóriájában. A zaklatók szignifikánsan kevésbé agresszívak a zaklató áldozatoknál, de reaktív és proaktív agresszió szintjük is magasabb az áldozatokénál és a semlegeseknél. Az alaposabb elemzés kimutatta, hogy a zaklatók nemcsak abban a csoportban felülreprezentáltak, amelyik reaktívan és proaktívan is agresszívebb az átlagnál, hanem a csak reaktívan és a csak proaktívan agresszív csoportban is.

Az áldozatok a semlegeseknél magasabb szintű reaktív agressziót mutattak, de proaktívan nem agresszívak. Ugyanakkor reaktív agressziójuk alacsonyabb szintű, mint a zaklatóké és a zaklató áldozatoké¹⁰⁶. Az eddigiek fényében valószínű, hogy ezek az összefüggések változnak az életkorral.

A zaklató áldozatok

Olweus korábban provokatív áldozatoknak nevezte ezt a csoportot, és úgy jellemezte őket, hogy a szorongás, az agresszió, a koncentrációs problémák kombinációját mutatják¹⁰⁷. Riittakerttu Kaltiala-Heino és munkatársai szerint – bár egyszerre zaklató és áldozat is – a zaklató áldozat különbözik a zaklatótól is, az áldozattól is személyes tulajdonságaiban és családi viszonyaiban. Önmagával szemben a zaklatónál, az áldozatnál és a semlegeseknél ambivalensebb, egyszerre látja magát hatalmasnak és sok negatív tulajdonsággal rendelkezőnek¹⁰⁸.

David Schwartz szerint a zaklató áldozatok (akiknek arányát 5%-ra becsüli) a többi csoporthoz képest magasabb érzelmi distresszt élnek át, és komolyabb társas és viselkedési alkalmazkodási problémákkal küzdenek. Érzelmi és viselkedési szabályozásuk gyenge, teljesítmény-problémáik vannak; kortársaik gyakran elutasítják őket¹⁰⁹.

Hasonló eredményekre jutottak Petra Hampel és munkatársai. Eredményeik szerint a többiekkel összehasonlítva a zaklató áldozatok mutatták a leggyengébb pszichoszociális funkciókat¹¹⁰.

Robin L. Toblin és munkatársai Los Angeles-ben rendkívül alaposan, sokoldalúan vizsgáltak 240, átlag 9,5 éves gyereket. Ők is azt állapították meg, hogy a zaklató áldozatok a többiekénél gyengébb önszabályozással rendelkeznek – viselkedésük inkább a gyenge düh-szabályozással és ingerlékenységgel magyarázható, mint cél-orientált társas stratégiákkal. Nehézségeik vannak az alkalmazkodás különféle területein; olyan problémákkal küzdenek, mint például az érzelmi szabályozási nehézségek, a hiperaktivitás, az alacsonyabb kedveltség, a magasabb depresszió és magány-érzet, az alacsonyabb asszertivitás és proszociabilitás¹¹¹.

A kutatási eredmények alapján úgy tűnik, ezek a gyerekek azok, akik az idő múlásával sem képesek hatékonyabb társas alkalmazkodási stratégiákat elsajátítani. Valószínűsíthető, hogy fejlődésük egy viszonylag korai időpontban billen egy kedvezőtlenebb irányba. A gyenge kontroll, az ingerlékenység kiváltja a többiek elutasítását, ugyanakkor az elutasítás további stresszterhelést jelent. Az agresszió iránti negatív attitűd, miközben a gyermek maga is gyakran viselkedik agresszívan, erősítheti az ambivalenciát az önértékelésben, az önmagához való viszonyban, ami szintén kockázati tényező. Ezeket a folyamatokat látva valóban indokolt a kijelentés, hogy ez a legnagyobb kockázatú csoport a négy közül.

Az áldozatok

Fontos kérdés, milyen sajátosságai vannak azoknak a gyerekeknek, akikből áldozatok lesznek. Ha felvázolható az áldozat jellegzetes profilja, akkor jobban figyelhetnénk azokra a gyerekekre, akik ezt a profilt mutató potenciális áldozatoknak tekinthetők.

Az áldozatra vonatkozó megállapítások sokkal egységesebbek, egyértelműbbek, mint amit a zaklatók csoportjáról mondhatunk.

Az első tudósítást az áldozatokról (is) Dan Olweus készítette. Eszerint a fiú áldozatok általában népszerűtlenek, kirekesztettek, szorongóak, gyengék, nem asszertívek, szenzitívek, és alacsony az önértékelésük. Iskolai teljesítményük gyengébb. Szüleik túlvédőek, hajlamosak fiaikat „vattába csomagolni”. (Olweus már ebben a korai munkájában is megjegyzi, hogy az áldozatok egy csekély kisebbsége irritálóan, provokatívan, idegesen viselkedik.)¹¹²

Olweus szisztematikusan tanulmányozta olyan külsődleges, szokatlan/eltérő jegyeknek a gyakoriságát, mint a szemüvegviselés, a fizikai hátrányok, hallásproblémák, beszédbeli vagy nyelvi furcsaságok, kövérség,

kis termet, fizikai gyengeség, a kinézet, bőrszín, személyi higiéné, arcki-fejezés (pl. grimaszolás), testtartás, ruházat. Arra jutott, csupán gyenge tendencia jelzi, hogy a fizikai eltérések viktimizációhoz vezetnének¹¹³. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy bár az egyes eltérések önmagában vett gyakorisága az áldozatok között alacsony, esetleges halmozódásuk már komolyabb szerepet játszhat az áldozattá válásban.

A zaklatás finn kutatói vizsgálatukban megállapították, hogy az áldozatok kevésbé attraktívak, kevésbé intelligensek és depressziósabbak, mint a kontrollszemélyek; népszerűtlenek, gyengék, alacsonyabb önértékeléssel és több fizikai eltéréssel rendelkeznek¹¹⁴.

Stephenson és Smith Cleveland-i kutatásukban azt találták, hogy az áldozatok inkább népszerűtlen, passzív, fizikailag gyenge és kevésbé magabiztos gyerekek¹¹⁵. Az ugyanebben az időben zajló Sheffield-i kutatásban az áldozatokat szintén magányosabbnak, kevésbé kedveltnek találták¹¹⁶.

Az áldozatot tehát a kutatások úgy írják le, mint aki leggyakrabban introvertált, passzív, önálvető, alacsony az önértékelése, magányos, hibáztatja magát a nehézségeiért, érzékeny, csendes és óvatos¹¹⁷. Ezek a kutatások azonban valójában az áldozati lét és bizonyos tulajdonságok együttjárását, egy állapotot írnak le. Felmerül a kérdés, ezek a tulajdonságok vajon okai vagy következményei-e a zaklatásnak.

A gyerekek, akiknek érzelmi/pszichés problémái vannak, gyakran szorongók, depresszívek, szociálisan visszahúzódnak. Akik fizikailag gyengébbek az átlagnál, talán introvertáltak, és könnyen lehet alacsonyabb az önértékelésük¹¹⁸. Mindezek a tulajdonságok jelzések a zaklatóknak, hogy a gyerek az őt ért támadásra valószínűleg nem fog asszertíven vagy viszavágással reagálni.

Szintén a zaklatót erősíti az irányában mutatott szubmisszív (alávető) viselkedés. Megerősítést – hatalmának, erejének visszaigazolását – jelenti a zaklató számára az áldozat érzelmi distresszének kimutatása is¹¹⁹. Logikusnak látszik a feltételezés, hogy ha egy gyermek ilyen tulajdonságokkal rendelkezik, nagyobb eséllyel lesz áldozat.

Az áldozattá válás folyamatát egy kísérlet során, „in vivo” figyelte meg kollégáival David Schwarz. 6-8 éves fiúkból hoztak létre összesen 30 csoportot, akik 45 perces játékfoglalkozásokon voltak együtt 5 egymást követő napon át. 13 fiút azonosítottak, akiket a társaik krónikusan viktimizáltak. Viselkedésüket elemezve a kutatók megállapították, hogy kevés

olyan asszertív viselkedést mutattak, mint például a rábeszélési próbálkozás vagy beszélgetési szándék, és több olyan, nem-asszertív viselkedést, mint például a társak szándékainak való alávetés. Az eredmények alapján úgy tűnik, a nem-asszertív, önalávető viselkedésnek kulcsszerepe van a krónikus áldozattá válásban¹²⁰.

A vizsgálatot hasonló módon elvégezték 8 évesekkel is; az eredmények is hasonlóak voltak. Ebben a vizsgálatban interjúkat is alkalmaztak, így fény derülhetett a viselkedés mögött meghúzódó attribúciókra is. A vizsgálat eredménye: az áldozattá válás az önalávető viselkedéssel, a veszély attribúciójával, a reaktív agresszióval, az agresszió illetve az asszertív viselkedés negatív következményeivel kapcsolatos várakozásokkal van kapcsolatban¹²¹.

Az önalávető viselkedés természetesen összefüggésben van bizonyos személyiségtulajdonságokkal, de az is nyilvánvaló, hogy az áldozattá válás egy olyan, önmagát erősítő körfolyamatot indít el; amelyben később nehéz szétválasztani az okokat és a következményeket.

Összefüggések a család szintjén

Senki nem kételkedik abban, hogy a család hatása az egyén személyiségére, fejlődésére, mentális egészségére, kapcsolatainak sikerességére döntő jelentőségű. A gondolatot, hogy az ember egészséges fejlődésének elengedhetetlen feltétele az anyai törődés, a pszichológiában Ferenczi Sándor vetette fel először, és tanítványa, Hermann Imre vitte tovább a „megkapaszkodási ösztön” koncepciójában¹. Ez fogalmazódik meg Erik H. Erikson ösbizalom-fogalmában is. René Spitz vizsgálatai, Harry és Margaret Harlow kísérletei után fogalmazta meg John Bowlby kötődéselméletét². Bár nem mindenki osztja Bowlby nézeteit a korai kötődés döntő jelentőségéről, az mindenki számára nyilvánvaló, hogy a szülő-gyermek kapcsolat, az ebben átélt melegség, biztonság az egészséges fejlődés egyik fontos bázisa.

A család azonban nem csak a fejlődéshez szükséges érzelmi biztonságot nyújtja a gyermeknek, hanem az első – és legfontosabb – szocializációs közeg is. A gyermek fejlődése szempontjából tehát fontos tényező az is, milyen a család mint szocializációs közeg minősége, azaz a fizikai és pszichés körülmények, és milyen az a stratégia, amelyet a szülők alkalmaznak a gyermek viselkedésének befolyásolására, és amelyet az egyszerűség kedvéért nevelésnek nevezhetünk. A helyzetet bonyolítja, hogy itt nem lehetséges egyszerűen a szülői sajátosságok vagy a nevelési elvek valamiféle sztenderdjeit felvázolni, hiszen a család megfelelő működésének elengedhetetlen része a kölcsönösség, a harmonikus együttműködés és a folyamatos változás. A szülőknek, ha gyermekük számára biztosítani szeretnék az optimális fejlődés feltételeit, folyamatosan alkalmazkodniuk kell a gyermek egyéni sajátosságaihoz és változó szükségleteihez, igényeihez – együtt kell „növekedniük” vele. A gyermeknek pedig be kell illeszkednie a családba, azaz az alkalmazkodás és fejlődés kölcsönös, oda-vissza változásokat indukáló folyamat.

Bár sok jelentős pszichológus elmondta nézeteit a gyermek helyes neveléséről, az ideális családról, valójában nincs erre vonatkozóan pontos képünk. Viszonylag hamar számba vehetjük a patológiás család sajátos-

ságait – annál nehezebb megfogalmazni a „jó” (vagy akár az „elég jó”) szülő vagy család ismérveit. Még nehezebb azt feltárni, hogy a család, a szülők személyiségének, nevelési stílusának, a szülő-gyermek kapcsolatnak mely vonásai azok, amelyek hatással vannak egy bizonyos konkrét területre, esetünkben a gyermek zaklatási eseménybe való bevonódására (akár zaklatóként, akár áldozatként).

A korai anya-gyermek kapcsolat jelentőségét hangsúlyozó elméletek szerint döntő szerepet játszik a gyermek szükségleteinek felismerése, az anya odafordulása, „rendelkezésre állása”, meleg, pozitív válaszkészsége. Bowlby kötődés-elmélete szerint az anya-gyermek interakció válik a társas viselkedés alapmintájává, az ún. szociális munkamodell bázisává, és alapvetően befolyásolja a gyermek szociális készségeinek a fejlődését³. A szociális munkamodell a társas tér vonatkoztatási kerete; ennek alapján értelmezi a gyermek társas tapasztalatait, építi fel várakozásait és szervezi saját viselkedését. Az a gyermek, akinek pozitív, biztonságos, kölcsönös-ségen alapuló kapcsolatai vannak a fontos felnőttekkel, nyitottabb a külvilág felé, fejlettebbek a szociális készségei, gazdagabb megküzdési repertoárt alakít ki. A biztonságos kötődés feltétele a szülői törődés, amelynek két dimenzióját különböztethetjük meg: az egyik az érzelmi melegség, az empátia, a ragaszkodás (melynek hiánya a közömbösségtől a hidegségen át az ellenségességig fokozódhat), a másik a szülői kontroll, amelynek hiánya ugyanolyan veszélyes a gyermek egészséges fejlődésére nézve, mint a másik véglet, a túlzottan kontrolláló, tolakodó, rátelepedő kötődés, amely túl szoros kapcsolatot eredményez, infantilizálja a gyermeket, ezáltal veszélyezteti a függetlenség, az autonómia kifejlődését⁴.

Ezen összefüggés igazolására már kutatási eredmények is rendelkezésre állnak. Laura M. Steelman és munkatársai például 252 anya-gyermek diádot tanulmányoztak. Követték őket a gyermek 12 hónapos korától 54 hónapos koráig. Megállapították, hogy az anya meleg válaszkészsége szignifikáns, direkt kapcsolatban van a gyermek szociális készségeinek fejlettségével, 12 és 54 hónapos korban is. A meleg válaszkészségű anyák a gyermek 12 hónapos korában ritkábban alkalmaznak a gyermek fegyelmezésére fizikai büntető technikákat. Ez a nembüntető stratégia folytatódik 24-40 hónapos korban, és támogatja a gyermek szociális készségeinek fejlődését idősebb korban. A kutatás érdekes eredménye, hogy a 40 hónapos korban regisztrált verbális készségeknek nincs előrejelző erejük az 54 hónapos korban mutatott szociális készségek szintjére. Ez

azért meglepő, mert a szociális készségeknek van verbális komponensük is. Ez azt mutatja, hogy a fejlődés korai szakaszában az érzelmi komponenseknek van döntő szerepük a szociális készségek fejlődésében⁵.

A szociális készségek jelentősége nyilvánvaló a zaklatás vonatkozásában. A biztonságosan kötődő, szociálisan kompetens gyermek képes megfelelő, mindkét fél számára kielégítő kortárskapcsolatokat kiépíteni. Az érzelmi biztonság hiánya és a szociális kompetencia alacsonyabb szintje a társas térben való ügyetlenebb mozgást, elutasítást, esetenként az önérvényesítés gyenge képességét vagy éppenséggel nem megfelelő technikáit, azaz erőszakot és/vagy áldozattá válást eredményezhet.

Charlotte J. Patterson és munkatársai arra voltak kíváncsiak, vajon jelent-e védő faktort az anyai melegség idősebb gyermekeknél a kirekesztés kockázatával szemben. 81 anya-gyermek diádot tanulmányoztak. Az anyai melegség szintjét az iskolába lépés előtti nyáron, játékhelyzetben állapították meg. Az iskolai évben rögzítették a gyermekek szociometriai státuszát (azaz pozícióját a csoport kapcsolati hálójában), kognitív képességeiket, viselkedési kompetenciájukat. Az elutasított gyermekek csoportját vizsgálva megállapították, hogy akiknél az anya-gyermek interakció kevesebb melegséget tartalmazott, a tanárok több viselkedési problémát és alacsonyabb kompetenciát jeleztek, mint más elutasított gyerekeknél. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a családi támogatás segít a gyermeknek feldolgozni a fájdalmasabb társas élményeket is, csökkenti ezen élmények/folyamatok patologizáló kockázatát⁶.

Ez az eredmény is azt mutatja, hogy bár az anyai/szülői magatartás változik – és változnia is kell –, ahogy a gyermek növekszik, a meleg, pozitív kapcsolatnak később is jelentősége van. Ez valószínűleg a zaklatás családi háttérének is fontos faktora.

A szülők érzelmeinek és a gyermekekkel való nem megfelelő bánásmódnak lehetnek súlyosabb következményei is. A durva és/vagy következetlen szocializációs gyakorlat nem megfelelő kötődéshez vezet, hatással van a gyermekek készségeinek fejlődésére, hiányos szociális kompetenciához vezet. Az ilyen családban felnövekvő gyermekek környezetüket fenyegetőbbnek érzik, gyengébbek a konfliktusmegoldáshoz szükséges kognitív és viselkedési készségeik. A nem megfelelően alkalmazkodó (maladaptív) viselkedési mintázat az erőszakos stratégiák alkalmasságában való hiához vezethet. (Baker, 1998.) Terence P. Thornberry 1994-ben publikált követéses vizsgálatában megállapította, hogy az a serdülő, akit

gyerekkorában bántalmaztak, 12 éves korában 24%-kal nagyobb eséllyel tanúsít erőszakos viselkedést az iskolában, összehasonlítva nem áldozat kortársaival⁷.

Serdülőkorban a szülői magatartás központi problémái a felügyelet/korlátozás és az autonómia egyensúlyának a megtalálása egyfelől, a leválás támogatása, ugyanakkor az érzelmi biztonság folyamatos őrzése, biztosítása másfelől. Ezek a szempontok értelmezhetők a zaklatás vonatkozásában is. A gyermeknek szüksége van arra, hogy elég tapasztalatot szerezhessen a kortársai között ahhoz, hogy megbirkózhasson a hierarchia kihívásaival (kellő szintű autonómia vs. korlátozás, esetleg túlvédés), ugyanakkor fontos a család érzelmi támogatása is a megküzdéshez és a tapasztalatok feldolgozásához (melegség vs. nemtörődömség vagy ellenségesség).

A szinte leküzdhetetlennek látszó módszertani nehézségek ellenére a kutatók a kezdetektől keresik a választ arra, vajon van-e különbség a zaklatók, az áldozatok és a nem bevonódók családi háttere között, azaz: milyen befolyást gyakorol a családi háttér a zaklatásra.

Módszertanilag a legegyszerűbb eljárás: statisztikai együttjárásokat keresni a családi háttér és a zaklató viselkedés illetve az áldozattá válás között. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ugyanabban az időben gyűjtünk adatokat a zaklatásba való bevonódásról és a család bizonyos sajátosságairól, és megvizsgáljuk ezek között a kapcsolatokat. Tendenciák megállapítása lehetséges, de a problémák nyilvánvalóak.

1. A statisztikai együttjárások nem értelmezhetők automatikusan okozati kapcsolatként.

2. A család jelenlegi gyakorlata alapján nem következtethetünk közvetlenül a korábbi gyakorlatra, holott a szülők hatásának lényege éppen a hosszú távú, kumulálódó hatás, ezért a múltbeli történések is fontosak.

3. Ha a gyermekek számolnak be a szülők gyakorlatáról, a szülő-gyerekek kapcsolat minőségéről, torzító hatással kell számolnunk. A serdülő, különösen, ha problémái vagy otthoni konfliktusai vannak – márpedig serdülő korban ez nem ritka –, nem biztos, hogy objektíven tudósít a családi állapotokról.

A longitudinális (követéses) vizsgálatok valamivel megbízhatóbbak, és alkalmasak arra, hogy az egybeeséseket elkülönítsük az oksági hatásoktól.

Ilyen vizsgálat azonban – módszertani és anyagi nehézségei miatt – viszonylag kevés van.

Az áldozatok családi háttere

Már a kutatások kezdetén is felmerült az a lehetőség, hogy a zaklatás áldozatai azért rekednek az áldozat szerepében, mert kevésbé képesek megküzdeni a zaklatási eseményekkel, és ennek családi eredetű okai (is) lehetnek. Dan Olweus már első, a témára vonatkozó munkájában megemlítette, hogy az áldozatok („whipping boys”) szülei túl aggódóak, és „vattába csomagolják” gyermekeiket⁸. Később úgy fogalmazott, hogy az áldozatnak gyakran túlvédő anyja van, aki akadályozza a gyermek függetlenségének és önbizalmának fejlődését, és olyan apja, aki távoli, túl kritikus vagy túl engedékeny⁹.

Azon fiataloknak, akiket a szülők akadályoznak autonómiájuk fejlődésében, akiknek túlvédő szülei vannak – különösen a fiúk esetében –, vagy szülei rátelepedők, korlátozóak – különösen a lányok esetében –, nagyobb eséllyel lehetnek érzelmi nehézségeik, és nagyobb a kockázata annak, hogy zaklatás áldozatává váljanak¹⁰.

Az a nyilvánvaló feltételezés is igazolást nyert, hogy a szülei által bántalmazott gyerekek nagyobb eséllyel vonódnak be a zaklatásba (áldozatként vagy zaklatóként), mint a nem-bántalmazottak¹¹.

Ken Rigby és munkatársai azt a kérdést tették fel, vajon milyen kapcsolat van a mentális egészség, a szülő-gyermek kötődés és a zaklatás között. A kötődés-elmélet és a zaklatási irodalom egy része szerint a serdülőkori gyengébb mentális egészségnek két fontos forrása a nem megfelelő szülői kötés és a kortársak általi viktimizáció. De lehetséges, hogy az inadekvát szülő az elsődleges meghatározó; a gyengébb mentális egészség és a viktimizáció ebből következik. A dél- ausztráliai Adelaide-ben 6 iskolában 1216 12-16 éves fiatal töltött ki kérdőíveket a szüleikhez való viszonyukról, zaklatási tapasztalataikról és mentális egészségükről (szomatikus panaszok, szorongás, szociális diszfunkció, depresszió). Az adatok elemzése alapján a következő megállapításokat tették. A szülői törődés is és a viktimizáció is szignifikáns kapcsolatban van a mentális egészséggel; mindkét szülő törődésével pozitív, kontrolljukkal negatív a kapcsolat. A viktimizáció és a mentális egészség szintén szignifikáns negatív kapcsolatban vannak, vagyis a nagyobb fokú viktimizáció általában gyengébb mentális egészséggel jár együtt és fordítva. Hogy a kapcsolatok irányát

megvizsgálják, parciális korrelációkat számítottak a törődés és kontroll változói és a viktimizáció között (kontrollálva az életkorral és az egészség-státussal). Ezek a korrelációk azonban – bár következetesen jelzik a feltételezett kapcsolatot – nem szignifikánsak. A többszörös regresszió-elemzés azt mutatja, hogy a szülői törődés dimenziói és a viktimizáció egymástól független összetevő. Ennek a kutatásnak tehát nem sikerült igazolnia azt a feltételezést, hogy a nem megfelelő szülői kötődés oki kapcsolatban áll a viktimizációval.

Mivel nyilvánvaló, hogy a viktimizáció csökkenti a mentális egészséget, ez az eredmény nem támasztja alá a Bowlby nyomán kialakult nézetet, mely szerint a nem megfelelő szülői kötődés elsődleges a nem megfelelő kortárs kapcsolatok (ami a viktimizáció indikátora) és a gyengébb mentális egészség terén is. A szerzők szerint a hatás párhuzamos, összeadódó. (Ne feledjük azonban, hogy itt bizonyos módszertani egysíkúság áll fenn: a szülői magatartásról csak a diákok egyetlen időpontban felvett nyilatkozata áll rendelkezésre.)

A kutatás érdekes eredménye még a nemek közötti különbség. A fiúkra és a lányokra nem egyformán hat a szülői törődés. A fiúkat az anyák kontrollálják jobban, a lányokat az apák; a lányok ugyanakkor az anyák és apák törődésére is érzékenyebbek.

A lányok mentális egészsége az életkorral csökkenő tendenciát mutat 12–16 év között. A lányok válasza erősebb kapcsolatot sugallnak a szülői törődés és a viktimizáció között, és erősebb a kapcsolat a gyengébb mentális egészség és a kortársak és szülők részéről megnyilvánuló negatív bánásmód között is. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy bár a nem megfelelő szülői bánásmód nem valószínű, hogy jelentős rizikófaktor a gyermek viktimizációja szempontjából, a lehetséges kivételek azok a lányok, akiket otthon túlkontrollálnak. A serdülőkorban – különösen a lányoknál – nagyobb a kockázata a mentális egészség csökkenésének, ha kortárs zaklatást és inadekvát szülői bánásmódot is tapasztalnak¹².

Az utóbbiakhoz hasonló eredményre jutottak Christine Wienke Totura és munkatársai, akik 2500 amerikai felsős diákot kérdeztek ki kérdőíves vizsgálatukban. Megállapították, hogy a lány áldozatoknál (de a fiú áldozatoknál nem) szignifikáns a kapcsolat a család működése és az érzelmi nehézségek között. A család pozitív működésének észlelése a lányoknál szignifikáns kapcsolatban van a zaklatás csökkenésével¹³.

Mindezekről a megállapításoktól eltérő eredményekre jutottak René Veenstra és munkatársai. Ez a holland vizsgálat a már említett Tracking Adolescents' Individual Lives Survey (TRAILS) vizsgálathoz kapcsolódott, melynek célja a reprezentatív módon kiválasztott, átlagban 11 éves fiatalok követése 25 éves korukig. Az adatfelvétel első hulláma 2001-2002-ben volt; ehhez csatlakozott az említett kutatás. 1065 serdülőt választottak ki a TRAILS mintájából, családjukat, tanáraikat is kikérdezték. A kutatás célja az volt, hogy a több forrásból származó adatok többváltozós elemzésével minél komplexebb módon határozza meg a zaklatás családi rizikófaktorait és következményeit. Az eredmények eltértek az ismert egyváltozós eredményektől: a többváltozós elemzésben sem az érzelmi melegség, sem az elutasítás vagy túlvédés mentén nem lehetett különbséget tenni a zaklató áldozatok, a zaklatók, az áldozatok és a nem érintett gyermekek között! A szülői sajátosságok külön-külön nincsenek hatással a zaklatásra és az áldozattá válásra, még indirekt módon sem. A szerzők szerint ezt talán az okozhatja, hogy a szülőknek a kora gyermekkorban mutatott viselkedése nagyobb hatással van a serdülőkori zaklatásra és az áldozattá válásra, mint a későbbieknek.

A többváltozós elemzés azt mutatta, hogy az olyan személyes jegyek, mint a nem, a nem-kedveltség, az agresszivitás, az elutasítás erősebb kapcsolatban vannak a zaklatással és az áldozattá válással, mint a családi háttér. E meglepő eredmény háttérében az állhat, hogy egy többváltozós elemzés képes a családot mint rendszert tekinteni, és egy ilyen megközelítésben az egyes dimenziók önmagukban vett jelentősége kiegyenlítődik, elvész.

Veenstra és munkatársai megalkották az ún. családi veszélyeztetettségi indexet, amely a családtagok pszichopatológiai veszélyeztetettségéből és a szülő-gyerek kapcsolat minőségéből állt össze. Megállapították, hogy a zaklató áldozatoknak és az áldozatoknak nagyobb a családi veszélyeztetettsége. Az a hatás tehát, amely nem érzékelhető az egyes elemek esetén, együttesen, egy jól megalkotott modellben mégis kimutatható befolyással van a zaklatásra. Ezért a családi veszélyeztettség valóban fontos, figyelembe veendő faktor¹⁴.

Véleményünk szerint ezekből a némileg ellentmondásos eredményekből nem vonható le az a következtetés, hogy a szülők viselkedésének hatása nem létezik, csupán annyit mondhatunk, hogy egy ilyen komplex rendszer működése és hatása statisztikai módszerekkel, keresztmetszeti

vizsgálatban, egyetlen módszert használva csak nehezen és korlátozottan ragadható meg.

A zaklatók családi háttere

Az agresszív/antiszociális viselkedést mint komoly társadalmi problémát már régóta, nagy erővel tanulmányozzák. Számos kutatás megállapította, hogy a hideg, korlátozó, durva, büntető, bántalmazó, következtelen vagy nemtörődöm szülői magatartás kapcsolatba hozható a gyermek viselkedési problémáival¹⁵. A rendkívül gazdag szakirodalomból néhány különösen érdekes kutatást ismertetünk az alábbiakban.

Az agressziókutatások eredményeiből

Az öröklődés szerepe

Egyik figyelemre méltó kérdés az agresszív viselkedéssel kapcsolatban, hogy vajon hogyan kapcsolódnak össze az öröklött hajlamok és a családi hatások. Könnyű belátni ugyanis, hogy ebben az esetben is körkörös kapcsolatról lehet szó. A gyermek a szülői magatartást nemcsak egyszerűen elszenved, hanem maga is aktívan formálja azt. Egy nem együttműködő, nehezen kezelhető, kevés érzelmi visszajelzést adó gyermek maga is kiválthatja vagy megerősítheti a szülők elutasító, negativisztikus viselkedését. Érdekes kutatási feladat ezt a kérdést tudományosan vizsgálni.

Remi J. Cadoret és munkatársai olyan adoptált gyermekeket kutattak fel, akiket születésük után nyomban örökbe adtak, és vér szerinti szüleinek dokumentáltan viselkedési problémái voltak: antiszociális személyiségzavarban, alkohol és droghasználati és/vagy függőségi problémáik voltak. Ezek a személyek a vizsgálat idején 18-47 évesek voltak, összesen 197-en. Velük és örökbefogadó szüleikkel készítettek személyes interjút. (A kontrollszemélyek szüleinek nem volt hasonló viselkedési problémájuk.) A kutatók megállapították, hogy az antiszociális személyiségzavar biológiai háttere is, és a kedvezőtlen otthoni (azaz az örökbefogadó) környezet is prediktív, jósló erejű a felnövekvő gyermek antiszociális magatartására nézve. Szignifikánsan növekvő agresszivitást és viselkedési zavart eredményez azonban az a helyzet, amikor a kedvezőtlen otthoni környezet összekapcsolódik a biológiai háttérrel¹⁶. Itt is azt látjuk, hogy több tényezőnek (rizikófaktor) kell találkozni ahhoz, hogy a probléma a viselkedés szintjén is megjelenjen.

Egy másik kutatásban is megkísérelték az öröklődés-környezet problémát vizsgálni.

Mark E. Feinberg és munkatársai 720 kétgyermekes családot tanulmányoztak. A családokban nem-elvált és újraraházasodott párok, testvérek, féltestvérek, egy- és kétpetéjű ikrek éltek. Ezekben a családokban kísérlelték meg a kutatók statisztikai módszerekkel kiszűrni, elválasztani a genetikai és a családi/környezeti hatásokat, illetve tanulmányozni a két faktor kölcsönhatását. A fő változók: a gyermekeknél az antiszociális magatartás, a szülőknél a negativitás (büntetések, fegyelmezési szokások, konfliktus-taktika) és a melegség. A kutatás megállapította, hogy a genotípus találkozása mind a szülői negativitással, mind a melegség alacsony szintjével prediktív az antiszociális magatartásra nézve¹⁷.

Mint látható, az eredmények itt is hasonlóak az előzőekhez. A serdülőknél a genetikai hatás akkor tud megjelenni, ha a szülők negativitása magasabb, vagy ha a melegség alacsonyabb. A szerzők feltételezése, hogy a genetikai faktorok azért fokozzák a környezeti ártalmakból fakadó veszélyeztetettséget, mert módosítják az érzékenységet a melegségre (pontosabban annak hiányára) és a negativitásra. Ha a gyerek temperamentuma miatt hajlamos a dühre, és/vagy alacsony az önkontrollja, akkor a szülői negativitást különösen fenyegetőnek tapasztalhatja, így kemény választ adhat a szülő érzelmi vagy viselkedési kitérésére, ami a problémák eszkalálódását jelentheti. Így indul el az a fejlődési szekvencia (vagy „deviáns karrier”), amelynek során a szülővel való szembenállás és engedtlenség folytatódik az iskolával szembeni ellenállással, és a hozzá hasonlóan deviáns gyerekekkel való kapcsolatba lépésen át az általános antiszociális viselkedésig vezet.

Ez az eredmény tehát azt jelenti, hogy azoknak a fiataloknak, akiknek a temperamentuma eleve nehezebbé teszi a szabályokba és közösségekbe való beilleszkedést, nem megfelelő szülői háttér esetén még kevesebb esélye lehet, hogy az alkalmazkodásért vívott küzdelméhez támogatást kapjon, így aránytalanul megnő a kockázata az antiszociális magatartásnak.

Mindezt alkalmazva a zaklatás problémájára érthetővé válik, hogy a pszichológiailag legsérülékenyebb és az antiszociális/szembenálló viselkedészavarral legtöbb rokonságot mutató csoport, a zaklató áldozatok csoportja esetén különösen fontos felfigyelnünk a nem megfelelő családi

háttérre, amelynek negatív hatása ezeknél a gyerekeknél (a feltételezett temperamentumbeli háttér miatt) valószínűleg fokozottan jelentkezik.

Családi háttér és agresszió

A zaklatás több nagyszerű kutatója az agresszió kutatásból indult. Dan Olweus egy korai kutatásában 76 12 éves és 51 16 éves svéd fiút és családjaikat vizsgálta. Megállapította, hogy az agresszív viselkedés mintázatát 4 faktor befolyásolja: az anya negativizmusa, az anya ráhagyó magatartása az agresszióval szemben, az apa és az anya hatalmaskodó módszerei (fizikai büntetés, erős érzelmi reakciók), és a fiú temperamentuma (korai éveiben). Legnagyobb hatása az első két faktornak van. A negativisztikus anya szignifikáns előrejelzője a serdülő fiú agresszivitásának. Az agresszív fiúk anyja engedékeny az agresszív magatartással szemben. (Ebből a vizsgálatból úgy tűnik, hogy az anya viselkedése a meghatározó tényező.) A fizikai bántalmazás és általában a testi büntetés növeli a serdülőkori agresszivitás valószínűségét¹⁸.

Kaj Björkqvist és Karin Österman egy kezdeti vizsgálata is figyelemre méltó. 174, átlagosan 13,6 éves külvárosi fiatal körében végeztek kérdőíves vizsgálatot. Rákérdeztek a szülőkkel való érzelmi kapcsolatra, a fizikai és verbális agresszióra és ingerlékenységre, és arra, mit tesznek a szülők és ők maguk (a megkérdezett serdülők), ha dühösek. A kutatások eredménye megerősítette a modelltanulási hipotézist: sok hasonlóság adódott a szülők és gyermekeik haragkezelési stratégiája között; a serdülők követik a szülői mintát, az agresszív és a nem agresszív modellt is. Az anya-gyerek viselkedés közötti korreláció erősebb, mint az apa-gyerek viselkedés esetén. (A csapkodást (hitting) csak a lányok utánozzák.) A fiatalok azonban más mintát mutatnak otthon és a barátaik között.

Az eredmények világos nemek szerint elkülönülő hatást mutatnak. Az anyák és az apák viselkedése különbözőképpen befolyásolják a fiúkat és a lányokat. Az anyák erősebben hatnak a fiaikra, míg az apák alig gyakorolnak erősebb hatást a lányaikra. Az apák esetében a verés és az alkohol-függőség, ezen kívül a negatív érzelmi kapcsolat erős előrejelzője a lányaik agresszivitásának. (Azt a tényt, hogy ha az apa dühében alkoholt fogyaszt, az jelzi a lányok agresszivitását, nem lehet a tanulási modellel interpretálni, de tekinthetjük a negatív és frusztráló otthoni környezet eredményének. Még az is lehetséges, hogy az apa részegségében több fizikai erőszakot alkalmaz.)

Az agresszív apák általában ellentétes reakciót váltanak ki a fiaikból, akik alacsonyabb szintű agressziót mutatnak (negatív előrejelző). Ha a fiúk viselkedése, akiknek az apja üt és/vagy iszik dühében, ennyire különbözik az apjukétól, ez azonosulási problémát jelez, és tekinthető úgy, mint egy tényleges szembenállási reakció nem-agresszív viselkedési mintázata.

A tipikus anyai előrejelző a kiabálás és a negatív érzelmi kapcsolat. Ebben a mintában a fiúk agresszivitásának az anyai viselkedés az egyetlen fontos faktora.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy fontos az érzelmi kapcsolat is, mindkét szülővel, valamint az a minta is, hogy mit tesz a szülő, amikor haragszik. Mindkettő szignifikánsan jelzi az agresszivitást. A legtipikusabb agresszivitást jósoló háttér: az apa iszik és üt, az anya kiabál¹⁹.

Ha a zaklatást összehasonlítjuk az antiszociális viselkedéssel, hasonlóságokat és különbségeket is találunk. Közös bennük, hogy mindkettő normaszegésnek tekinthető, és általában együtt jár az áldozat semmibe vevésével, az együttérzés és a büntudat hiányával. Ugyanakkor különbség is van: a zaklatás ugyanis komplexebb jelenség, akár pszichológiai hátterét, motivációját, akár az időbeli lefutását tekintjük. Ez azt jelenti, hogy bizonyos mértékig felhasználhatjuk az agresszív/antiszociális viselkedés hatalmas szakirodalmának eredményeit, és analógiákat kereshetünk témánkra vonatkozólag, ugyanakkor ezek az eredmények nem alkalmazhatók megfontolás nélkül a zaklatásra.

a) A szocioökonómiai háttér hatása

Fontos kérdés, vajon a család szocio-ökonómiai háttere, a szülők iskolázottsága milyen hatással van a zaklatásra. Az antiszociális viselkedésnek erős kapcsolata van a szociokulturális háttérrel; a nehezebb helyzetben lévő rétegek között gyakoribb a jelenség²⁰. A zaklató viselkedést tanulmányozó kutatások túlnyomó többsége azonban semmilyen, vagy csak gyenge kapcsolatot talált a SES (socioeconomic status, szocioökonómiai helyzet) és a zaklatás között²¹. Gia Elise Barboza és munkatársai az 1997-98-as HBSC kutatás amerikai adatait elemezve azt találták, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége, ill. az, hogy a fiatal mindkét szülőjével együtt él-e, nincs szignifikáns kapcsolatban a zaklató viselkedéssel²².

Frederick J. Zimmermann és munkatársai amerikai követései vizsgálatukban viszont azt állapították meg, hogy a nem-zaklató gyermekek szüleinek szignifikánsan magasabb az iskolai végzettsége, mint a zaklatóké²³. Veenstra és munkatársai azt találták, hogy a SES magasabb a zaklatásba nem bevonódó gyerekek csoportjában, mint a zaklatókéban vagy az áldozatokéban²⁴.

Egy németországi, a gyermekek és fiatalok egészségi állapotára irányuló nagy kutatásban (Kinder- Und Jugendgesundheitssurvey, KiGGS) 2003 és 2006 között több, mint 17 ezer 0-17 éves fiatal vett részt. A vizsgálat megállapította, hogy alacsonyabb SES esetén a személyes, társas és családi források gyengébbek, míg a dohány, alkohol és elektronikus médiafogyasztási szokások a magasabb SES esetén számottevőbbek²⁵. Ez az eredmény arra utal, hogy a magas és alacsony SES esetében különböző, de egyaránt jelentős, a zaklatás nagyobb valószínűségét indukáló hatások állnak fenn, ami indokolhatja, miért nem találtak sokan különbséget a zaklatás szocioökonómiai háttérében.

A szülők iskolai végzettsége, jövedelmi-szociális helyzete nyilvánvalóan hatással van a családi szubkultúrára, a gyermeknevelési szokásokra, ez pedig valószínűleg hat a zaklatásra. Ez a hatás azonban nem direkt és egyértelmű, valószínűleg számos kivétel van mindkét irányban, és ez a nagyobb szóródás veri szét a kapcsolat szignifikanciáját. Ez a jelenség magyarázhatja az ellentmondást is, hogy némelyik vizsgálat talál kapcsolatot, némelyik pedig nem.

Hajdú-Bihar megyei kutatásunkban a szülői háttérre egyetlen kérdés vonatkozott: megkérdeztük a szülők iskolai végzettségét. (Magyarországon ez a változó jól leírja a szocioökonómiai státuszt.) Az áldozatok szüleinek iskolai végzettségének nem volt kimutatható hatása, de – érdekes módon – a zaklatók és a zaklató áldozatok szüleinek szignifikánsan magasabb volt az iskolai végzettsége, mint a nem zaklatóké. Ezt az eredményt adataink alapján nem tudjuk kielégítően megmagyarázni.

b) A nevelési stílus hatása

A zaklatók szülei általában kevés melegséget és involváltságot nyújtanak. A zaklató családi kapcsolatai gyakran feszültek, gyakori konfliktussal, az intimitás hiányával, és csekély felügyelettel a serdülőkorban. A zaklató családja bátorítja a zaklatást azzal, hogy modellt ad a zaklató vi-

selkedésre, és tolerálja az ilyen viselkedést. A zaklató gyerekeknek gyakrabban van különösen engedékeny szülője²⁶. Ugyanakkor az is gyakori, hogy autoriterek, a fegyelmezésre hatalmi technikákat használnak, és gyakrabban alkalmaznak fizikai büntetést²⁷. A szülők büntető magatartása és az alacsony családi ellenőrzés – külön és együttesen is – jó előrejelzője az iskolai zaklatásnak²⁸. Másfelől a szülői támogatást élvező diákok ritkábban zaklatók²⁹.

A gyermek bántalmazása a családban – beleértve a fizikai, érzelmi és szexuális abúzust – kapcsolatban van a későbbi (serdülőkori) zaklató viselkedéssel (és a viktimizációval is). E tekintetben nincs különbség a fiúk és a lányok között. A hatást a gyenge érzelmi szabályozás közvetíti³⁰. A zaklató áldozatok a zaklatóknál és áldozatoknál is gyakrabban érzékelik a szüleik fegyelmezési ill. felügyeleti gyakorlatát következetlennek (egyszerre mutatnak túlvédést és semmibe vevést) és kevésbé melegnek. A zaklatókhöz hasonlóan a zaklató áldozatok is alacsonyabb kohéziójú családról számolnak be³¹. Hasonló eredményekre jutottak Veenstra és munkatársai is. Már említett kutatásukban az egyváltozós eredmények azt mutatják, hogy a zaklató áldozatok kevésbé pozitívnak látják szülői háttérüket, mint az áldozatok vagy a nem érintett gyerekek (ez kevesebb melegséget és több elutasítást jelent)³².

Christine M. Wienke Totura és munkatársai 2500 amerikai 6-8. osztályos serdülő részvételével végeztek átfogó kérdőíves vizsgálatot. Az adatok elemzésekor a fentebb már említett összefüggések mellett nemi különbségekre is bukkantak. Azok a fiúk, akik kevesebb melegséget és támogatást tapasztalnak a családjukban, gyakrabban lesznek zaklatók, míg a lányok zaklatók és áldozatok is. A lány zaklatóknál a legalacsonyabb a családi kohézió és adaptivitás (adaptivitáson a család stresszre való megfelelő reagálását értették a vizsgálatban.)³³

Ezek az eredmények összhangban vannak az agresszió-frusztráció hipotézissel és a modellnyújtási elmélettel is. A szülők gyermekük ellen irányuló agressziója, hatalmaskodása fokozza a gyermekben a feszültséget, hiszen nem elégülhetnek ki alapvető szociális szükségletei, ugyanakkor ez egyben negatív modellt is jelent a számára – a konfliktusok, indulatok kezeléséről is, a kapcsolatok működtetéséről is.

John H. F. Chan még egy mozzanatra hívja fel a figyelmet a zaklatás családi háttérével kapcsolatban. Az antiszociális magatartás kontextusá-

ban már igazolást nyert, hogy a következetlenség, a szülői felügyelet hiánya nem csak önmagában romboló. Súlyosbító tényező, ha együtt jár a testvérkonfliktusok tolerálásával, mert ez kapcsolatban van a testvérek közötti negatív interakciók magas szintjével. Ez azt jelenti, hogy a szülők fegyelmezési alkalmatlansága negatívan befolyásolja a testvéreket, ez pedig kapcsolatban van a fiúk fizikai agressziójával és viselkedési problémáival. (A romboló testvérkonfliktusok a SES után a legerősebb változó a gyerekek viselkedési problémája előrejelzésében.) A testvérek tanulási modellt nyújtanak az antiszociális tendenciákhoz; „partnerek a bűnben” – támogatják egymást a deviáns tettekben. Ez a hatás már lányok esetében is igazolt. Chan szerint a zaklatással kapcsolatos eredmények konzisztensek a kriminálisztikai irodalommal, vagyis a testvérek zaklató viselkedésében megtalálhatjuk ugyanezeket a tényezőket³⁴.

Egy amerikai követéses vizsgálat egy újabb szempontot emelt be a családi hatások vizsgálatának fénykörébe: a családból érkező kognitív stimulust. Frederick J. Zimmerman és munkatársai kutatásában (a National Longitudinal Survey of Youth 1979 (NLSY79) vizsgálatához kapcsolódó kutatásról már volt szó korábban) az is kérdés volt, hogyan hatnak a 4 éves kori körülmények a 6–11 éves kori zaklató viselkedésre. Az eredmények szerint a korai érzelmi támogatás és a család által nyújtott kognitív stimulus hatással vannak a későbbi zaklató magatartásra. A 4 éves korban zaklató gyerekek esetében a kognitív stimulus csökkenti a zaklatás esélyét (bár az eredmény nem szignifikáns). A korai érzelmi támogatás és a kognitív stimulus védő faktor a későbbi zaklató viselkedéssel szemben. Mindkét érték egy szórásnyi növekedése harmadával csökkenti a zaklatásba való bevonódás esélyét a korai serdülőkorban³⁵.

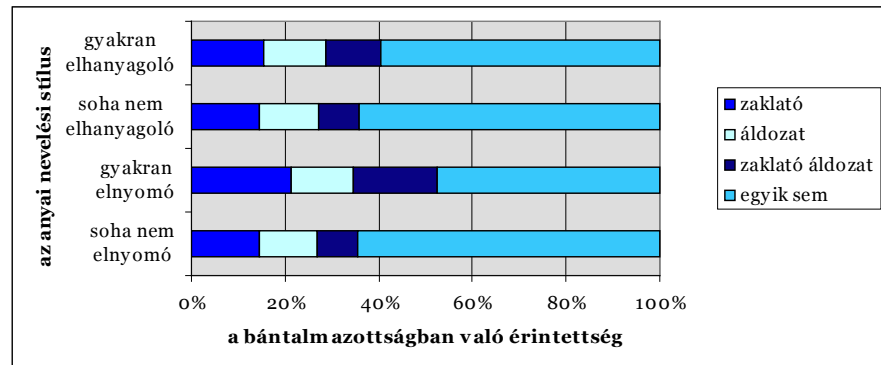
Egy másik tényező a szülőktől érkező támogatás – illetve annak elmaradása –, amely szintén szignifikáns kapcsolatban van a zaklatással. Gia Elise Barboza és munkatársai a korábban már említett kutatásuk alapján – összhangban az imént említett Zimmerman és munkatársai gyermekek között talált eredményeivel – megfogalmazták azt a véleményüket, hogy a zaklatás serdülők között a szociális támogatás hiányából ered. Azt találták, hogy a zaklatásba való bevonódás kapcsolatban van mind a szülőkkel, tanárokkal és barátokkal folytatott interakciók, mind a tőlük eredő gondoskodás észlelésével. Igazoltnak látják, hogy azok a tanulók, akik a

szülők érzelmi támogatását élvezik, ritkábban zaklatók. A szerzők szerint elképzelhető, hogy azok a diákok, akik a szüleiktől erős érzelmi támogatásban részesülnek, hozzájuk fordulnak megbeszélni agresszív késztetéseiket, amelyek egyébként zaklatáshoz vezetnének. Ez viszont egy önmagát erősítő folyamat, hiszen az a lépés, hogy a serdülők a szüleikhez fordulnak megbeszélni a problémáikat, gondokat és aggodalmakat, erősíti a szülők gondoskodási késztetéseit, és nagymértékben növeli a szülői érzelmi támogatást³⁶.

A témában vannak magyarországi adatok is. Bár a HBSC kérdőívek tartalmazznak a családi szokásokra, nevelési stílusra vonatkozó kérdések is, sajnos ezeket az adatokat még nem publikálták. Várnai Dóra és munkatársai egy internetes publikációjából (Várnai et al., 2009.) kiderül, hogy hazánkban is van összefüggés a család nevelési szokásai és a zaklató viselkedés között. Változóként a szülői kontrollt, a túlvédést és a nevelési szokásokat használták. A nevelési stílusokat az alapján kategorizálták, hogy a szülők milyen gyakorisággal adnak bizonyos válaszokat a gyermek helytelen viselkedésére. Így határozták meg az elhanyagoló, a kölcsönös, az elnéző és az elnyomó nevelési stílust. (Egy példa: „Ha az édesanya/édesapa megmondja, hogy a gyermek mit tett rosszul és miért kap büntetést, azt kölcsönös nevelési stílusnak nevezzük.”³⁷ Az adatok a korábbiaknak megfelelő mintázatot mutatják: a zaklatók esetében alacsonyabb a szülői kontroll, az áldozatok szüleinél pedig gyakoribb a magasabb szintű kontroll és túlvédés (23. ábra).

23. ábra

A zaklatásban való érintettség és az anya által gyakran vagy sohasem alkalmazott elnyomó-korlátozó és elhanyagoló nevelési stílus



Forrás: VÁRNAI, D.; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009)
i.m. 3. o. alapján

A követéses vizsgálatok tanulságai

David Schwartz és munkatársai közel 200 ötéves gyermek családi hátterét rögzítették, majd öt év múlva összevetették a gyermekek zaklatásban játszott szerepével. Az adatok elemzése azt mutatta, hogy a zaklató áldozatok csoportjára volt leginkább jellemző a büntető, ellenséges, abuzív családi háttér. A zaklatók családjában több az agresszió és a konfliktus, de a felnőttek nem bántják a gyerekeket. A szerzők a passzív (nem zaklató) áldozatok és a kontroll gyerekek családja között nem találtak különbséget³⁸.

Bruce Simons-Morton és munkatársai Maryland állam 7 iskolájában 2456 hatodikos gyereket követtek 4 éven át. 5 hullámban rögzítettek adatokat a gyerekek problémás viselkedéséről (verekedés, zaklatás, fegyverviselés, lopás, graffiti) és a szülők nevelési gyakorlatáról (a szülő érdeklődése és figyelme a gyermeke iránt, autonómiatörekvések támogatása, konfliktusok). A kutatás eredményei szerint a viselkedési problémák és a szülői gyakorlat a keresztmetszeti és a hosszmetzeti analízisben is kapcsolatban vannak. Az első két hullámnál a teljes szülői gyakorlat, később csak a szülői felügyelet van konzisztens kapcsolatban a serdülő viselkedési problémáival³⁹.

Xiaoja Ge és munkatársai az 1989-ben indult Iowa Youth and Families Project-hez kapcsolódóan végezték kutatásaikat. A kutatás során

több, mint 400 vidéki családot követtek három éven át, évenkénti adatfelvétellel. Minden hullámban 2 órás interjú készült 4 családtaggal a személyes jellemzőkről, életeseményekről, a családtagok interakcióiról és kapcsolatairól, a demográfiai változókról. Az interjú után két héttel videofelvétel készült 2 interakciós feladatról, amelyet mindkét szülő és a gyerekek oldottak meg.

A kutatásba azokat a gyerekeket vonták be, akik 1989-ben hetedikeseek voltak, mindkét édes szülőjükkel éltek, és akiknek volt testvérük (a különbség nem nagyobb, mint 4 év). 388 serdülőt követtek négy éven át, azaz 10.-es korukig. A problémás viselkedést egy 36 tételes listával mérték (az alkoholfogyasztástól a fegyverhasználatig), induláskor önbevallásos módon, a 4. hullámban a tanároktól, szülőktől is informálódtak. Mérték a serdülők depresszív tüneteit is. A szülői viselkedést a melegség, ellenségesség, fegyelmezési készség dimenziók alapján kategorizálták.

A kutatók a következő megállapításokat tették.

A három éven át a szülői viselkedés mintázata stabil. Ez azt jelenti, hogy ebben az életkorban a családok már kevésbé rugalmasak, nehezen alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez, nehezen változtatnak a nevelési szokásaikon (annak ellenére, hogy ezek esetleg eredménytelenek).

A 10.-ben problémamentes serdülők szüleinek viselkedése szignifikánsan különbözik a depressziós és viselkedési problémás csoport szüleiétől. A 10.-ben mutatott alkalmazkodási problémákat az anyai melegség hiánya, az ellenségesség és a gyenge fegyelmezési képesség szignifikánsan jelzi. A korábbi ellenséges szülői viselkedés növeli, a szülői melegség és fegyelmezési képesség csökkenti a későbbi depresszív szimptomákat és a viselkedési problémákat is.

Az egyik problémával sem rendelkező serdülők anyjánál a legmagasabb a melegség, ezt követi a csak egyik problémával rendelkező serdülők által tapasztalt anyai melegség szintje, ami a legalacsonyabb a mindkét problémával rendelkezők csoportjában. Az anyai ellenségességnél éppen fordítva. A mindkét problémával rendelkező csoportban a legalacsonyabb az anyai fegyelmezési készsége. (Az apáknál ugyanígy.)

A csoportok (depresszív, viselkedési problémás, mindkettő, egyik sem) páronkénti összehasonlításából kitűnik, hogy a hibás szülői gyakorlat (a melegség és a fegyelmezési képesség hiánya, ellenségesség) növeli a problémák bekövetkezésének valószínűségét. Az, hogy a serdülő depresz-

sziós vagy problémás viselkedésű lesz-e, leginkább az ellenségességen múlik: az ellenségesség mértéke szignifikánsan különbözik a depresszív és a viselkedési problémás csoportnál. Ha azonban a magas ellenségesség mellett az anyai melegség is alacsony, megnövekszik a valószínűsége annak, hogy a serdülő mindkét problémával küzdeni fog 10.-es korában. Itt már szerepet játszik az apai ellenségesség mértéke is⁴⁰.

Ebből a vizsgálatból elének tárul a patológiás, megbetegítő család képe. Feltételezhetjük, hogy a zaklatásra mint problematikus viselkedésre is hasonló hatással vannak a szülői magatartás ezen tényezői.

David B. Henry és munkatársai egy hasonló követéses vizsgálathoz csatlakoztak. A Chicago Youth Development Study 1991-ben indult, fókuszában az antiszociális viselkedés és az erőszak volt. Magas kockázatú belvárosi fiatalokat követtek 7 éven át, az adatfelvétel 5 hullámban történt. A résztvevők a kezdéskor 11-15 évesek, feketék és hispánok. A jelen vizsgálathoz olyan fiatalokat választottak ki, akik magas kockázatúak voltak a súlyos erőszak szempontjából. A kutatás 246 résztvevőjével és családjával átfogó interjú készült minden hullámban.

A családokat sikerült klaszterezéssel az alábbi csoportokba sorolni:

1. Kivételes családok (27%): magas színvonalú gyakorlat, struktúra, érzelmi gazdagság, erős kohézió, hit a család fontosságában.
2. Feladat-orientált család (25%): magas szintű gyakorlat és struktúra, de kevés melegség, csekély hit a család fontosságában
3. Küzdő család (20%): alacsony értékek a skálákon (fegyelem, felügyelet, struktúra, kohézió, hit a családban).
4. Mérsékelt funkcionáló család (27%): megfelelő, de nem magas érték a skálákon.

A családi jellemzők szignifikánsan előrejelzik a későbbi elkövetői magatartást, és ez a hatás erősödik, ha a családi típusokat vizsgáljuk. A kivételes családok esetén minden családi és személyes változó jobb, mint a többi típusnál. A küzdő családokban a legnegatívabb az elkövetői szint. A feladat-orientált és a mérsékelt funkcionáló család nem különbözik szignifikánsan⁴¹.

Az, hogy a fenti vizsgálatban sikerült klasztereket létrehozni, azt igazolja, hogy a család működésének dimenziói mintázatot alkotnak, amelyek összességükben értelmezhetők. Ez azt jelenti, hogy az egyes tényezők önmagukban nem bírnak elég erős jósló erővel, hiszen ezek a tényezők egymással is interakcióba lépnek, egymás hatását felerősíthetik vagy gyengíthetik – ezt jelenti a „mintázat”. Másfelől: sokféleképpen összeállhat az a mintázat, amely a gyerek fejlődése szempontjából biztosítja a megfelelő feltételeket, és az is, amelyik nem, amelyik veszélyeket, ártalmakat jelent a gyerek számára. Ráadásul, ahogy korábban már volt szó erről, a családi működés, a szülők személyiségtulajdonságai és tapasztalatai a gyermek sajátosságaival együtt alkotnak rendszert, ezekkel a tényezőkkel is interakcióba lépnek. Így állhat elő az a helyzet, hogy egy adott család nem vezetne problémákhoz az egyik gyerek esetén, de kockázati tényező egy másik számára.

Amit bizonyosan elmondhatunk: a nem megfelelő családi háttér rizikótényező abból a szempontból, hogy a gyermeknek érzelmi, alkalmazkodási, viselkedési, kapcsolati problémái lehetnek. Azt viszont szinte lehetetlen megmondani, hogy pontosan milyen típusú probléma fog megjelenni.

Az iskola és a kortárs csoport szintje

A társas pozíció és a zaklatás összefüggései

Ha egy iskolai osztály életét nyomon követnénk, azt látnánk, hogy kezdetben – alsó tagozatban – gyakoriak az ütközések, szinte mindenki ad és mindenki kap. Mindeközben a gyerekek számos tapasztalatot szereznek a társas viszonyokról és interakciókról. Némelyek megtanulnak kompromisszumokat kötni, mások továbbra sem képesek uralkodni az indulataikon, ismét mások azt tanulják meg, hogy a kiszámított kíméletlenség a legcélravezetőbb, és vannak olyanok is, akik képtelenek megvédeni magukat. Alsó tagozatban még erősen „mozognak” a szerepek, de a krónikus zaklatót és a krónikus áldozatot már ekkor fel lehet ismerni. Az események sokszor észrevétlenül haladnak egy keményebb, nehezebben visszafordítható állapot felé. Ha a gyerekek nem lépnek határozottan közbe, nem állítják le és ítélik el a zaklatót, akkor lényegében minden egyes esemény sikert jelent a zaklató számára. Az „akció” sikeres végig vitele és a többiek figyelme komoly megerősítés. Egy idő után a zaklatás valójában már nem más, mint a zaklató hatalmának a demonstrálása; egy olyan – ismétlődő – rituálé, amelynek legfontosabb funkciója, hogy az erőviszonyokat tudatosítsa, és ismételten megerősítse a közösségben. Ez a módszer – a hatalom demonstrálása ártatlanokon – lényegében ugyanaz „kicsiben”, mint aminek durvább verziót a diktatúrák és a közösségek zsarnokai mindig is kedvvel és eredményesen alkalmaztak.

Vizsgáljuk meg röviden, milyen folyamatok játszanak itt közre.

Tekintsük először azokat, akik támogatják a zaklatót.

A zaklatási események a szociális tanulás eseményei is. Albert Bandura szociális tanulás elmélete szerint a modell követésének akkor van nagyobb esélye, ha:

- a modell hatalommal bír;
- a modell viselkedését elismerik/jutalmazzák (és nem büntetik);
- a modell hasonló tulajdonságokkal bír, mint a modellkövető.

A fent vázolt folyamatban a zaklató sikeres, és hatalma is van, hiszen legtöbbször nem akadályozzák meg, hogy elérje a céljait. A zaklatót való-

színiüleg azok fogják követni, akik hasonlóak hozzá, akik hasonló attitűdökkel bírnak a zaklatás és az áldozatok iránt. Ez könnyen lehetséges, hiszen korábban már láttuk, hogy az agresszív gyerekek egymás társaságát keresik.

Mindig vannak olyanok, akikben nem kelt feszültséget mások bántalmazása, akik kedvtelve nézik, mi történik – ők azok, akik passzívan támogatják a zaklatást. Ken Rigby passzív zaklatónak nevezi azt a diákot, aki egyszerűen „csak” benne van a csoportban, amely épp azáltal erősödik, hogy zaklatja azokat a sebezhető gyerekeket, akik nem tagjai a csoportnak. A zaklató szándékai akár rosszindulatúak, akár nem, a tagok megnyugtatják magukat, hogy igazából nem ártalmas, amit csinálnak¹. „Csak vicceltünk!” „Attól még senkinek semmi baja nem lesz, ha szórakozunk kicsit!”

Bár vannak népszerűtlen, kirekesztett zaklatók is, Phillip C. Rodkin és munkatársai 4.-6.-osokat vizsgálva azt találták, hogy a népszerű agresszív és a népszerű proszociális viselkedésű fiúkat hasonló arányban nevezték „klassznak” a kortársaik².

Már tudjuk, hogy a zaklatók csoportja és viselkedése nem egységes; így nem egységes a kortárs csoport válasza sem. A reaktívan agresszív fiúkat kortársaik negatívan ítélik meg, míg a proaktívan agresszív fiúk megítélése vegyes: bár gyakran elutasítják őket, mégis úgy értékelik, hogy van humorérzékük és jók a vezetői képességeik³.

A fizikai agressziótól eltér az a kép, amely a szociális/indirekt agresszióról rajzolódik ki. (A szerzők szinonimaként használják a szociális és indirekt kifejezéseket.) A szociális agressziót folytató gyerekek nagyobb valószínűséggel töltnek be központi szerepet a társas hálózatban, és képesek a maguk útját járni. (Mint már szó volt róla, hogy az indirekt agressziót használó gyerekeknek magasabb a szociális intelligenciájuk⁴. A nyílt agresszió a hiányosabb szociális készségekkel hozható kapcsolatba⁵.)

Egy másik vizsgálatban Tracy Vaillancourt és munkatársai hasonló eredményre jutottak. A megkérdezett 6-10-es kanadai diákok a zaklatókat általában nem kedveltnek és agresszívnek látják, a zaklatók jelentős része mégis népszerű, kortársaik szerint is jó vezetői képességekkel, kompetenciákkal rendelkeznek; ők a hatalommal rendelkező zaklatók⁶.

A korábban már említett holland „Serdülők életkövetéses vizsgálata” kutatásban (TRAILS) azt találták, hogy bár a zaklatók, az áldozatok és a zaklató áldozatok kevésbé kedveltek, mint a nem érintett gyerekek, az ál-

dozatok nagyobb mértékben izoláltak, mint a zaklatók (és legkevésbé a nem bevonódó gyerekek)⁷.

Egy három éves követéses vizsgálatban sikerült azt is kimutatni, hogy az ötödikes korban a többiek által észlelt népszerűség („populizmus”) nyolcadikban a nyílt és kapcsolati agresszióval van kapcsolatban, valamint a viselkedési problémák magasabb szintjét jelzi, míg az ötödikes korban mutatott pozitív szociometriai státusz (a kedveltség) nyolcadikban a proszociális, elfogadó viselkedéssel és a viselkedési problémák alacsonyabb szintjével van kapcsolatban. (Érdekesség, hogy a fiúknál a „populista” státusz, a lányoknál a kedveltség jár együtt kevesebb érzelmi problémával.)⁸

John D. Coie érdekes elméletet fogalmaz meg a kirekesztéssel kapcsolatban: a korai szocializáció eredménye lehet, hogy a gyerekek egy társuk normaszegő viselkedésére a „bűnös” kirekesztésével válaszolnak⁹. Ha így közelítjük meg, a kirekesztés felfogható annak jeleként, mennyire tekinthető normaszegőnek az adott gyerekcsoportban egy bizonyos viselkedés. Alsóban a zaklató az, aki gyakrabban kirekesztett, mint az áldozat; felsőben megfordul ez a tendencia, és az áldozat válik következetesen kirekesztetté. Ez azt jelzi, hogy a csoportban megváltozik e szerepek értelmezése, illetve az ezekhez való viszony. A hierarchia alján lévő, nem kedvelt gyermek elleni támadást már kevésbé tartják elítélendőnek – ez a normák változását jelenti, és az áldozat hibáztatását eredményezheti.

A csoport hierarchizáltságának szerepe

A fejlődés során a társas viszonyok is alakulnak. Kisiskolás korban még a diádikus kapcsolatok a meghatározóak, mert korlátozott a társas hálózat mérete és komplexitása, amelyet a gyermek még képes átlátni. A dominancia-küzdelmeket általában párok vívják – itt még a direkt (leggyakrabban a fizikai) módszerek az eredményesebbek.

A gyengén hierarchizált osztályokban – vagyis ahol még nem szilárdult meg a „dominancia-sorrend” – az aszimmetrikus viszony nem nyilvánvaló. A zaklató, aki a gyengébb, védekezésre képtelen áldozatot keresi, ezért gyakran választ más célpontot. Az áldozat is gyakrabban válaszolhat agresszíven, mert vesztes szerepe még nem nyilvánvaló, még nem rögzült. Ezt alátámasztja a tény, hogy alsóban az áldozatok 45%-a zaklató, felsőben csak a 35%-a¹⁰. Ez is közrejátszik abban, hogy alsó tagozatban gyakoribb a nyílt, fizikai agresszió.

A hierarchizáltság ezért szoros kapcsolatban van a szerepek stabilitásával is. Ezzel kapcsolatosak Mechthild Schäfer és munkatársai vizsgálatai. Közel 500 harmadikos és negyedikes gyerek 3 hónapos követése után megállapították, hogy sem a zaklató, sem az áldozat szerepe nem stabil. (A szerzők ezen eredmények mintázata alapján azt is felvetik, hogy felül kellene vizsgálni a zaklatás összehasonlíthatóságát az alsó és a felső tagozatban.)¹¹ Egy későbbi kutatásban, amelyben elsős és negyedikes gyerekek szerepviselkedését tanulmányozták, szintén azt állapították meg, hogy a szerepek még nem állandóak, a zaklató és áldozat szerep gyakran átfordul egymásba¹². Ebből arra következtethetünk, hogy az alsósok valóban páros „küzdelmeket” vívnak, és ebben hol egyikük, hol másikuk kerül az áldozat szerepébe. Felső tagozatban viszont mindkét szerep stabilabb.

Tanárok beszámolója alapján a fiú zaklatók és áldozatok kétharmada egy év múlva is az¹³. Egy finn vizsgálatban a felsősök 95%-a ugyanazokat nevezte meg zaklatóként és áldozatként az aktuális és az előző évben¹⁴.

Hasonló eredményre jutottak Schäferék is abban a kutatásban, amelynek során két hullámban 1500 ill. közel 3000 diákot követtek 6 éven át. Megállapították, hogy az osztályok strukturáltsága szignifikánsan különbözik az alsó és a felső tagozatban. A struktúra különbségeinek jól megfeleltethető a szerepek stabilitása is. Alsóban – ahogy már korábban említettük – nem stabilak a szerepek. A legnagyobb stabilitást a zaklató szerep mutatja; egyedül ez a státusz jelent szignifikáns kockázatot a felső tagozatos szerepre nézve. (9. táblázat)

9. táblázat

A zaklatásban játszott szerepek megoszlása alsó és felső tagozatban % (fő)

Szerep az alsó tagozatban	Szerep a felső tagozatban				összesen (N)
	semleges	áldozat	zaklató	zaklató áldozat	
semleges	59% (73)	13% (16)	20% (25)	7% (9)	124
áldozat	67% (34)	20% (11)	13% (7)	7% (4)	57
zaklató	50% (17)	12% (4)	32% (11)	6% (2)	33
zaklató áldozat	63% (43)	10% (7)	15% (10)	12% (8)	69
összesen %	59%	14%	19%	9%	100% / 283

Forrás: SCHÄFER, KORN, BRODBECK, WOLKE & SCHULZ (2005), 330. o.

A prepubertástól kezdve már nagyobb, stabilabb, hierarchizáltabb kortárs csoportok jönnek létre. Ugyanakkor a kortárs csoport jelentősége ugrásszerűen megnő. Ekkorra már adottak ehhez a kognitív és érzelmi feltételek is. Bár folyamatosan fejlődik a szociális kogníció, és alakulnak a kooperativitás, a kompromisszumot kötni tudás technikai is, vannak, akik számára a dominanciaharc mint versengés válik egyre fontosabbá. Számukra a társas kapcsolatok a szociális versengés terepévé válnak.

Jelle J. Sijtsema és munkatársai vizsgálatukban¹⁵ azt is megállapították, hogy a nyolcadikos zaklatóknak több direkt státusz-céljuk van, mint a negyedikeseknek, ami arra utal, hogy a népszerűségért folyó küzdelem erősödik a korai serdülőkorban. Egy tagoltabb struktúrában jobban elkülönül az alacsony és a magas státusz. A zaklató tehát pontosabban ki tudja választani az alacsony státuszú áldozatot, akinek a kimenekülését akadályozza a csoportban elfoglalt kedvezőtlen helyzete.

Schäfer és munkatársai vizsgálatukban azt találták, hogy az alsó tagozatban az áldozat szerep az erősebben hierarchizált osztályokban mutatott nagyobb stabilitást. A szerzők szerint a hierarchia erősségének később is jó mutatója az áldozat szerep stabilitása¹⁶. Nyilvánvaló, hogy a kirekesztettség/alacsony státusz és az áldozat szerep kölcsönösen stabilizálja egymást a zaklatás folyamatában. Ez az összefüggés a zaklató szerepére már nem volt érvényes. A zaklató szerepét bizonyára nem pusztán a hierarchia, hanem a társaktól érkező megerősítés stabilizálja, amely más utakon (is) érvényesülhet.

Léteznek olyan zaklatók is, akik hatalmuk demonstrálására nem feltétlenül a „leggyengébb” áldozatot használják fel, hanem változtatják célpontjaikat. Ebben az esetben a hierarchiának csak a „teteje” stabil. A csoport számára ez jelenti a legnagyobb félelmet – hiszen bárki lehet áldozat –, ezért ebben a helyzetben a legkockázatosabb, azaz a legnehezebb szembeszállni a zaklatóval. Az ellenállás, szembenállás elmaradása viszont lényegében egy folyamatos megerősítést, támogatást jelent a számára. A közösség egészére nézve ez a legártalmasabb magatartás-típus.

Nemi különbségek a kortárs csoport működésében

A kortárs csoport és a zaklatás összefüggésében nagyok a nemek közötti különbségek. A szakirodalomból közismert, hogy a lányok kapcsolatai intimebbek és intenzívebbek, mint a fiúké, akiknek a barátsága inkább a megosztott aktivitásokon alapul¹⁷. A kapcsolati zaklatás gyakoribb a lányok között, és a kapcsolati agresszor lányok arról számolnak be, hogy ezt a legjobb barátjukkal is gyakran megteszik¹⁸.

Azt, hogy a társas elfogadás másképp működik a fiúk és a lányok esetében, már öt éves korú gyerekeknél is kimutatták¹⁹. Nicki R. Crick and Jennifer K. Grotpeter kutatásuk nyomán megállapították, hogy a lányok számára a kapcsolatok nagyon fontosak; fontosabbak, mint a fiúknak. A lányok talán ezért is akarnak inkább úgy ártani másoknak, hogy a kapcsolati témát helyezik a középpontba, beleértve más gyerekek barátságának rombolását, a csoportból való kizárást, más gyerekek kontrollálását, pletykaterjesztést. A lányok, amikor agresszívek, igyekeznek meggátolni kortársaik fontos céljait, azaz szoros személyes kapcsolataik megerősítését. Lehetséges, hogy a lányok között ezért (is) gyakoribb a kapcsolati agresszió²⁰.

Christina Salmivalli és munkatársai idézett kutatásukban megállapították: a lányok között nem szokatlan, hogy a zaklató és az áldozat ugyanahhoz a csoporthoz tartozik. A szerzők felteszik a kérdést: vajon miért nem hagyja el az áldozat a csoportot, ahol folyamatosan bántalmazzák? Miért történik ez gyakrabban a lányoknál, mint a fiúknál? A kérdést nem elemzik, csak megjegyzik, hogy a válasz valószínűleg a fiúk és a lányok barátságának és zaklató viselkedésének különbözőségében rejlik²¹. Egy lehetséges magyarázat erre, hogy a lányok számára a csoportból való kizárás lehetősége nagyobb fenyegetettséget, szorongást jelent, mint maga a zaklatás.

Nagyon érdekes kutatást végeztek Ausztráliában Laurence Owens vezetésével. Céljuk az volt, hogy kvalitatív módszerekkel feltárják a tizenéves lányok közötti indirekt agresszió természetét és indítékait. Fókuszcsoportos, páros és személyes interjúkat folytattak diáklányokkal és tanáraikkal két iskolában. A beszélgetések feltárták, hogy a lányok gyakran pletykálnak, elárulják a bizalmat, kritizálják egymás ruháját, megjelenését, személyiségét. Ezt a viselkedést a tanárok is szándékosnak, rosszulindulatúnak és gyakran nem provokálnak látják. És bár a lányok is világosan látják, elmondják az indirekt agresszió romboló hatásait – különösen

az olyan lányokra, akik olyan vonásokkal rendelkeznek, amelyek áldozattá teszi őket –, mégsem tartják meggátolhatónak a jelenséget. (Pesszimizmista nyilatkoztak a beavatkozás lehetőségeiről, egyedül a kortárs mediációról vélték úgy, hogy talán előrevihet.)

Úgy tűnik, két tényező játszik nagy szerepet az indirekt agresszióban.

Az egyik az, hogy a lányok számára kiemelt fontossága van a csoporthoz tartozásnak. A lányok csoportjaiban a működés fontos része a társas információ megosztása, az intimitás kifejezése, megélése a csoportban. A lányok szinte soha nem szegülnek szembe a csoportvéleménnyel, nem kockáztatják a kizárást. Küzdenek, hogy ne csak valamelyik csoporthoz tartozzanak, hanem a legjobbhoz. Ez a csoportok rivalizálásához vezet, és végső soron agresszív, kizáró viselkedéshez. („Én bent vagyok, te kint.”) A csoporthoz tartozás kifejezésében fontos a figyelemfelhívás is – „hé, figyelj rám! fontos vagyok!” Könnyű belátni, hogy az egész folyamat önmagát gerjesztő módon működik.

A másik tényező az unaloműzés, a vágy, hogy „történjen valami”, a késztetés arra, hogy „bulit csapjunk”. (Ez meglepően hangzik, de figyeljük csak meg a lánycsoportok viselkedését plázákban, buszon, mozik előtt stb., vagy nézzünk bele bármelyik tinikről szóló televíziós sorozatba.) A kutatók szerint a lányok valószínűleg többet unatkoznak, mert a fiúk jobban bevonódnak a sportba és egyéb aktivitásokba. A fiúk a szünetekben tevékenységeket keresnek, a lányok kis csoportokban ácsorognak, és azt figyelik, más lányok mit csinálnak²².

A barátság szerepe

A kortárshatások közül a kutatókat intenzíven foglalkoztatja még a barátság, a baráti kapcsolatok hatása a zaklatásra és az áldozattá válásra. A következőkben az ezzel kapcsolatos – szintén némileg ellentmondásos – kutatási eredményeket tekintjük át.

Lehetőségeinket meghaladja, hogy részletesen megvizsgáljuk, milyen hatása lehet a fejlődés szempontjából a gyerekek és serdülők baráti kapcsolatainak, ezért csak néhány szempontot villantunk fel. A barátság elsősorban érzelmi élményeket jelent; kielégít olyan fontos szociális szükségleteket, mint a gondoskodás, az intimitás és az érzelmi melegség iránti igény. A barátság segíti az egészségesebb kortárskapcsolatok kialakulását is, hiszen akik több elfogadást, biztonságot és segítséget tapasztalnak, jobban rá tudnak hangolódni mások érzéseire. Ezért a szoros barátságok

interakciói fejlesztik az empátiát és társas készségeket. A gyerekek és fiatalok barátságaiban nagyon fontos elem a közös tevékenység, amiben új készségeket deríthetnek fel és sajátíthatnak el. Ugyanakkor ebben a szoros, intim, védett kapcsolatban a barátok önmagukról, értékeikről és hibáikról is fontos információkat szerezhetnek – az identitás formálódásának éveiben ez is nagyon lényeges. Mindemellett a barátság nyújtotta társas támasz védelmet adhat különféle negatív faktorokkal szemben.

Vegyük most fontolóra, milyen szerepet játszhat a barátság a zaklatás főszereplőinek életében.

Mivel a kezdetektől világos, hogy az áldozattá válás szempontjából a kirekesztettség és magányosság rizikófaktor, ezért logikus a feltételezés, hogy akinek vannak barátai, kevésbé van kitéve áldozattá válás veszélyének. Feltételezhetjük azt is, hogy a több barát még jobb esélyeket teremt az áldozattá válás elkerülésére.

A zaklató szempontjából nézve a kérdést, az is lehetséges, hogy az agresszív kortársak/barátok növelik a gyermek pozitív attitűdjeit az agresszió iránt, ez pedig erősítheti a konfliktusok agresszív megoldására irányuló hajlamot. Ugyanakkor egy magas minőségű barátság támogathatja a gyereket, hogy negatív(abb) attitűdjei legyenek az agresszióval szemben, és a konfliktusokat több proszociális tendenciával közelítse. Így egy szoros barátság valamelyes immunitást adhat a zaklatásba való bevonódással szemben.

A kutatási eredmények igazolják, ugyanakkor árnyalják ezeket az előzetes feltételezéseket.

a) Barátság és áldozat szerep

Michael J. Boulton és Kerry Underwood már első nagy angliai vizsgálatukban megállapították, hogy az áldozatnak kevesebb a barátja, és gyakran van egyedül a szünetekben. Viszont már ekkor felbukkant a meglepő tény, hogy azok az áldozatok, akik soha nem vesznek részt zaklatásban, gyakrabban számolnak be arról, hogy boldogtalanok vagy magányosak az iskolában, és kevesebb jó barátjuk van²³.

Néhány évvel később az USA-ban Ernest V. E. Hodges és David G. Perry három fő társas rizikófaktort talált az áldozattá válásban: 1) ha a gyermeknek kevés barátja van, 2) a meglévő barátai nem képesek segíteni vagy megvédeni, 3) a kortársai elutasítják²⁴. Itt már nyilvánvaló, hogy a barátok megléte önmagában nem jelent védettséget az áldozattá válás el-

len. Azóta már számos kutatás megállapította, hogy a bántalmazott gyerekeknek kevesebb barátja van, mint a nem bántalmazottaknak, és megfordítva, a kevesebb baráttal rendelkező gyerekek veszélyeztetettebbek a viktimizáció szempontjából^{25,26}. Ha azonban a zaklatott gyermeknek vannak ugyan barátai, de nem tudják megadni a szükséges támogatást a zaklatóval szemben, mert maguk is áldozatok, gyengék, vagy pszichés problémákkal küzdenek, akkor a barátság önmagában nem védőfaktor.

Ugyanakkor természetesen egy jó barát komoly pszichés segítséget jelent. Csökkenti a zaklatás ártalmait, ha van az áldozatnak olyan barátja, bizalmasa, akivel megoszthatja negatív élményeit, és akitől érzelmi támogatásban részesülhet. Ezt igazolták Hodges és munkatársai egy kb. 500 4.-5.-es gyereket bevonó, egy éves követéses vizsgálatukban. Az induláskor a tanárok által jelzett pszichés és viselkedési probléma prediktívnek bizonyult az egy évvel későbbi viktimizáció növekedésére nézve, de ezt a kapcsolatot gyengítette, ha a gyerekeknek volt támogató barátsága. Az összefüggés fordítva is igaz: a viktimizáció prediktív a későbbi pszichés és viselkedési problémák növekedése szempontjából, de csak akkor, ha a gyerek csak mondja, hogy van legjobb barátja. (Ebben a vizsgálatban a kölcsönös „legjobb barát” jelölést tekintették barátságnak.)²⁷

David Schwarz és kollégái egy közel 500 gyerekre kiterjedő, két éves longitudinális kutatásban nem csak a barátságokat és a viktimizáció következményeit követték nyomon, hanem vizsgálták az egyes gyerekek agresszivitás-szintjét és ennek hatásait is. Megállapították, hogy a barátság valóban védelmet adhat az áldozatnak a zaklatás negatív hatásai – jelen esetben a tanulmányi eredmény csökkenése – ellen, de nem minden esetben. Az eredményt befolyásolta a barátok száma és agresszivitásának szintje. Ha az áldozatnak kevés számú, az osztály átlagánál kevésbé agresszív, vagy ha sok, és az átlagosnál agresszívebb barátja van, akkor a tanulmányi eredmény csökkenése várható²⁸. Az első esetben arról lehet szó, hogy ezek a gyerekek bizonyára nem képesek megvédeni bántalmazott barátjukat – talán maguk is áldozatok. A második eset valószínűsíthet egy zaklató áldozati, vagy bohóc szerep felé tolódást.

Más kutatók azt is felvetették, hogy nem csak a barátok száma, hanem a barátság minősége is fontos lehet. Julie M. Bollmer és munkatársai 50 fiú és 49 lány bevonásával kutatták a barátság és az áldozattá válás kapcsolatát. A barátság minőségét kérdőívvel vizsgálták, 5 dimenzióban: tár-

sas együttlét, konfliktus, segítség/támogatás, biztonság, közelség²⁹. Az eredmények azt mutatják, hogy gyakrabban zaklatják azt a gyereket, akinek alacsonyabb minőségű baráti kapcsolatai vannak, és hasonló pszichés problémák mellett azt a gyereket zaklatják kevésbé, akinek magasabb minőségűek a kapcsolatai. Az áldozattá válás szempontjából a legnagyobb kockázatot tehát az a helyzet jelenti, amikor a gyermeknek pszichés problémái vannak, és nincsenek magas minőségű baráti kapcsolatai³⁰.

b) Barátság és a zaklató szerep

Mechthild Schäfer és Stefan Korn két iskola 100 hatodikos diákja között tanulmányozta a barátságokat és csoportfolyamatokat. A szerzők felhívják a figyelmet, hogy a barátság nem csak a nem-agresszív viselkedési stílussal, hanem a zaklatásba való bevonódással is kapcsolatban van³¹.

Kutatások igazolják, hogy az agresszív fiatalok magukhoz hasonlóakhoz szeretnek csatlakozni, és egy ilyen csoportban az agresszió normává válva erősíti és fenntartja az agresszív viselkedést³².

Salmivalli és munkatársai már említett dolgozatukban³³ jelzik, hogy a baráti közösségek gyakran megosztják egymással hobbijukat, tevékenységeiket. „Tragikus, hogy néhány gyerek számára a zaklatás is ilyen közös aktivitás.”³⁴ Ezek az adatok is azt mutatják, hogy a zaklatás valóban csoportnormává, egyfajta közös tevékenységgé, hatalmi és csoport-rituálé válnak, amelyet egy idő után már senki nem kérdőjelez meg.

Az 1997-98-as HBCS kutatás adatait elemezve Gia Elise Barboza és munkatársai egyértelműen kimutatták, hogy a zaklatás valószínűsége növekszik a barátok számával: minden újabb barát 12%-kal növeli a zaklatás valószínűségét. A kapcsolat fordítva is igaz: a barátoktól való elidegenedés csökkenti a zaklató viselkedés valószínűségét. Ráadásul azok körében nagyobb mértékű a zaklatás, akiket kortársaik érzelmileg támogatnak, akik nem érzik kizárva magukat az iskolai aktivitásokról³⁵. Ez egy újabb adalék ahhoz, hogy a zaklatás nem egy-egy agresszív, kontrollálatlan gyermek tevékenysége, hanem csoportjelenség.

Ez igen meglepő eredmény, hiszen a barátságot egy pozitív, a személyiséget gazdagító tényezőnek véljük. Hogyan lehetséges ez?

Robert B. Cairns és munkatársai 200 negyedikes gyereket követtek 6 éven át, egy sokféle módszerrel dolgozó kutatásban. Ez a vizsgálat is megerősítette, hogy az agresszív gyerekek a hozzájuk hasonló társaságát keresik. És bár kortársaik között kevésbé népszerűek, saját csoportjukban

központi szerepet töltenek be³⁶. Ezt a hatást követéses vizsgálatukban Dorothy Espelage és munkatársai kimutatták a zaklatással kapcsolatban is. Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy vajon nem az agresszív gyerekek csoporthoz való csatlakozása változtatja-e meg a csoportot. Espelage és munkatársai kutatása nem ezt a feltételezést – amelyet reciprok szocializációnak nevezünk –, hanem a szelektív kapcsolat hipotézisét támasztja alá³⁷.

Más kutatások is megerősítették, hogy a zaklató gyerekek hajlamosak más zaklatókkal barátkozni³⁸. Hongling Xie és munkatársai korábban már említett követéses vizsgálatukban megállapították, hogy a fizikailag agresszív gyerekek olyan kapcsolatokat keresnek, amelyek támogatják deviáns fejlődési vonalukat. Az ilyen kortárs csoport pedig arra készítheti az egyént, hogy deviáns útra lépjen, ami később alkalmazkodási problémákhoz vezethet³⁹.

A barátságok hatásának elemzésével kapcsolatban is fontos lehet a korábban már említett proaktív és reaktív agresszió megkülönböztetése. Christina Salmivalli és Eija Nieminen szerint a reaktív és proaktív agresszió különbözőképpen van kapcsolatban a barátválasztással és a barátságok jellegével. A proaktívan agresszív fiúk hajlamosak más proaktívan agresszív fiúkkal kapcsolatba lépni, míg ez a hasonlósági hatás nem figyelhető meg a reaktív agresszió esetében⁴⁰.

c) A barát az barát?

Bollmer és munkatársai említett vizsgálatukban a zaklatókra nézve megállapították, hogy a magasabb minőségű barátság csökkenti a bevonódást a zaklató viselkedésbe. És bár a viselkedési probléma prediktív a zaklatásba való bevonódás szempontjából, ugyanolyan szintű viselkedési problémát mutató gyerekek közül az zaklat kevesebbet, akinek magasabb minőségű baráti kapcsolatai vannak.

Ezt a képet némileg árnyalják Ryan E. Adams és munkatársai eredményei, akik közel 300 hatodikos gyereket követtek 6 hónapon át. Arra voltak kíváncsiak, az induláskor megállapított agresszivitás szintjét befolyásolja-e a barátságok minősége és a barátok agresszivitása. Eredményeik szerint azoknál a gyerekeknél, akiknél az agresszivitás induló szintje magas volt, magas is maradt, különösen akkor, ha agresszív barátaik voltak, és a barátság nem volt viszonzott. A nem agresszív barátok ugyanakkor csökkentették az agresszió szintjét. Akiknél az agresszivitás induló szintje

alacsony volt, később is alacsony maradt; a barátság típusa (viszonzott vagy nem) és a barát agressziója csekély hatással volt a stabilitásra. Az agresszív barátok sem idézték elő az agresszió növekedését⁴¹.

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a barátság interakcióban van az agresszivitás szintjével, aminek az is egy lehetséges magyarázata, hogy a barátság minősége, természete nem ugyanolyan az agresszív és nem-agresszív gyerekek esetében. Éppen ezt a kérdést tette fel Catherine L. Bagwell és John D. Coie. 96 (48 pár), átlagosan 10,5 éves – 24 pár agresszív és 24 pár nem agresszív – fiú barátságát vizsgálták. Félig strukturált interjúkkal derítették fel barátságuk minőségét. Ezek után laboratóriumi körülmények között figyelték viselkedésüket, interakcióikat és konfliktuskezelésüket olyan játékhelyzetben, ahol felmerült a csalás/szabályszegés csábítása.

Az agresszív fiúk több negatív vonásról számoltak be a barátságukkal kapcsolatban (konfliktus), és kevesebb pozitív vonásról (pl. intimitás, együttesség). A barátság minőségében lévő különbségek megmutatkoztak az interakciókban is. Ha mindkét fiú hasonlóan ítélte meg a barátság minőségét, a nem agresszív fiúk – összehasonlítva az agresszív fiúkkal és barátaikkal – több pozitív, a feladatra irányuló viselkedést mutattak, és több kölcsönösséget az interakciókban. Az agresszív fiúk konfliktusaiban több negatív érzés volt megfigyelhető. A konfliktusok számában nem volt különbség, csak az érzelmi intenzitásban.

A konfliktusmegoldás és az érzelmi szabályozás fejlődik a barátságban, mert a barátok arra motiváltak, hogy a barátság folytatódjon. Ebben a kutatásban azonban az agresszív fiúknál kényszerítő interakciós stílust figyeltek meg, kevesebb érzelmi szabályozással és gyengébb önkontrollal. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a barátság az agresszív és a nem-agresszív fiúk esetén különböző kontextust teremt a fejlődés számára.

Jean A. Baker is úgy véli, hogy az erőszakra hajlamos gyerekeknek alapvetően mások az orientációi és készségei az egyezkedéssel, a szociális tapasztalatokkal kapcsolatban, ezért nem képesek az iskolában olyan kapcsolatokat kialakítani, amelyekben megtapasztalhatnak a gondoskodást, gyakorolhatnak a felelősségvállalás etikáját, átélhetnék az iskola közösségéhez való tartozás érzését. Ebből a perspektívából szemlélve azt mondhatjuk, hogy éppen az erőszakos diákok szándékai és képességei nem bontakozhatnak ki az iskola közösségében való teljes, örömteli részvételre. Baker szerint tehát az iskolai erőszakot úgy is tekinthetjük, mint az is-

kolai társas kontextus és a gyerekek fejlődési kapacitása közötti gyenge illeszkedés egy megnyilvánulását. Ebben az értelemben az iskolai erőszak nem más, mint az iskola közösségének hibás működésére adott válasz⁴². (Baker, 1998.)

Hajdú-Bihar megyei kutatásunkban⁴³ rákérdeztünk a barátok számára. A Hány barátod van? kérdésre adott válaszok mennyiségi szempontból megnyugtatóak: mindössze 8 tanuló (0,8%) válaszolta, hogy nincs barátja, és a gyerekek 66,5%-a nyilatkozta, hogy ötnél több barátja van.

A kamaszok körében általánosnak tekinthető, hogy sok barátról számolnak be. A 2002-es HBSC kutatás adatai szerint a gyerekek 95,4%-a számolt be három vagy több barátról, 0,5% nyilatkozta azt, hogy egy barátja sincs; az életkori és nemi eltérés csekély⁴⁴. A mi eredményeink is nagyon hasonló képet mutatnak; a barátok száma nincs kapcsolatban sem a nemmel, sem az életkorral. Nem találtunk kapcsolatot a többi háttérváltozóval sem (a település típusával, a tanulmányi átlaggal és az anya iskolai végzettségével).

Mindenképpen jó jel, hogy a gyerekek csupán elenyésző százaléka mondja magát magányosnak. Ugyanakkor azonban ezekből a számokból még nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, hiszen nem tudjuk, ezek a jelzett barátságok viszonzottak-e, és hogy milyen minőségűek. Talán ez az oka annak is, hogy bár a barátságok védő, támogató, közérzetjavító jellege nyilvánvaló, adataink alapján még sincs semmilyen kapcsolat a barátok száma és a hangulat vagy a pszichoszomatikus tünetek között.

Ami a zaklatásba való bevonódást illeti, kutatásunk eredményei a barátok számát illetően csak részben vannak összhangban a nemzetközi szakirodalommal. Az általunk megkérdezettek között az áldozatoknak szignifikánsan kevesebb barátja van, mint bármely másik csoportnak. (Az a nyolc gyerek, aki azt nyilatkozta, hogy neki nincs barátja, egyenletesen oszlik el a zaklatásán játszott szerep szerinti négy csoportban.) Ez egybehangzó azzal, hogy a társas elszigeteltség és az áldozattá válás kapcsolatban van egymással.

A barátok száma alapján nincs lényeges különbség a zaklatók, a zaklató áldozatok és a nem érintettek között. Vizsgálatunk azonban nem volt alkalmas arra, hogy az általában vett népszerűség és elutasítottság mérté-

két megállapíthassuk az egyes csoportokban; a barátok száma csak egy elnagyolt becslésre alkalmas. Így nem tudjuk megvizsgálni, vajon min-tánkban is érvényes-e a nemzetközi kutatások azon megállapítása, hogy a zaklató áldozatok a leginkább elutasítottak a kortárs közösségekben. (A barátok száma és a társak közötti népszerűség és elutasítottság nincs közvetlen kapcsolatban egymással.) Az áldozatok esetében így is jelentkező különbség azonban jelzi e csoport kedvezőtlenebb társas helyzetét.

A fenti összefüggések nyilvánvalóvá teszik, hogy fontos intervenciók törekvés lehet a zaklatók és áldozatok szociális készségeinek fejlesztése, nem csupán a konfliktuskezelés nagyobb hatékonysága miatt, hanem azért, hogy képesek legyenek minőségi barátságokat kialakítani; olyano-kat, amelyeket ragaszkodás, támogatás és bizalom jellemez⁴⁵.

Az iskola szerepe

A gyerekcsoportok azonban nem egy absztrakt térben élnek és működnek, hanem az iskola közegében. Az iskola adottságai, tárgyi és személyi feltételei, szervezete, működése, szabályai, klímája, az ott dolgozó felnőttek viszonya egymással és a gyerekekkel stb. mind olyan faktorok, amelyek befolyásolják a gyerekek hangulatát, viszonyait, viselkedését, így nyilvánvalóan hatással vannak a zaklatásra is. De nem könnyű feladat mérni/vizsgálni ezeket a hatásokat, és megállapítani – akár csak egymáshoz viszonyított – jelentőségüket.

A feladat azért bír igen nagy jelentőséggel, mert a külső beavatkozás számára az iskola szintje a leginkább elérhető. Ha tenni szeretnénk valamit annak érdekében, hogy a zaklatás mértékét és ártalmas következményeit csökkentsük, itt tudunk a leginkább beavatkozni. Ezért lenne fontos tudnunk, hogyan befolyásolják a különféle iskolai tényezők a zaklatás jelenségét.

Sajnos a zaklatás hátterét elemző kutatások között csak csekély számban léteznek olyan szisztematikus vizsgálatok, amelyek az iskola hatásai-ra koncentrálnak. A következőkben e vizsgálatok közül tekintünk át néhányat.

Az első kérdés az lehet, milyen hatása van az iskola általános, fizikai, könnyen számszerűsíthető tulajdonságainak. A legtöbb kutatás nem talált

kapcsolatot sem az iskola mérete, sem az osztály létszáma és a zaklatás között⁴⁶.

Ugyanígy nincs szignifikáns különbség a vidéki és városi iskolák között a zaklatás mértékében⁴⁷.

Várakozásunk az, hogy a gyerekek mindennapi tapasztalatai, életterük különbségeinek hatása megjelenik a zaklató viselkedésben is. Ez a hatás azonban a komprehenzívabb iskolarendszerek kiegyenlítő működése miatt nem minden országban jelentkezik az iskolák közötti különbségekben, de észlelhető az erősebben szelektív iskolarendszerű országokban. Robert Schlack és munkatársai a már említett németországi KiGGS vizsgálatban azt tapasztalták, hogy a zaklatás a Hauptschule-ban a leggyakoribb⁴⁸. Ez a hatás észlelhető Magyarországon is, de egyelőre kevés adatunk van erről. (A tágabb környezet, a mindennapi élet hatásairól a következő fejezetben lesz szó.)

Ha tehát nem számít az iskola helye, mérete, osztálylétszámai, akkor milyen tényezők játszanak ténylegesen szerepet?

Az iskolai osztály mint társas tér

Az iskola rendkívül fontos szerepet tölt be a gyerekek életében azáltal, hogy szervezi, strukturálja a társas kapcsolataikat. Különösen így van ez a mai modern társadalmakban, ahol már egyre kevésbé jellemző az, hogy az iskolától független kortárs csoportok jöjjenek létre. A rokonok egyre távolabb élnek egymástól – már nem jellemző az, hogy a testvérek, unokatestvérek népes gyülekezete sok időt tölt együtt. Ma már kevesebbet játszanak, kóborolnak együtt a környék hasonló korú gyerekei – már nem jellemző az, hogy a gyerekeket egyedül kiengedik az utcára, játszótérre. Sok gyerek számára az iskolai osztály, az abban szerveződő kisebb közösség jelenti a kortárs csoportot.

A csoport fontosságáról, a népszerűség és a kirekesztés jelentőségéről már szó esett az első, az általános kérdésekről szóló fejezetben. Most néhány, ehhez kapcsolódó kutatási eredményt ismertetünk.

Salmivalli és munkatársai nagyon fontosnak tartják az osztály közösségének szerveződését. Kutatásukban megállapították, hogy azok a gyerekek, akik az áldozatok mellé állnak (védelmezők) vagy akik kimaradnak a zaklatási eseményekből (kívülállók), szintén szövetségre léphetnek egymással, és időnként a zaklatás célpontjaival is. A zaklatásba bevonódó gyerekek (a zaklatók, a segítők, a támogatók) érdekes módon nagyobb

kiterjedésű társas hálózathoz tartoznak, mint a proszociális viselkedésű gyerekek (a segítők és kívülállók) és az áldozat. Az a gyerek, aki egyik csoporthoz sem tartozik, veszélyben van, hiszen gyakorlatilag kirekesztett; ezért gyakrabban válik áldozattá. Mivel kifizetődőbb a győztes oldalra állni, érthető, hogy miért nagyobb a zaklatók csoportja, mint a szármalmas áldozaté. A szerzők számára is meglepő azonban a segítők és kívülállók kisebb csoportmérete, mivel ők általában népszerű gyerekek az osztályban. Lehetséges, hogy a kortárs kapcsolati háló nagysága önmagában még nem magyaráz meg mindent; nagy jelentősége lehet a kapcsolatok minőségének is – vetik fel a szerzők⁴⁹.

Jo-Anne Elizabeth McKinnon vizsgálatában az osztály társas hálózata és a zaklató epizódokban játszott szerep összefüggéseit kutatta. 153 11 éves kanadai diákkal készített személyes interjút, amelynek során az osztály szociális hálózatát, a zaklatási epizódok szerkezetét, gyakoriságát és az ebben játszott szerepeket kutatta. A szerző csak ötféle szerepet különített el: a zaklató, az áldozat, a csatlós, a védelmező és az aktív kívülállóét. (Fontos mozzanat, hogy a gyerekek negatívabban élik meg azokat az eseményeket, amelyekbe a csatlósok is bevonódnak. Ilyen esetekben csoportos zaklatásról van szó, amely növeli az áldozat kiszolgáltatottságát és tehetetlenségét.) Összevetve a társas hálózatot és a szerepeket, a szerző megállapítja, hogy a központi helyzetű gyerekek – vagyis azok, akik az osztály fontos csoportjához tartoznak, és akik fontos tagjai a saját csoportjuknak – szignifikánsan gyakrabban öltenek zaklató vagy védelmező szerepet, mint a másodlagos helyzetűek. A szerző által központi-másodlagos helyzetűnek nevezett gyerekek – vagyis azok, akik fontos csoporthoz tartoznak, de itt nem töltenek be központi szerepet – szignifikánsan gyakrabban aktív szemlélők. Az izolált – vagyis egyik csoporthoz sem tartozó – gyerekek a többiekénél gyakrabban kerülnek áldozat szerepbe. Ez a vizsgálat is azt igazolja, hogy a zaklatásban játszott szerep és az osztály társas szerkezete szoros kapcsolatban van egymással; a zaklatás nem kizárólag az egyéni sajátosságok által meghatározott, hanem társas kontextusba ágyazott jelenség⁵⁰.

Vajon lehet-e befolyásolni az osztályszerkezet alakulását? Meggyőződésünk, hogy igen. Sok tanár azt gondolja, a jó osztályközösség kialakulása afféle szerencsés véletlen. Természetesen sok múlik azon, milyen gyerekek verődnek össze egy osztályban, de a pedagógusoknak kulcssze-

repük van. Sokat tehetnek azzal, hogy elősegítik a gyakori, változatos interakciókat a gyerekek között, hogy a proszociális beállítottságú gyerekeket – a „természetes vezetőket”⁵¹ – támogatják, hogy figyelmet fordítsanak a gyengébb szociális készségekkel rendelkezőkre, hogy senki ne legyen kirekesztett.

A zaklató és áldozat iránti attitűdök szerepe

Meglepő lehet, de a gyerekek nagy része szavakban elutasítja a zaklatást. Egy kérdőíves vizsgálatban a megkérdezett gyerekek 83%-a „egy kicsit” vagy „nagyon” kényelmetlenül érzi magát, 41%-a úgy nyilatkozott, hogy próbál segíteni az áldozatnak, ha zaklatást lát. Ennek ellenére 31%-uk „csatlakozna, ha olyan valakit zaklatnak, akit nem kedvelnek”⁵². A legtöbben vonakodnak beavatkozni, vagy szólni egy felnőttnek⁵³. Ezek az adatok a gyerekek ambivalenciájáról tanúskodnak.

Ausztráliában Ken Rigby és Phillip T. Slee kutatásai arra az eredményre vezettek, hogy a gyerekek többsége szimpatizál ugyan az áldozattal, de van egy jelentős kisebbség, akik az áldozatot gyengének tartják, felnéznek a zaklatóra, és helyesnek tartják a viselkedését⁵⁴. Megállapították továbbá, hogy a zaklatóval több fiú, mint lány szimpatizál, és ez a szimpátia csökken a korrallal; szinte minimális a középiskolás időszakra⁵⁵.

Hasonló eredményre jutott Susan Swearer és Paulette Cary is USA-beli követéses vizsgálatukban: a zaklatás iránti megengedő attitűd növekszik a felső tagozatban; a nyolcadikosok attitűdjei a legelfogadóbbak a zaklatás iránt⁵⁶.

Ken Rigby összefoglaló munkájában⁵⁷ újabb adatokat is közöl. 10-20% között van azok aránya, akik negatívan éreznek az áldozat iránt. 15% körüli a zaklatást támogatók aránya. 10% szerint „vicces nézni, amikor valaki kiborul, ha ugratják”⁵⁸. Ismét megerősítést nyertek a korábbi adatok: gyerekek felső tagozatban hajlamosabbak csodálni a zaklatót; és ez az attitűd a fiúknál gyakoribb, mint a lányoknál.

Érdekes és tanulságos Mike Eslea és Peter K. Smith vizsgálata⁵⁹, akik négy angliai általános iskolában vizsgálták a tanulók attitűdjeit (három viszonylatban: szimpátia az áldozat iránt, a zaklatás helytelenítése, a zaklatás-ellenes beavatkozás támogatása) és zaklató viselkedését. A kutatók leszögezik, hogy nincs egyértelmű a kapcsolat az attitűdök és a viselkedés között. Megállapítják, hogy *a négy iskola átlagait tekintve* sem világos a tendencia a zaklatás és az attitűdök között. A négy iskolából egyben a di-

ákok az áldozattal szemben magas szintű szimpátiáról számoltak be, ennek ellenére kiugróan magasnak találták a zaklatás szintjét, egy másikban épp ellenkezőleg, alacsony szimpátia mellett alacsony zaklatást találtak. A másik kettőben azonos szimpátia-szint mellett különbözött a zaklatás szintje.

Mint láthattuk, bonyolult folyamatok vezetnek egy olyan csoporthelyezethez, amely akár annak ellenére is fenntartja a zaklató viselkedést, hogy a diákok kisebb vagy nagyobb hányada nem helyesli a dolgot. Ha az osztályban kíméletlen hierarchia, bizalmatlanság és félelem uralkodik, szinte bizonyos, hogy senki nem fog fellépni a zaklatók terrorja ellen. Ha viszont a csoporttagok elfogadók, szolidárisak és felelősséggel vannak egymás iránt, akkor a zaklatás nem tud megerősödni. A kulcs tehát a szemlélők kezében van⁶⁰. Az „előadás” ugyanis elsősorban nekik szól – az áldozat már éppen eléggé meg van félemlítve. Ha a szemlélők közbelépnek, ha a zaklatás nem fogja növelni a zaklató tekintélyét, a probléma „magától” csökkenni fog. Ma is az a leggyakoribb, hogy a diákok nem rekesztik ki a zaklatót, és annak ellenére, hogy gyakran tanúi agresszív incidenseknek, nem tesznek semmit – nem avatkoznak be, nem kérnek segítséget, és később sem szólnak senkinek.

Hajdú-Bihar megyei vizsgálatunkban⁶¹ egyik fontos célunk volt kideríteni, milyen attitűdökkel viselkednek a gyerekek az áldozatok és a zaklatás iránt, és hogyan viszonyulnak a szemtanúk felelősségének kérdéséhez. Bár nyilvánvaló, hogy az attitűdök nincsenek nagyon szoros kapcsolatban a viselkedéssel, és egymással sem feltétlenül koherensek, mégis lényeges, hogy megismerjük ezeket. Az attitűdök változtatása fontosak lépcső lehet a viselkedés megváltoztatásának útján.

A tanulók bántalmazás iránti attitűdjeit 12 állítással mértük. (Az attitűdök megfogalmazásánál Michael J. Boulton és munkatársai munkájára támaszkodtunk.⁶²) Öt állítás az áldozatra, az áldozattal szembeni érzésekre, a hibáztatásra vonatkozott. Három állítás a szemtanúk felelősségét tartalmazta, három pedig magára a zaklatásra mint elvi-erkölcsi és gyakorlati kérdésre vonatkozott. A válaszokat egy nagyon egyszerű, kétfokú skálán mértük: egyetértek – nem értek egyet. Mint az egész kutatásban, itt is úgy kódoltuk az állításokat, hogy a nagyobb számértéknek legyen pozitívabb jelentése (az állításokat ugyanis váltakozva fogalmaztuk pozitív

ill. negatív tartalommal). Mivel a negatív választ 1-ként, a pozitívat 2-ként kódoltuk, így az átlagok tizedes jegyei azok arányát mutatják (az egész minta százalékában), akik az adott állítást pozitívan ítélték meg.

A válaszok érdekes képet mutatnak (10–11. táblázat).

10. táblázat

*Az egyes attitűdöket pozitívan megítélők aránya az egész mintán,
a pozitív megítélés sorrendjében*

	pozitívan válaszolók (%)	a kérdésre válaszolók száma
Szerintem kedvelhetjük a gyenge gyerekeket is.	93	995
Szerintem le kell állítani az erősebb gyerekeket, ha ütik a gyengébbeket.	91	987
Nem lennének a barátja egy gyenge gyereknek.	90	992
Szerintem a gyerekeknek segíteni kéne azoknak, akikbe belekötnek.	80	990
Szerintem helyes szólni egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak.	79	990
Soha nem elfogadható, ha belekötünk a gyengébbe.	79	990
A gyerekeket meg kell büntetni azért, ha gúnyolják a másikat.	66	985
A gyenge gyerekek pont olyan jók, mint az erősek.	61	993
Szerintem szabad bántani azokat, akik megérdemlik.	56	994
A gyerekek azért kötnek bele néhány társukba, mert azok idegesítik őket.	39	993
Nem szeretem az olyan gyerekeket, akik hagyják, hogy lökdössék őket.	34	993
Azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kéne magukra.	18	987

Forrás: Buda (2010) 157. o. nyomán

A sorrendben első három állítást a gyerekek legalább 90%-a, a következő hármat is közel 80%-a ítélte meg pozitívan. Meglepő lehet, de az attitűdök sorrendje – aszerint, hogy a gyerekek hány százaléka ítélte meg pozitívan az adott állítást – a kor és nem szerinti alcsoportokban alig tér el

attól, amit az egész mintán tapasztalhatunk. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek zaklatással kapcsolatos attitűdje nagyon stabil, és kevésbé függ a két legfontosabb változótól: a nemtől és az életkortól. Összességében a lányok több állítást ítétek meg pozitívan, ez talán a lányok nagyobb empátiájával van összefüggésben. Hasonlóan az ötödikesek ítéletei is pozitívabbak voltak, mint a hetedikeseké; ez is egy jelzés arról, hogy a zaklatással kapcsolatos attitűdök romlanak az időben.

Az összkép tehát nagyon pozitív. De felmerül a gyanú, hogy ezek a jelszó egyszerűséggel megfogalmazott, nagyon egyértelmű értékítéletek csupán automatikusan előhívták a kultúránk által elvárt, „helyes” választ. A kevésbé egyértelműen fogalmazott állítások ugyanis már jobban megosztották a tanulókat.

A gyerekek alig több, mint a fele utasítja el azt az állítást, hogy szabad bántani azokat, akik megérdemlik. (Közöttük is szignifikánsan több a lány és az ötödikes). Ez az állítás lényegében az önbíráskodás jogosságát fejezi ki.

Különösen aggasztó, hogy éppen az áldozat elutasítását ill. hibáztatását kifejező három állításra reagáltak a válaszolók a legkevésbé pozitívan. Az áldozat hibáztatása általános elterjedt, népszerű attitűd. Ebben szerepet játszhat az is, hogy felmentést ad azoknak, akik nem akarnak foglalkozni a problémával, gondolkodni az okain vagy az ezzel kapcsolatos erkölcsi kérdéseken; akik tétlenül szemlélik a zaklatást, akik ki akarnak maradni a kellemetlen eseményekből – ez a mechanizmus fontos része a morális önfelmentésnek.

A válaszolók 60%-a szerint a gyerekek azért kötnek bele néhány társukba, mert azok idegesítik őket; kétharmaduk nem szereti az olyan gyerekeket, akik hagyják, hogy lökdössék őket, és 82%-uk véli úgy, hogy azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kéne magukra.

Az utóbbi két állítás megítélésében sincs jelentős nem ill. kor szerinti különbség – ez is mutatja ennek a megközelítésnek a stabilitását. (Az első állítással szignifikánsan több fiú, mint lány ért egyet. Különösen a hetedikes fiúk áldozat iránti attitűdjei kedvezőtlenek.)

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a serdülők korántsem olyan empátikusak az áldozatokkal és elutasítóak a zaklatással szemben, mint ahogy ezt az egységesen megítélt attitűdök alapján vélhettük volna.

Meglepő eredmény az, hogy a diákok attitűdjeit az sem befolyásolja döntően, hogy bevonódnak-e, és milyen szerepben a zaklatási eseményekbe. Az attitűdök sorrendje lényegében megegyezik a négy csoportnál

(nem bevonódók, áldozatok, zaklatók, zaklató áldozatok). Legpozitívabbak az áldozatok ill. a nem érintettek attitűdjei, őket követik – általában szignifikáns eltéréssel – a zaklatók, és legnegatívabbak a zaklató áldozatok attitűdjei (bár a két utóbbi csoport közötti különbség nem szignifikáns).

Érdekes, hogy a leginkább negatívan megítélt két attitűd vonatkozásában nincs szignifikáns különbség a négy csoport között. (Nem szeretem az olyan gyerekeket, akik hagyják, hogy lökdössék őket. Azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kéne magukra.) Ez az eredmény értelmezhető úgy, hogy a gyerekek ebben a vonatkozásban egy véleményen vannak, nem befolyásolják választásukat saját egyéni tapasztalataik a zaklatással kapcsolatban. Egy olyan egységes szemlélet jelenik itt meg, amelynek a megváltoztatása érdekében nem elég az áldozattal szembeni empátiára apellálni. Itt tehát olyan mélyen gyökerező, általános előítélettel állunk szemben – ti. az áldozat hibáztatásával –, amelynek megváltoztatásához türelmes, kitartó munkára és speciális módszerekre van szükség. (Hasonló mélyen gyökerező előítélet sújtja a bántalmazott és/vagy megerőszkolt nőket, akiket mások gyakran okolnak a helyzetért, amibe kerültek. És ahogyan a zaklatás áldozatai, e nők is átveszik, elfogadják ezt az előítéletet, azaz büntudatuk támad, és magukat (is) hibáztatják⁶³.)

Megkíséreltük kideríteni, a zaklatással kapcsolatos attitűdök milyen belső struktúrával rendelkeznek; hogy vajon vannak-e olyan állítások, amelyek befolyásolják a többire adott válaszokat. Az a kísérletünk, hogy az állításokat nyalábokba vonjuk össze (faktorelemzés) nem hozott eredményt, azaz az attitűdök kapcsolatai nem írhatók le jól. (Ennek részben az az oka, hogy a 12 kérdésből 8 megítélése túlságosan egybehangzó – ezek a további elemzéseknél sem játszottak szerepet.)

Megpróbáltuk ezek után megvizsgálni, vajon értelmezhetőek-e olyan csoportok a diákok mintájában, akik az attitűdkérdésekre hasonlóan válaszoltak. Erre szolgál az ún. klaszterelemzés. Ez a statisztikai eljárás a gyerekeket két csoportba osztotta lényegében annak alapján, hogy a négy „megosztó” kérdésre hogyan válaszoltak. A csoportok legtipikusabb tagjának (az ún. klaszterközpontok) válaszai a 11. táblázatban láthatók.

11. táblázat
A klaszterközéppontok értékei

„Megosztó” attitűdök	Klaszter	
	1 (N=289) „héják”	2 (N=633) „galambok”
Szerintem helyes szólni egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak.	1	2
A gyerekeket meg kell büntetni azért, ha gúnyolják a másikat.	1	2
A gyenge gyerekek pont olyan jók, mint az erősek.	1	2
Szerintem szabad bántani azokat, akik megérdemlik.	1	2

Forrás: Buda (2010) 158. o. alapján

Ezek azok az állítások, amelyek elválasztják egymástól a zaklatást elutasító és az azt támogató gyerekeket. Az előbbieket „galamboknak”, az utóbbiakat „héjáknak” neveztük el.

Mint láthatjuk, a gyerekek kb. egyharmada sorolható a „héják” közé. Ők rendelkeznek a zaklatással és az áldozatokkal kapcsolatban leginkább kedvezőtlen beállítottsággal. Közöttük – ahogy az eddigiek alapján nyilvánvaló – szignifikánsan több fiú és hetedikes van. A „galambok” tanulmányi eredménye szignifikánsan jobb, de – némileg meglepő módon – szüleik iskolai végzettsége szignifikánsan alacsonyabb, mint a „héjáké”. A település típusa nincs befolyással erre a tényezőre (sem).

Megvizsgáltuk, hogy a bántalmazás iránti attitűdök alapján kialakított típusok milyen viszonyban állnak a zaklatási viselkedéssel. (12. táblázat.)

A „héják” aránya természetesen nagyobb a zaklatók között, de meglepő módon az áldozatok között is akadnak ilyen negatív attitűdű tanulók, bár kisebb arányban. Ez összefüggésben lehet azzal a korábban már említett jelenséggel, hogy az áldozatok egy része önmagát hibáztatja mindazért, ami vele történik.

Legalább ilyen érdekes az is, hogy a zaklatók között is vannak „galambok”. E mögött meghúzódhat az önismeret hiánya, a megfelelési vágy, de valószínűleg az is, hogy ebbe a csoportba soroltunk olyanokat is, akik nem krónikus zaklatók.

12. táblázat

A zaklatás iránti attitűdök alapján képzett klaszterek részesedése a zaklatási viselkedés alapján képzett csoportokban (%)

	zaklatók	áldozatok	zaklató áldozatok	nem érintettek	egész minta
„héják”	53,2	18,3	57,7	24	31,2
„galambok”	46,8	81,7	42,3	76	68,7
Össz.:	100	100	100	100	100

Forrás: Buda (2010) 169. o.

Az, hogy a zaklató áldozatok között a legmagasabb a „héják” aránya, jól illeszkedik azokhoz az már említett eredményhez, mely szerint e csoport tagjaira a reaktív agresszió, a gyengébb önkontroll, alacsonyabb ön-bizalom, gyengébb szociális képességek és alacsonyabb csoportstátusz jellemző.

Az iskolai klíma

A kutatók számára hamar nyilvánvalóvá lett a tény, hogy két – egyébként minden tekintetben nagyon hasonló – iskolában nem feltétlenül azonos az erőszak, a zaklatás szintje. Ez a figyelmet az iskola kultúrájára, szellemiségére, klímájára irányította. Ez a téma régóta jelen van az iskolakutatásokban, például az iskolai teljesítménnyel, a diákok viselkedésével és közérzetével összefüggésben.

Margaret C. Wang és munkatársai számos kutatás, kézikönyv, könyvfejezet és cikk áttekintésével és elemzésével kísérelték meg rendszerezni, melyek azok a tényezők, amelyek hatással vannak a tanulásra, és ezek milyen mértékben fontosak. 28 ilyen tényezőt találtak. Az iskolát érintő hatások közül a tanulással jelentősebb kapcsolata az iskola kultúrájának, az osztálytermi klímának, a classroom management-nek, a tanár-diák interakcióknak, a tanítás-tanulásszervezésnek van⁶⁴. Nyilvánvaló, hogy ezek a tényezők a diákok közérzetére közvetlenül is, és a legfontosabb is-

kolai tevékenységükön, a tanuláson keresztül, közvetetten is hatást fejtenek ki, azaz bizonyára befolyásolják az iskolai zaklatás jelenségét is. (Ide kíváncsozik Elliot Aronson munkája⁶⁵ is, aki a mozaik módszer elnevezésű kooperatív technikában látja a diákok együttműködésének, toleranciának zálogát, azaz az iskolai erőszak csökkentésének legjobb módszerét.)

Stewart C. Purkey az iskolai normák illetve a fegyelmezési-büntetési gyakorlat és a diákok rendzavaró viselkedésének összefüggéseit tárta fel⁶⁶.

Stephen Brand és munkatársai egy nagymintás, több éves kutatásban igazolták az iskolai klíma és a diákok proszociális viselkedése, érzelmi és társas alkalmazkodása közötti kapcsolatot⁶⁷.

Az iskolai klíma a szakirodalom által említett tényezőinek listája felsorolhatatlanul hosszú; az iskola épületétől, elrendezésétől, világításától, díszítésétől a tanárok osztálytermi munkáján át a szabályok és hagyományok rendszeréig terjed. Nemcsak az nem világos, ezek közül melyek a fontosak és melyek elhanyagolhatóak (akár egy speciális szempontból, mondjuk az iskolai zaklatást tekintve), hanem hiányzik a kutatás kidolgozott módszertana is⁶⁸.

Jerome H. Freiberg direkt módszereknek nevezi azokat, amelyekkel közvetlenül lépünk kapcsolatba azokkal a személyekkel, akik benne élnek az adott iskolai klímában. Ilyenek lehetnek a megfigyelés, az egyéni és fókuszcsoporthozos interjúk, a kérdőív, a diákújságok, diákrajzok elemzése. Indirekt módszerek azok, amelyek alkalmazása során nem kerülünk közvetlen kapcsolatba az érintettekkel; amikor az adatgyűjtés nem feltétlenül a tanárok és diákok napi életébe illesztve történik. Elemezhetünk olyan adatokat, mint például a tanárok és diákok hiányzásai, kimaradás, felfüggesztés, a dolgozók fluktuációja, fegyelmi ügyek, a tanácsadók, iskola-pszichológusok, iskolaorvosok forgalma, tanulmányi és egyéb eredmények. Ebben a felosztásban szintén indirekt módszernek számít például az épület, a belső terek és az osztálytermek tanulmányozása: a méretek, a színek, a fényviszonyok, a dekoráció (növények, tárgyak, a falak díszítései); a tisztaság, a zaj, a zsúfoltság mértéke, a kényelmi berendezések jelenléte vagy hiánya a folyosón, büfében és egyéb közösségi tereken⁶⁹.

Jelenleg tehát nem létezik definíció és kidolgozott módszertan – lényegében minden kutatás a maga számára értelmezi az iskolai klíma fogalmát. Freiberg például így fogalmaz: „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremti az egészséges tanulás he-

lyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.”⁷⁰

Jason J. Barr és Ann Higgins-D'Alessandro értelmezése így hangzik: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered, amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol.”⁷¹

„Az iskola és az osztályterem klímája magában foglalja a biztonságot, azokat a kapcsolati, társas-érzelmi és környezeti faktorokat, amelyek hatással vannak a tanulási tapasztalatok és az iskolai teljesítmény minőségére, és a tanulók pszichológiai jóllétére.”⁷²

Mint láthatjuk, ezek az értelmezések – és a szakirodalomban fellelhető hasonló megközelítések – elég nehezen értelmezhetők egy kutatás számára.

Valójában az volna a legegzaktabb kutatási eljárás, ha közvetlenül szerezni adatokat (pl. fényképek, résztvevő megfigyelések) az iskola életéről. A résztvevő megfigyelés mint módszer azonban inkább a kulturális antropológia eszköze, mellyel nem a „klímát”, hanem az iskola mikrokultúráját vizsgálják – nem valamivel való kapcsolatában, hanem önmagáért.⁷³ Természetesen használhatnánk ezeket az eljárásokat a pedagógiai kutatásokban, ezek azonban idiografikus módszerek – hogyan tudnánk megkülönböztetni a (bármilyen értelemben vett) „jó” és „rossz” klímát? Megoldás lehetne, ha megfigyeléseinket hasonlítanánk valamiféle etalonhoz. Ilyenek azonban nincsenek – meggyőződésünk szerint: szerencsére. Hiszen egy iskola nagyon sokféleképpen lehet „jó”; a hihetetlenül bonyolult „keverékben” lehetetlen (ha nem egyenesen veszélyes) rögzíteni az összetevők optimális arányát.

A gyakorlatban a kutatások általában úgy vizsgálják az iskola klímáját, hogy megkérdezik, ki hogyan észlel bizonyos, fontosnak tartott mozzanatokot. (Tehát nem az iskolai klímát magát vizsgálják, hanem a diákok erre vonatkozó észleleteinek különbségeit.) Brand és munkatársai már említett, széles spektrumú kutatásukban például az alábbi tényezőket vizsgálták: a tanárok által a diákoknak nyújtott támogatás, a szerepek és

elvárások világossága és konzisztenciája, a diákok elkötelezettsége és teljesítményre orientáltsága, a kortárs interakciók, a fegyelem keménysége, a diákok döntési lehetőségei, innovativitás, kulturális pluralizmus támogatása, biztonság⁷⁴.

A klíma percepciójának kérdése az ethosz általános paradoxonját veti fel: vajon létezik-e egyáltalán valamilyen „objektív” értelemben, az emberek észleletén kívül? Felfogásunk szerint létezik, hiszen a csoportba, szervezetbe bekerülő új ember képes észlelni; részben átveszi, ugyanakkor bizonyos mértékig alakítja is azt – ez a folyamat része a csoport/szervezeti szocializációnak.

A kutatási gyakorlat oldaláról nézve az is fontos momentum, hogy azok a személyek, akik valamilyen okból nem érzik jól magukat (akár a csoporthoz/szervezethez köthetően, akár azon kívül álló okokból), azok gyakran negatívabban ítélik meg a klímát. A klíma tehát egyfelől sajátos addíciója (is) az egyéni észleleteknek, ugyanakkor az egyéni észleletek nem valamiféle „szubjektíven objektív létezőt” írnak le, hanem egyszerre tükrözik a klímát (bármit jelentsen is ez) és a saját közérzetüket is. Ezzel a kettősséggel viszont a kutatások nem sokat tudnak kezdeni.

Zaklatás és iskolai klíma

Az iskolai klíma mint befolyásoló tényező hamar megjelent a nemzetközi zaklatás-kutatásokban, de a mai napig nem alakult ki a fogalom egységes értelmezése – ahány vizsgálat, annyiféle elméleti és gyakorlati megközelítés.

A zaklatás első kutatója, Dan Olweus a nyolcvanas évek végére elkészítette megelőző programját (Olweus, 1992), és már ebben is helyet kapott a „meleg és pozitív iskolai klíma” mint kívánatos, a zaklatást pozitívan befolyásoló cél. Olweus több fontos faktorát azonosította a pszichoszociális környezetnek, amelyek segítenek redukálni a zaklatási incidensek számát, mint például a nemkívánatos viselkedés határozott és tiszta határai, a felnőttek pozitív érdeklődése és bevonódása, a diákok megfigyelése, a zaklató viselkedés fizikai és ellenséges szankcióinak kerülése.

De mint ahogy Ken Rigby, a téma neves ausztrál kutatója kifejti egy cikkében⁷⁵: az olyan általános szinten, ahol megfogalmazódik a rendszerű, holisztikus, egészes megközelítés („systemic”, „holistic”, „whole school”) fontossága, a „pozitív iskolai ethosz” igénye, nagy az egyetértés. De

amint a részletekről esik szó, hirtelen nagyon bonyolulttá válik a kép; az azonos címkék mögött nagyon különböző utak és megközelítések rejlenek.

Az alábbiakban bemutatunk néhány olyan kutatást, amelyek az iskolai klíma és a zaklatás közötti kapcsolatot igyekeztek feltárni.

Néhány kutatás az iskolai közérzetet mint az egyéb tényezőket módosító faktort vizsgálták. Úgy tűnik, az iskolai klíma különös szerephez jut bizonyos negatív hatások erősítésében ill. csökkentésében. (A kultúra szintje c. fejezetben szólunk majd erről, a televíziózás negatív hatásaival kapcsolatban.)

Ute Koglin és Franz Petermann Brémában végzett vizsgálatukban megállapítják, hogy bár az alacsonyabb énhatékonyság több érzelmi és viselkedési problémával jár együtt – köztük az erőszakos viselkedéssel –, de ha a gyermek biztonságban érzi magát az iskolában, kevesebb lesz a viselkedési problémája⁷⁶.

Christine M. Wienke Totura és munkatársai 2500 6.-8.-os amerikai diákot, szüleit és tanáraikat kérdezték széles spektrumú kutatásukban. A vizsgálat azt állapította meg, hogy a felnőttek odafigyelése (ami a pozitív klíma fontos eleme) gyengíti a kapcsolatot a viselkedési problémák és a zaklató viselkedés valószínűsége között⁷⁷.

A vizsgálatok más része arra irányult, milyen különbségek vannak az iskolai faktorok észleletében a zaklatásban való részvétel különböző szerepei szerint.

Több kutatás is kimutatta, hogy az iskolához kötődő, ott magukat jól érző, iskolai feladataikat jól teljesítő diákok kevésbé mutatnak zaklató és/vagy agresszív viselkedést⁷⁸.

Dorothy Espelage és munkatársai megállapították, hogy a zaklatásban játszott szerep szignifikáns kapcsolatban van az osztálytársakkal és a tanárokkal való kapcsolattal. A zaklatók és a zaklató áldozatok negatívabbnak érzékelik a tanárokkal való kapcsolatukat; az áldozatok és a zaklató áldozatok szignifikánsabban negatívabbnak érzékelik az osztálytársaikkal való kapcsolatot⁷⁹. Ugyanerre az eredményre jutottak olasz kutatók is⁸⁰.

A korábban említett Wienke Totura vizsgálatban azt állapították meg, hogy a zaklatásba bevonódók kevésbé kötődnek az iskolához. A zaklatók és zaklató áldozatok agresszívabbnak látják a tanulási környezetet. A kutatás eredményei szerint a mindkét nembeli zaklató áldozatok, valamint a

zaklató lányok és az áldozat fiúk érzik úgy, hogy az iskolában nem megfelelő a tanári felügyelet és odafigyelés.

Többdimenziós elemzésük további kapcsolatokat tárt fel a vizsgált tényezők között. A diákok értékelése az iskolában dolgozó felnőttek odafigyelésének mértékéről szignifikáns kapcsolatban van a zaklató viselkedéssel. (Arra, hogy a tanárok hozzáállása nagy jelentőségű a zaklatás szempontjából, már Olweus is felhívta a figyelmet⁸¹.)

Craig és munkatársai cikkükben hangsúlyozzák, hogy a tanárok és mások, akik a gyerekeket felügyelik, gyakran nem megfelelő módon közelítenek a zaklatáshoz. Amikor lehetővé teszik, hogy a gyerekek felügyelet nélkül maradjanak, és nem reagálnak az áldozat és a szemlélők zaklatásról szóló beszámolóira, hozzájárulnak a zaklatás elburjánzásához⁸².

Érdekes eredmény, hogy – ebben a vizsgálatban – az iskolai teljesítmény magasabb szintje kapcsolatban van a fiúknál a zaklatással és a viktimizációval, a lányoknál csak az áldozattá válással. Ez a megállapítás azt sugallja, hogy a magasabb iskolai teljesítmény mint a csoportból való „kilógás” alapja lehet a zaklatásnak, de a fiúk – bizonyára a magas szociális intelligenciával rendelkezők – képesek ezt a helyzetet a javukra fordítani, és – valószínűleg – vezető helyzetet kivívni maguknak, talán a zaklatás eszközével is.

Nem meglepő tény, hogy a zaklatásba bevonódók iskolai klímával kapcsolatos észleletei negatívabbak. Egy adott diák érzelmi és viselkedésbeli nehézségei gyakran együtt járnak maladaptív kortárskapcsolatokkal; e két tényező pedig összekapcsolódva befolyásolja azt, hogyan érzékeli az iskolai környezeti faktorokat. A negatív észlelet, a rossz közérzet és a normaszegő vagy éppen – az áldozatok esetében – eredménytelen viselkedés ördögi körként működhet. A zaklatási szerepek tehát befolyásolják, hogyan érzékelik a diákok az iskolai környezetet. De vajon mit mondhatunk arról, hogyan befolyásolja az iskola klímája a zaklató viselkedés gyakoriságát?

A zaklatáskutatások hatalmas irodalmában viszonylag kevés olyan kutatás található, amely a klímát és kapcsolatát a zaklatás szintjére nagyobb összefüggésekben vizsgálja. Az alábbiakban néhány ilyen vizsgálatot mutatunk be.

Dan Olweus több fontos faktorát azonosította a pszichoszociális környezetnek, amelyek segítenek redukálni a zaklatási incidensek számát, pl.: a nemkívánatos viselkedés határozott és tiszta határai, a felnőttek pozitív érdeklődése és bevonódása, a diákok megfigyelése, a zaklató viselkedés fizikai és ellenséges szankcióinak kerülése⁸³.

Gerd Karin Natvig és munkatársai norvégiai vizsgálatukban az iskolai munkára mint stressztényezőre fókuszáltak. Megállapították, hogy az iskolai stressz és az elidegenedés az iskolától a zaklatás vonatkozásában is rizikófaktor⁸⁴.

Hasonló eredményre jutottak Avital Laufer és Harel Yossi nagymintás, reprezentatív kutatásukban Izraelben. Az iskolával szembeni elidegenedettség-érzés, az alacsony teljesítmény és a gyakori erőszakos események észlelése az iskolában szignifikáns pozitív kapcsolatban volt az iskolai erőszak szintjével⁸⁵.

A zaklatás egyik elismert kutatója, Shoko Yoneyama számára egyértelmű, hogy az iskola klímája, működés módjának egésze döntő jelentőségű a zaklatás szempontjából⁸⁶. Yoneyama és Naito cikkükben kifejtik, hogy a zaklatás-kutatások általában inkább a zaklató és az áldozat személyes tulajdonságaira koncentráltak, és csak kevés kutatás foglalkozik az iskolai faktorok és a zaklatás gyakoriságának összefüggésével. Japánban azonban az iskolát alaposabban vizsgálják. Áttekintve a japán zaklatásra (ijime) vonatkozó irodalmat, a szerzők meghatározták azokat a faktorokat, amelyek jelenléte az iskola életében a zaklatást mindennapos eseménnyé teszi. Ezek a következők: autoritáson, hierarchián alapuló, hatalmi dominanciára épülő emberi kapcsolatok; a tanulás elidegenítő módszerei, a parancsolgatás magas szintje; nem humánus fegyelmezési módok; magas szintű beavatkozás az emberi kapcsolatokba egy szélsőségesen csoport-orientált társas környezet létrehozása érdekében. A szerzők azt is megfogalmazzák, hogy a zaklatás-kutatásban szükségessé vált a paradigmaváltás. (Bár a japán iskolázás és nevelés kultúrája lényegesen eltér az miénktől, ezeket a gondolatokat az iskola klímájáról feltétlenül érdemes figyelembe venni.)

Nancy Meyer-Adams és Bradley T. Conner újra elemezték egy 1990-94 között, Philadelphia iskoláiban lezajlott, átfogó kutatás eredményeit. A következő megállapításokat tették:

1. Ha az iskolában a zaklatás nagyobb mértékű, akkor a diákok a pszichoszociális környezetet negatívnak érzékelik. Megfordítva, negatív pszi-

choszociális környezet esetén nagyobb valószínűséggel jelenik meg az agresszió, a fegyver, az iskolakerülés és lemorzsolódás.

2. Az elemzés támogatja azt a hipotézist, hogy az iskola pszichoszociális környezete negatív előrejelzője a zaklatásnak. Nem támogatja viszont azt a hipotézist, hogy a tanulók észlelete az iskola biztonságáról informál a pszichoszociális környezetről.

Gia Elise Barboza és munkatársai – mint ahogy azt már korábban említettük – az 1998-as HBSC-adatokat elemezték újra, ökológiai szemléletben. Úgy értelmezték az iskolai klímát, mint a diákok közérzetének mutatóját. Ebben a felfogásban a pozitív klímájú iskola kellemes hely, ahol a diákok érzik odatartozásukat, és fair bánásmódban részesülnek.

Az eredmények megerősítették azt a feltételezést, hogy a diákok negatív percepciója az iskolai környezet különböző aspektusairól rizikófaktor a zaklatás szempontjából. Az elemzés kapcsolatot mutatott ki a klíma és a zaklatás között. Az előbbi értelemben vett klíma egy szórásnyi romlása a zaklatás esélyét 44%-kal növeli. A diákok észleletében a változás a fair, barátságos és kellemestől a kellemetlen, unfair és barátságtalanig a zaklatás valószínűségét 6%-kal növeli, ha más változókat állandónak tekintjük.

A tanárok támogatásának észlelése a zaklatás alacsonyabb valószínűségével van kapcsolatban, azaz ha a tanárok támogatók, aktívan érdeklődnek a diákok iránt, korrektül bánnak velük, ezzel olyan környezetet teremtenek, amelyben kevésbé gyakori a zaklatás. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a zaklatás gyakorisága csökken, ha a tanárok 1. aktív szerepet vállalnak a diákok jól-létének támogatásában; 2. érdekeltek a diákok szükségletei kielégítésének segítésében; 3. lehetőséget adnak az önkifejezés alternatív formáira; 4. támogatják a kooperációt; 5. méltányos, igazságos iskolai környezetet teremtenek. A tanárok apátiájának két szórásnyi csökkenése 24%-kal csökkentette a zaklatás valószínűségét.

Meglepő eredménye ennek a kutatásnak, hogy a magas tanári és szülői elvárások alacsonyabb szintű zaklatással vannak kapcsolatban. A HBSC kérdőív rákérdez, hogy a diákok a tanárok és szülők elvárásait túlzottnak tartják-e az iskolával kapcsolatban. A tanárok és szülők indokolatlan/ésszerűtlen elvárása mint az iskolai stressz forrása a várakozásokkal – és például Natvig és munkatársai korábban említett eredményeivel – ellentétben csökkenti a zaklató viselkedést. Ez az eredmény azzal a kutatási

eredménnyel van összhangban⁸⁷, hogy a zaklató gyerekek gyakrabban jönnek szélsőségesen engedékeny otthoni környezetből⁸⁸.

Természetesen a zaklatás, az iskolában tapasztalható erőszak szintje maga is a klíma egy összetevője abban az értelemben, hogy a zaklatás, az erőszak magas szintje olyan folyamatokat gerjeszt, amelyek nemcsak az iskola klímáját rongálják tovább, hanem pozitívan csatolódnak vissza, azaz az erőszakot növelő spirált indítanak be.

Az iskolai klíma és a zaklatás összefüggése – vizsgálat Hajdú-Bihar megyében⁸⁹

Az iskolával kapcsolatos attitűdök

Az iskolával kapcsolatos attitűdöket 12 állítással kívántuk feltérképezni. (Az attitűdök megfogalmazásánál felhasználtuk a HBSC kutatások kérdéseit is.) Négy állítás vonatkozott az iskolához való érzelmi viszonyulásra, négy állítás a tanárokhoz, iskolai munkához, tanuláshoz való viszonyt járta körül (ezt tanulási klímának neveztük), négy állítás az osztálytársak egymással és az egyénnel való kapcsolatára vonatkozott (ezt társas klímának neveztük). (Az attitűdök csoportosításának helyességét faktoranalízissel ellenőriztük.)

Összességében a társas klíma megítélése a legpozitívabb, ezt követi a tanulási klíma. A tanulók az (iskolához való) érzelmi viszonyulás tekintetében a legmegosztottabbak: a gyerekek alig több, mint 50%-a választott pozitívan az ide tartozó állításoknál.

Érzelmi viszonyulás skála

Elsőként az iskolához fűződő Érzelmi viszonyulást kifejező állításokat vesszük szemügyre.

A HBSC 2005. kutatásban feltett kérdés: Hogy éreznek az iskolával kapcsolatban most? A válaszlehetőségek az Egyáltalán nem szeretem-től a Nagyon szeretem-ig terjedtek.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a legtöbb országban a korral – mindkét nemből – szignifikánsan csökken azok száma, akik kedvelik az iskolát. (Magyarországon a lányok esetében az iskola kedvelése a család anyagi hátterével is kapcsolatban áll.) A lányok a fiúknál jobban kedvelik

az iskolát, a 11 évesek körében szinte minden országban, a 13 évesek körében az országok több, mint felében.

Magyarország a 38. (11 évesek) ill. 36. (13 évesek) helyen áll a 41 ország sorrendjében annál a kérdésnél, hogy a gyerekek hány százaléka véli úgy, hogy a tanárai jónak vagy nagyon jónak tartják az iskolai munkáját. (A 15 éveseknél az utolsó helyen állunk!)⁹⁰

A mi kutatásunk is hasonló eredményeket hozott.

A Szeretek az iskolában lenni állítással a megkérdezettek 57,4%-a értett egyet. Nem csak ennél az itemnél, hanem mind a négy állítás esetében szignifikáns különbség volt a fiúk és lányok, valamint a hetedikesek és az ötödikesek között (az utóbbiak ítélték meg pozitívabban a kérdést).

A HBSC kutatásokban a Mennyire nyomasztanak az iskolai feladatok? kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy az életkorral növekszik az iskolai munka (szubjektív) terhe, a fiúk esetében az országok többségében, a lányoknál szinte minden országban.

A magyarországi adatok szerint a 11 évesek között a fiúk 19%-a, a lányok 14%-a mondta, hogy nyomasztják az iskolai feladatok („nagyon” vagy „egy kicsit”), a 13 évesek között ez az arány 27% (fiúk) ill. 25% (lányok). Ezzel az országok között a 36. ill. 31. helyen állunk⁹¹.

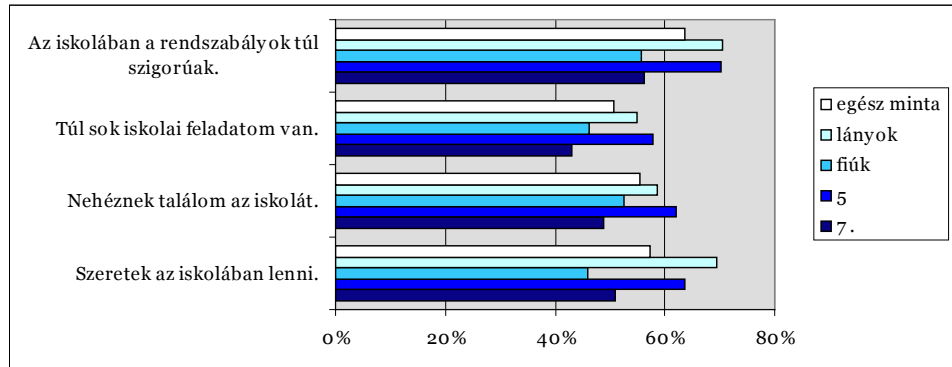
A HBSC adatokból az iskolához fűződő viszony meglehetősen furcsa mintázata bontakozik ki: a magyar diákok nem szeretik az iskolát, úgy érzik, a tanárok nem becsülik a teljesítményüket (e tekintetben az országok között a 38. ill. 36. helyen állunk), de mindez nem izgatja különösebben őket – vagyis mindezek ellenére nem érzik nyomasztónak az iskolai terheket.

A mi vizsgálatunkban a válaszok némileg koherensebbek (igaz, nem a „nyomasztó” kifejezést használtuk, állításainkban a „túl sok” és a „nehéz” szerepelt). (24. ábra.)

A fentiek ismeretében nem meglepő, hogy az Érzelmi viszonyulás nevű, összesített változó átlaga szignifikánsan jobb az ötödikesek és a lányok esetében. Az elemzés nem mutatott szignifikáns különbségeket sem a település típusa, sem az anya iskolai végzettsége szerint. A mi mintánkban is jobban kötődnek az iskolához azok, akik eredményesebbek a tanulásban.

24. ábra

Az iskola iránti érzelmi viszonyulással kapcsolatos állításokra pozitívan válaszolók aránya



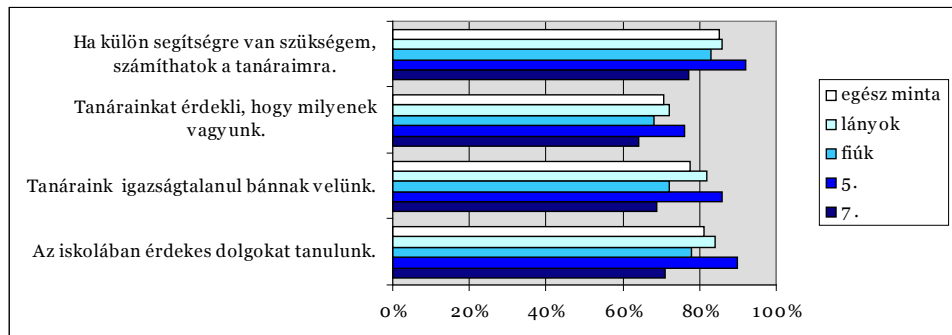
Forrás: Buda (2010) 163. o.

Tanulási klíma skála

A tanulási klíma skála a tanulásra ill. a tanárookra vonatkozó 4 állításból áll. Az ötödikesek között valamennyi állítást szignifikánsan többen ítélték meg pozitívan, mint a hetedikesek között. Ezek a különbségek szembetűnőek a 25. ábrán; mindez jól mutatja az iskola iránti lelkesedés életkorral járó csökkenését. A pozitívan válaszolók között a lányok aránya valamennyi állításnál nagyobb a fiúkénál, de a különbség csak az első két állítás esetében szignifikáns.

25. ábra

A tanulási klímával kapcsolatos állításokra pozitívan válaszolók aránya



Forrás: Buda (2010) 164. o.

Az anya magasabb iskolai végzettsége mintánkban nem jár együtt a tanárokhöz, a tanuláshoz való pozitívabb viszonyal. Az okok vizsgálatunk alapján nem deríthetők fel.

Mintánkban a tanulmányi eredmény szignifikánsan befolyásolta a válaszokat. Az alkalmazott három kategória átlagait összevetve a legjobb és a leggyengébb tanulók között minden állítás esetében erősen szignifikáns különbségeket találtunk. A közepesek és a jók az egyes állítások esetében nem, csak az összesített Tanulási klíma változó átlagában mutattak szignifikáns eltérést. A gyenge tanulók választásai viszont már a közepesekétől is szignifikánsan különböznek (kivéve a Tanárainkat érdeklí, hogy milyenek vagyunk állítást).

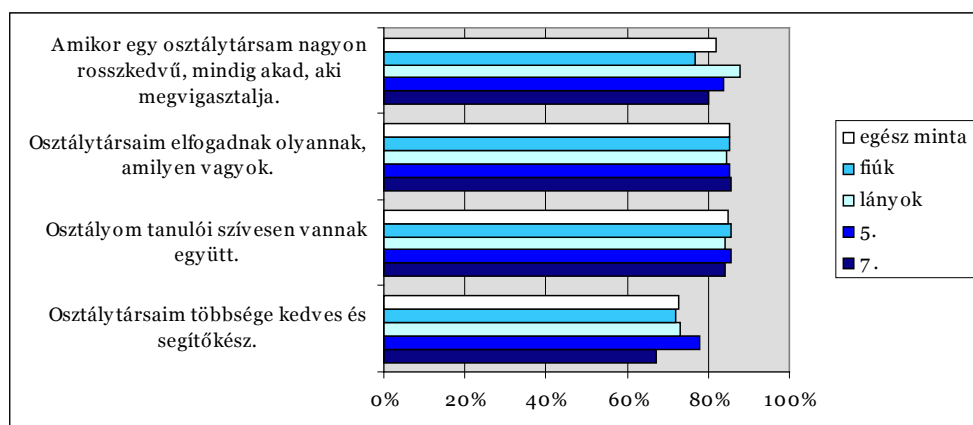
Társas klíma skála

A Társas klíma skálát az osztálytársakhoz fűződő 4 állítás alkotja.

Eredményeink nagyon hasonlóak a HBSC 2002 kutatás eredményeihez⁹². A diákok túlnyomó többsége pozitívan éli meg az osztálytársaihoz való viszonyt illetve a társas klímát. (26. ábra.) A válaszok megoszlására sem az anya iskolai végzettsége, sem a tanulmányi eredmény, sem a település típusa nincs hatással.

26. ábra

Az osztálytársak iránti attitűdökkel kapcsolatos állításokra pozitívan válaszolók aránya



Forrás: Buda (2010) 165. o.

Ha az attitűdök közötti kapcsolatokat keressük, azt tapasztalhatjuk, hogy az iskolához fűződő érzelmi viszonyulás nem a társas klímával, hanem a tanulási klímával van szorosabb kapcsolatban. Eszerint az iskolához fűződő érzelmeket tehát nem annyira a kortárs közösség, inkább a tanuláshoz és a tanárokhoz való viszonyulás határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek azáltal fogják szeretni az iskolát, ha érdekesnek találják a tanulást és segítőkészek a tanárokat. Fontos eredmény, hogy a tanulók pszichoszomatikus állapotát mérő Hangulat és Stressz változók szintén az iskolához fűződő érzelmi viszonyulással vannak a legerősebb kapcsolatban.

Az iskolával kapcsolatos attitűdök és a zaklatási viselkedés

A 2006-os HBSC vizsgálat magyar adatai alapján az iskolájukat (nagyon vagy kicsit) kedvelők aránya a bántalmazók között a legalacsonyabb; az iskolát kedvelők aránya a bántalmazásban nem érintett diákoknál a legmagasabb, ez után a bántalmazottak, végül a bántalmazó-áldozatok (a mi szóhasználatunkkal: zaklató áldozatok) következnek⁹³.

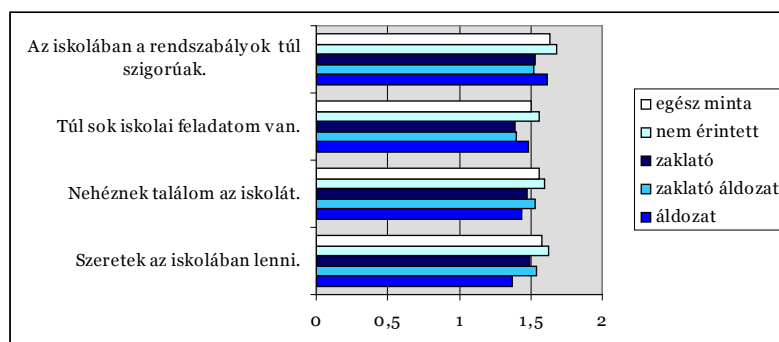
A mi adataink nem pontosan ilyen képet rajzolnak. Az iskola kedvelése leginkább a mi „Szeretek az iskolában lenni” itemünkkel vethető össze.

Legnagyobb arányban a zaklatásban nem érintettek adtak pozitív válaszokat. Bármilyen szerepben vonódnak be a zaklatásba a tanulók, a bevonódás ténye együtt jár az iskolához való érzelmi viszonyulás meggyengülésével.

Mint látható (27. ábra), nem a zaklatók, hanem az áldozatok azok, akik legkevésbé szeretnek az iskolában lenni, bár a különbség a zaklatók és áldozatok között nem szignifikáns. Ez érthető, ha arra gondolunk, hogy az iskolai élet számukra olyan megpróbáltatást jelent, ami nehezíti az érzelmi kötődést. Valószínűleg hasonló okok állnak a mögött, hogy az áldozatok között vannak legnagyobb arányban azok, akik nehéznek találják az iskolát. Az utolsó két item (és majd, mint később látni fogjuk, a következő két skála) mutatja, hogy ez a nehézség nem a tanulásból vagy a rendszabályokból adódik, sokkal inkább a társakkal való együttlét nem kielégítő voltából.

27. ábra

Az érzelmi viszonyulás skála itemeinek átlaga a zaklató viselkedés szerinti csoportokban

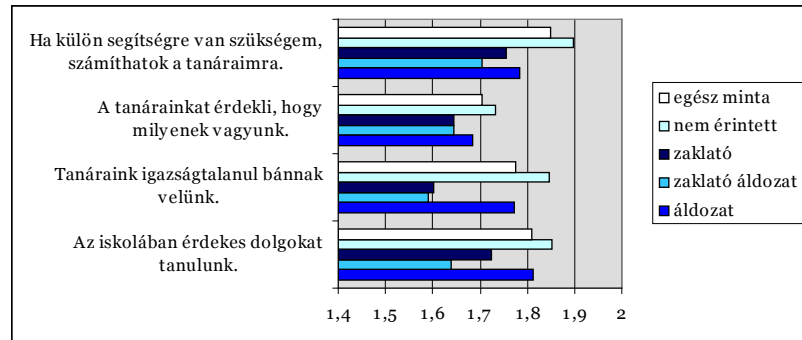


Forrás: Buda (2010) 163. o.

A tanulási klíma skála itemeire adott válaszok arányát tanulmányozva (28. ábra) látható, hogy a legnagyobb arányban a nem bevonódók, majd az áldozatok válaszoltak pozitívan, őket a zaklatók, majd a zaklató áldozatok követik. Feltűnő, hogy az áldozatok válaszai a másik két érintett csoportnál jelentősen kedvezőbbek. Ez az eredmény összhangban van az a már többször regisztrált ténnyel, hogy az áldozatok viszonya a tanuláshoz és a tanárokhoz pozitívabb, mint a zaklatóké. Bizonyára szerepet játszik ebben az is, hogy a felnőttekkel igyekeznek szövetséget kötni, a velük való viszonyban kárpótlásra lelni frusztráló csoporthelyzetük, az elszenvedett kortárs bántalmazás miatt. Ez az eredmény teljes mértékben egybeesik a HBSC 2006. adataival⁹⁴.

28. ábra

A tanulási klíma skála itemeinek átlaga a zaklató viselkedés szerinti csoportokban



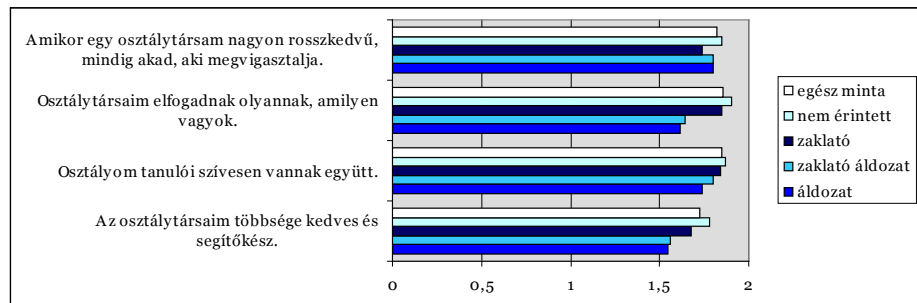
Forrás: Buda (2010) 164. o.

Az előző skálával ellentétben itt nem az áldozatok, hanem a zaklató áldozatok válaszoltak a legkevésbé pozitívan, amiből talán arra következtethetünk, hogy a tanuláshoz és a tanárokhoz való viszony az ő esetükben a legkedvezőtlenebb.

A társas klíma skálát szemlélve (29. ábra) láthatjuk, hogy itt is legnagyobb arányban a nem bevonódók adtak pozitív válaszokat, őket a zaklatók, majd a zaklató áldozatok, végül az áldozatok követik. (Ezek az eredmények szintén teljes összhangban vannak a HBSC 2006. adataival⁹⁵)

29. ábra

A társas klíma skála itemeinek átlaga a zaklató viselkedés szerinti csoportokban



Forrás: Buda (2010) 165. o.

Érdekes, hogy a zaklatók elfogadottnak érzik magukat – szinte ugyanolyan mértékben, mint a nem érintettek –, míg a zaklató áldozatok és az áldozatok nem. A mi mintánkban is megdőlt tehát az a népszerű tévhit, hogy a zaklatók frusztrált, elutasított gyerekek.

Összességében – a Társas klíma indexet tekintve – a zaklató áldozatok sem a zaklatóktól, sem az áldozatoktól nem különböznek jelentősen, de a másik három csoport markánsan elválik egymástól.

Összefoglalásként az indexváltozókat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a zaklatási eseménybe nem bevonódók attitűdjei az iskola, a tanulás és a társak iránt kedvezőbbek, mint azokéi, akik valamilyen szerepben részeseivé válnak. Az áldozatok Tanulási klímája kivételével minden mutató mentén minden csoport markánsan elválik a nem bevonódóktól. Közöttük is legnehezebb helyzetben az áldozatok vannak, az ő közérzetük a legrosszabb, és a zaklatóké a legkevésbé rossz. A zaklató áldozatok bizonyos mutatókban inkább a zaklatókhoz, más mutatókban inkább az áldozatokhoz állnak közel, de nem különböznek tőlük szignifikánsan.

b) Közérzet és zaklatás

Az általános hangulat (hangulat-skála), a pszichoszomatikus tünetek (stressz-skála) világos jelzések az általános közérzetről, közvetve a klímáról. A tanárokhoz, tanuláshoz, az iskolához és a társakhoz való viszonyt (esetünkben ezek az érzelmi viszonyulás, tanulási klíma, társas klíma skálák) több vizsgálatban közvetlenül használták már az iskolai klíma mérésére. Ezért ezeket a változókat (összesen huszonkettőt) közérzet-skálaként használtuk, és – Gia Elise Barboza és munkatársaihoz hasonlóan⁹⁶ – az iskolai klíma vetületeként, mutatójaként, ill. mutatók együtteseként értelmezzük. Megvizsgáljuk, a klíma így értelmezett percepciója, szubjektív lecsapódása – a közérzet – milyen kapcsolatban áll a zaklatás szintjével. Elemzésünkben a komplex ökológiai rendszer a külső beavatkozás, a pedagógia számára leginkább elérhető, befolyásolható két fontos szintjével: az egyénnel és a kortárs csoporttal foglalkozunk.

Közérzet-skála az egyének szintjén

A Közérzet-skála alapján klaszterelemzést végeztünk, hogy a statisztikailag legjobb szétválasztást hozzuk létre a jó és rossz közérzetű diákok között.

Amint a 13. táblázatban látható, valamivel több a jó, mint a rossz közérzetű tanuló.

Szembetűnő (és erősen szignifikáns) a kor és a nem befolyása a közérzetre. Legnagyobb arányban az ötödikes lányok között vannak a jó közérzetű tanulók, legkisebb arányban a hetedikes fiúk között. A lányok „kedély-előnye” hetedikre erősen megcsappan.

13. táblázat

Klaszterelemzés a teljes mintán, a közérzet-mutatók szerint (fő)

		rossz közérzetű tanuló	jó közérzetű tanuló	Összesen
nem*	ötödikes fiúk	96	116	212
osztály	ötödikes lányok	83	134	217
	hetedikes fiúk	119	96	215
	hetedikes lányok	99	112	211
Egész minta		397	458	855

Forrás: Buda (2010) 171. o.

A jó közérzetű diákok attitűdjei szignifikánsan pozitívabbak. A rossz közérzetű tanulók között szignifikánsan több „héja”, a jó közérzetű tanulók között pedig szignifikánsan több „galamb” van. Ezek az eredmények jelzik, hogy az általunk mért Közérzet a zaklatáshoz való viszonyban kapcsolatban áll.

A zaklatásba bevonódó tanulók között szignifikánsan több a rossz közérzetű.

Vizsgálatunkban azt a kérdést is feltettük, vajon a közérzet-változók alapján statisztikai módszerrel (diszkriminancia-analízis) meg lehet-e becsülni, hogy egy diák milyen szerepet játszik a zaklatásban. A modell a közérzet-változók alapján 66,6%-os becslést tud adni a zaklatásban játszott szerepre, azaz a személyek kétharmadát helyezi el pontosan – a valóságosnak megfelelően – a csoportokba a közérzet-változók alapján.

Természetesen lehet vitatkozni azon, hogy ez a becslés mennyire nevezhető jónak. Biztató eredménynek tekintjük, hogy egy adott tanuló esetében pusztán néhány, az iskolához, tanuláshoz, társaihoz fűződő vi-

szonyára, pszichoszomatikus panaszaira vonatkozó kérdés alapján kétharmados pontossággal bejósolható, milyen szerepet játszik a zaklatásban.

Közérzet-skála az osztályok szintjén

Meggyőződésünk szerint a klíma és a zaklatás szempontjából elsődleges az osztályközösség és a velük interakcióban álló, az osztályban tanító tanárok közössége. Úgy véljük, az osztályban uralkodó általános rossz közérzet pozitív visszacsatolást jelent: úgy hat, mint egy önmagát erősítő folyamat, egy lefelé húzó spirál, amely az örömteli és teljesítményhatékony iskolai életet egyre inkább ellehetetleníti mind a tanárok, mind a diákok számára.

Minden osztály légköre sajátos, egyedi – úgy véljük, a tágabb környezet, az iskolai klíma hatása ehhez képest csak másodlagos, mert csak az osztály sajátos közösségén átszűrődve érzékelhető. Ezért ebben a kutatásban nem vizsgáltuk az egész iskolára érvényes tényezők szerepét.

Kutatásunk egyik fontos célja volt közelebb jutni ahhoz a kérdéshez: vajon egy iskolai osztály negatív(abb) klímája hogyan mutatható ki, és hogyan befolyásolja a zaklatást.

Egy osztályban uralkodó rossz közérzet jelzés arról is, hogy az adott közösség nem jól működik. Ennek a rossz közérzetnek „csupán” egyik tünete a zaklatás nagyobb gyakorisága.

Ismét hangsúlyozzuk, hogy mivel nem feltétlenül a zaklatásba bevonódó személyek száma, hanem az események gyakorisága és/vagy súlyossága teszi nehezebbé a helyzetet egy-egy iskolában vagy osztályban, a zaklatók és áldozatok száma nem adhat pontos képet a zaklatásról sem, a klímáról sem. Másképpen: nem egyszerűen azért lesz rossz a klíma egy ilyen iskolában/osztályban, mert többen vonódnak be a zaklatási eseményekbe (annak ellenére, hogy mivel a bevonódók negatívabban ítélik meg a klímát, rontják az osztályátlaggal kifejezett klíma-mutatókat).

Amellett fogunk érvelni, hogy az osztályklíma valóban létező entitás, ami sokféle módon megmutatkozik; a jobb klíma azt jelenti, hogy a diákok több szempontból jobban érzik magukat. Úgy is fogalmazhatunk, hogy jó a klíma, ha a közérzet-változók összetartóak (együtt mozognak) és pozitíva(bba)k.

Vizsgálatunkban valóban ezt tapasztaltuk, hogy egy tetszőlegesen kiválasztott közérzet-változó szempontjából „legjobb” 15 osztályban az *összes többi közérzet-változó átlaga* magasabb, mint az adott csoportosításban „legrosszabb” 15 osztályban számított átlag. Másképp – bár kevésbé pontosan – fogalmazva: azokban az osztályokban, amelyekben az egyik közérzet-változó átlaga magasabb, az *összes többi változó átlagértéke* is magasabb; és ez *bármelyik* (azaz: mind a 22) közérzet-változóra igaz.

Az összevetést azért végezzük osztályok *csoportjain*, mert a sok változó osztályokon tekintett varianciája igen nagy, így az osztályok páros összevetésével nem lehetne a hatást kimutatni. Megfigyeltük például, hogy a különböző mutatók alapján létrehozott „legjobb” és „legrosszabb” osztály-csoportok összetétele minden esetben más és más. Mindössze két olyan osztály volt a mintánkban, amely minden közérzet-mutató szempontjából „rossz” osztály, és három olyan, amely minden szempontból „jó”. Emellett az egyes osztályok a legváltozatosabb mintázatot adják. (A mi mintánkban is volt pl. olyan kitűnő eredményeket felmutató kertvárosi iskola, ahol a diákok közérzete rossz, de a zaklatás szintje mégis alacsony.) Ez azt jelenti, hogy ha *csak egyetlen* osztályt vizsgálunk, nagy eltéréseket tapasztalhatunk ahhoz a tendenciához képest, amelyet a 46 osztályt vizsgálva feltártunk.

Eredményeink azt jelentik, hogy az általunk vizsgált közérzet-változók úgy viselkednek, mint egy háló szemei: ha az egyik változik, vele mozdul a többi is – ugyanabban az irányban (bár természetesen nem egyforma mértékben). Ha tehát valamilyen szempontból jobb egy osztályban a közérzet, akkor ott bizonyos – és nem elhanyagolható – valószínűséggel a többi szempontból is jobb lesz. Vagyis: nem csak lefelé, hanem felfelé húzó spirál is létezik! Ez azt jelenti, hogy ha egy osztályban, iskolában javítani tudjuk a közérzet *bármely* elemét, esélyünk van rá, hogy a változás végiggyűrűzik a rendszeren, és érezhető lesz a többi területen is.

Véleményünk szerint ez egy lehetséges magyarázat arra a rejtélyes jelenségre is, hogy egy iskolában elkezdett pedagógiai kísérlet, újszerű módszer, vagy akár (ilyen még csak külföldön létezik) zaklatás-ellenes program *eleinte* hatalmas eredményeket hoz, amit aztán többé nem sikerül megismételni. Lehetséges, hogy ezt a nagy erejű hatást a pedagógusok odafigyelése, a tanárok – és ennek hatására a diákok lelkesedése nyomán pozitív irányba változó klíma váltja ki.

Hogyan függ össze az osztály klímája és a zaklatás?

Adataink az mutatják, hogy a zaklatás iránti attitűdök és az osztályban uralkodó erőszak és zaklatás szintjét mutató változók átlagértékei konzekvensen jobbak az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben valamelyik közérzet-mutató átlagértékei jobbak. Az összefüggés fordítva is igaznak bizonyult: az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben a zaklatás magasabb szintű, rosszabbak a közérzet-mutatók átlagai is.

Érdekes, hogy a tanulmányi átlag változó ugyanazt a tendenciát mutatta, mint a közérzet-változók. A legjobb átlagos tanulmányi eredményű 15 osztályban az összes közérzet-változó átlagértéke magasabb volt, mint abban a 15 osztályban, ahol az osztály tanulmányi átlaga a leggyengébb volt. A zaklatás szintjét mutató változók értéke szignifikánsan jobb volt a jobb tanulmányi eredményű osztályokban.

Az Anya iskolai végzettsége változó viselkedése nem mutat világos tendenciát, megerősítve azt a számos külföldi vizsgálatban már kimutatott tényt, hogy a szociális háttér – amelynek hazánkban változatlanul legstabilabb mutatója az anya iskolai végzettsége – nem kapcsolódik közvetlenül a gyerekek iskolai közérzetéhez és/vagy a zaklató viselkedéshez.

Elemzésünk helyességét más oldalról is megvizsgáltuk. A már többször említett statisztikai módszerrel (klaszterelemzés) létrehoztuk az osztályok két, egymástól leginkább különböző halmazát: a jó és rossz közérzetű osztályok csoportját.

A program 19 osztályt sorolt a Rossz közérzetű és 27-et a Jó közérzetű klaszterbe.

Mintánkban a Rossz közérzetű osztályok klaszterében szignifikánsan több hetedik, mint ötödik osztály található. Ez elsősorban abból a korábban már említett, számos más vizsgálat által igazolt tényből adódhat, hogy a gyerekek iskolához való viszonya romlik az életkorukkal. Az ezzel járó frusztráció, kudarc, rossz közérzet tükröződhet a hetedikesek kedvetlenebb válaszaiban.

Ugyanakkor ez egy érdekes adalék ahhoz a vitához, vajon milyen a kapcsolat a zaklatás és az életkor között. Mint ahogyan arról már volt szó korábban, a nemzetközi szakirodalomban az az általános – bár nem kizárólagos – nézet, hogy a zaklatás csökken 10-11 éves kor után (ez különösen a fizikai zaklatásra igaz; van olyan eredmény is a szakirodalomban,

amely szerint a verbális agresszió növekszik az életkorral). Eredményeink alapján viszont az osztályok „rosszabb” közérzetű csoportjában – ahol a zaklatás szempontjából is szignifikánsan rosszabb a helyzet, ld. később – mégis több a hetedik osztály. Ez az eredmény nem feltétlenül mond ellent a nagymintás vizsgálatokon nyert korábbi összefüggésnek. Egy lehetséges magyarázat, hogy a zaklatás, az erőszakoskodás általános szintje a rossz légkörű, erőszakkal terhelt osztályokban az életkorral nem csökken, sőt, talán növekszik. (E feltételezés bizonyításához adataink nem nyújtanak elégséges alapot.) Egyéni adataink szerint az áldozatok száma szignifikánsan kisebb a hetedik osztályokban, viszont az Elszenvedett bántalmazás szignifikánsan nagyobb. Ez azt sugallja, hogy az áldozatok egy részének sikerül ugyan kiszabadulnia szerepéből, azok viszont, akik áldozatok maradnak, valószínűleg több bántalmazást kénytelenek eltűrni. A kérdés eldöntéséhez további vizsgálatok szükségesek.

A két klaszterben az Anya iskolai végzettségének átlagai és a Tanulmányi átlagok nem különböznek jelentősen.

A Jó közérzetű osztályok klaszterébe tartozó osztályokban a gyerekek szignifikánsan ritkábban tapasztalják társaik bántalmazását (kivéve a verekedést, amely nem mutatott szignifikáns különbséget – bizonyára azért, mert ez a legritkább bántalmazási forma, a szintje szinte mindenütt alacsony). Ezekben az osztályokban a gyerekek szignifikánsan ritkábban csúfolják a társaikat.

A bántalmazás iránti attitűdök közül csak ötnél találtunk szignifikáns különbséget a klasztereken, három megosztó és két általában pozitívan megítélt állítás esetében. (Nem mutattak szignifikáns különbséget azok az állítások, amelyeket sokan ítélték meg negatívan.) Az elsöprően pozitívan megítélt attitűdök közül kettő szignifikáns különbséget mutatott a két klaszteren: „A gyenge gyerekek pont olyan jók, mint az erősek”, és a „Szerintem helyes szólani egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak”. Úgy tűnik, hogy ehhez a két állításhoz való viszony fontos a tekintetben, hogy milyen az adott osztály általános közérzete. Ha tehát egy iskolában a tanárok bizalmi személyek, akiktől érdemes segítséget kérni, és azt közvetítik, hogy mindenki önmagában értékes, ez kedvező hatással lesz a gyerekek közérzetére, és így – közvetve – az osztályban tapasztalható erőszakoskodás szintjére is.

Az adatok azt mutatják, hogy a közérzet méréséhez nem feltétlenül kell bonyolult mérőeszközt szerkeszteni, hiszen például a gyerekek iskolához fűződő érzelmei alapján következtethetünk a többi vonatkozásra is. De vannak természetesen olyan tényezők, amelyek a többire erősebb hatással vannak. Esetünkben ilyennek tűnik a tanulási klíma.

Az adatok részletes elemzéséből kiderült, hogy *a többi változóval leg-szorosabb kapcsolatot mutató (legtöbb szignifikáns különbséget eredményező) változó az az állítás, hogy „Az iskolában érdekes dolgokat tanulunk.”* (Ez a változó a Tanulási klíma nevű közérzet-mutatóban szerepel.) Ha eszerint a változó szerint választjuk ki a „legjobb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legtöbben értettek egyet ezzel az állítással) és „legrosszabb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legkevésbé értettek egyet vele), a „legjobb” osztályokban csaknem az összes többi változó – három kivételével a 40-ből – értéke magasabb ill. kedvezőbb, mint a „legrosszabb” osztályokban. *Ez azt mutatja, hogy a tanuláshoz, az iskolai munkához való viszonynak kulcsszerepe van a közérzet és a zaklatás vonatkozásában is.*

Összegezve az eddigieket: adataink igazolják, hogy a rossz közérzetű osztályokban a rossz közérzetű diákok nagyobb aránya összekapcsolható az ott tapasztalható nagyobb mértékű erőszakoskodással. Mindez a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy először sikerült statisztikailag is kimutatni valami halvány nyomát annak a minden pedagógus által ismert jelenségnek, hogy a jobb általános közérzetű osztályokban az osztály pozitívabb légköre, „szelleme” bizonyos mértékig a rossz közérzetű, esetleg agresszívabb diákokat is visszatartja attól, hogy erőszakoskodjanak osztálytársaikkal.

Adataink rendkívül biztatóak abból a szempontból, milyen sok lehetősége van a pedagógusoknak arra, hogy javítsanak a helyzeten. Bármilyen szempontból javítunk ugyanis az osztály közérzetén, ez a többi tényezőre is kifejti pozitív hatását, többek között az erőszak szintjére is. Ha pedig a leggyorsabb úton szeretnénk javulást elérni, a legfontosabb, hogy javítsunk a gyerekek tanuláshoz való viszonyán. Ha a diákok úgy érzik, hogy az iskolában érdekes dolgokat tanulnak, a pozitív változás minden területen érezhetővé válik.

Összefüggések a társadalom szintjén

Helyi társadalom – közösség – szomszédság

Magyarországon még nem mondhatjuk azt, hogy az utcán járva naponta tanúi lehetünk erőszakos eseményeknek. Olyan vizsgálatról nem tudunk, amely a fiatalok ilyen irányú élményeit kutatná. Külföldi vizsgálatok azonban felteszik a kérdést, a lakóhely/lakókörnyezet milyen befolyással van a zaklatásra.

Több kutatás is azzal az eredménnyel zárult, hogy a település jellege (azaz az urbanizáció) nincs befolyással a zaklatás mértékére¹. Nyilvánvaló azonban, hogy a súlyos napi tapasztalatok –még akkor is, ha a családon kívül zajlanak – hatással kell, hogy legyenek a gyerekek viselkedésére, részint a mintaadás, részint az erőszakkal szemben megengedőbb attitűdök által.

Az erős ingereknek való kitettséggel való eredményes megküzdés a hagyományos felfogásban azt jelenti, hogy csökken az adott ingerre való érzékenység; ezt általában adaptív viselkedésnek tekintjük. Ebben a logikában tehát hibás alkalmazkodásnak, maladaptívnek tekinthető az a válasz, ha az erőszaknak való kitettség (azaz: a látványa) által okozott stresszre a személy növekvő érzelmi és viselkedési problémákkal válaszol. Daisy S. Ng-Mak és munkatársai feltételezték: van, aki úgy birkózik meg az erőszaknak való kitettség okozta stresszel, hogy nem tekinti helytelennek az erőszakot. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az ismételt erőszak során ez a személy egyre inkább úgy tekint az erőszakra, mint morálisan elfogadható dologra; az erőszakra adott érzelmi válaszai eltompulnak; mások iránt nemtörődöm attitűdöket alakít ki; mindez végül fokozza/fokozhatja agresszív viselkedését². Ez a lényegét tekintve morális ön-felmentési folyamat jelenti a kapcsolatot az erőszaknak való kitettség és a növekvő agresszív viselkedés között. (Természetesen nagyon fontos a modellnyújtás/mintakövetés, a szociális tanulás szerepe is. A vázolt folyamat abban a nem ritka esetben jut különös szerephez, amikor olyan gyerekekről van szó, akik kezdetben elutasítják, stresszként élik meg az

erőszakot.) Bár ez az út valóban csökkenti a személy distresszét, a szerzők mégis azt javasolják, tekintsük ezt patológikus alkalmazkodásnak, hiszen az ingerekhez való hozzászokásnak ez a típusa torz és veszélyes viszonyok kialakulásához járul hozzá. A szerzők által javasolt ún. patológikus alkalmazkodási modell a folyamat két kimenetét sugallja: a normalizációs (azaz az erőszakot normává tevő morális önfelmentési folyamat) és a distressz (növekvő stressz, szorongás és pszichés problémák) utat³. A kutatóknak sikerült empirikusan is igazolnia a normalizációs út létezését egy belvárosi közösség serdülői között. A szülőkkel és a fiatalokkal felvett interjúk igazolták, hogy létezik egy kicsi, de fontos csoport, amely az erőszaknak való kitettségre csökkenő érzelmi válaszokkal és növekvő agresszív viselkedéssel reagál. A szerzők úgy vélik, ez a csoport a legveszélyeztetettebb a későbbi bűnözői magatartás szempontjából⁴.

Ebbe a gondolatmenetbe illeszkedik Nancy G. Guerra és munkatársainak longitudinális kutatása. Az elemzés bebizonyította, hogy az erőszaknak való kitettség növeli a gyermekekben az agressziót támogató hitet, és a későbbiekben nagyobb agresszióhoz vezet⁵.

Ugyanezt a hatást vizsgálta két mintában is Paul Boxer és munkacsoportja. Három városi mintában, 6-16 éves fiatalok körében kerestek kapcsolatot az erőszaknak való kitettség, az erőszakkal való megküzdés és az alkalmazkodás között. A kutatás nem foglalkozott a pozitív, problémaközpontú megküzdéssel, hanem elsősorban az elkerülő megküzdési válaszra koncentráltak. Ez a típusú megküzdés olyan viselkedésmódokat foglal magában, mint önmagunk leválasztása pszichikailag vagy fizikailag a stresszorról, az acting out, a negatív érzelmek (mint pl. a harag) ventillálása, az aggódó vagy önsajnáló gondolatok. A stresszor kontrollálhatósága kritikus faktor; a kontrollálhatatlan stresszorra a személyek hajlamosak elkerülő megküzdési választ adni. A közösségi erőszak általában kontrollálhatatlan stresszor.

Az elkerülő megküzdés mint a coping negatív formája általában az érzelmi szimptomákkal és a viselkedési problémákkal van kapcsolatban. A patológikus adaptáció értelmezési keretében (ld. előbb) az elkerülő megküzdés a központi mechanizmusa a distressz-útnak. A kutatás igazolta, hogy a közösségi erőszakra adott elkerülő válasz elsődleges szerepet játszik mint az érzelmi distressz prediktora. Az elkerülő megküzdés kapcsolatban van a különféle érzelmi/pszichés problémákkal, de az agresszióval nem. Ez azt sugallja, hogy az elkerülő megküzdés növekvő distresszt jelöl.

A normalizációs útra kerülő gyermekek tapasztalatai a közösségi erőszakkal kapcsolatosan deszenzitizációhoz és az önfelmentési folyamatok beindulásához vezetnek, amely az erőszakot normalizáló kognitív beállítódást eredményez, ami az agressziót morálisan elfogadhatónak, sőt, normának tekinti. Ez a beállítódás az agresszióba való nagyobb bevonódáshoz vezet.

A 2. mintán a kutatók megfigyelték, hogy az erőszaknak való kitettség és az alacsony szintű agresszió (amilyen például a zaklatás) pozitív előrejelzője az agresszív választ helyeslő normatív hitnek, ami pedig prediktív az agresszív viselkedés magasabb szintjére nézve. Ez az eredmény kapcsolódik azokhoz a korábbi kutatásokhoz, amelyek megmutatták, hogy az erőszaknak való kitettség erősíti az agressziót támogató kogníciót (mint például a normatív hitek, ellenséges előítéletek, az agresszió pozitív kimenetének elővételezése, agresszív fantáziák), és következésképpen az agressziót is. A szerzők megerősítik, hogy az erőszaknak való kitettség a központi rizikófaktora a szokásszerű agresszióknak, nemcsak a mintakövetés, hanem a szociális kogníció mechanizmusai miatt is. A kutatás eredményei azt sugallják, hogy az agresszió pusztá megfigyelése inkább a normalizációs úthoz vezet, a distresszes út a gyakori viktimizációhoz kapcsolódik. A szerzők megjegyzik még, hogy az életkor szerepe is fontos lehet a kognitív hitek kikristályosodásában és az érzelmi szabályozás képességének a fejlődésében⁶.

Érdekes eredménye Daniel J. Flannery és munkatársai nagymintás vizsgálatának, hogy míg alsó tagozatban a zaklatásnak, az erőszaknak való kitettségnek (szemtanúként, azaz nem áldozatként) még igen erőteljes negatív pszichés hatása van, ez a hatás a fiúknál az életkorral csökken. Ez a tény úgy is értelmezhető, hogy a fiúk „megszokják” az erőszakot, egy idő után már nem viseli meg őket. Ez jelenthet deszenzitizációt is, és jelentheti a normák megengedőbbé válását is. Érdekes, hogy ugyanakkor a lányoknál a változásnak más mintázata van: a korrallal a depresszió és a szorongás csökken, és a harag növekszik. Egy lehetséges magyarázat, hogy a női szerepből adódó empátia a lányoknál megnehezíti a teljes közömböséget az erőszakkal szemben.

Flannery és munkatársai kimutatták, hogy az erőszaknak való kitettség növeli az agresszió és erőszak elkövetésének kockázatát. Az a serdülő, aki látott már valakit, aki kést vagy lőfegyvert használt, szignifikánsan gyakrabban vonódik be magasabb szintű erőszakba⁷.

Susan Swearer és Beth Doll szerint a fiatalok iskolai viselkedése kapcsolatban van az iskolán kívüli tapasztalataikkal, és azzal, ahogyan a szomszédságukat érzékelik⁸. Dorothy Espelage kutatásai azt mutatják, hogy a nem biztonságosnak megélt szomszédság jó előrejelzője az iskolai zaklatásnak. A zaklatási szerep szignifikáns kapcsolatban van a szomszédságban megélt erőszakkal. A zaklatók és a zaklató áldozatok nagyobb gyakorisággal tapasztalnak szomszédságukban veszélyes és erőszakos helyzeteket⁹.

Dario Bacchini és munkatársai Erlocanóban, egy Nápoly közeli, munkanélküliséggel sújtott kisvárosban végeztek kutatást. (Erről a kutatásról volt már szó korábban, A kortárscsoport és iskola c. fejezetben) Kapcsolatot kerestek az iskolai zaklatás és a gyerekeket körülvevő városi és iskolai környezet különböző aspektusai között, mint például a veszélyes és erőszakos jelenségeknek való kitettség a szomszédságban, a szomszédságban meglévő biztonság percepciója, az iskolai környezet percepciója. Minden 7., 10. és 13.-os diákot bevontak a vizsgálatba. Az eredmények azt mutatják, hogy a zaklatási szerepek (zaklató, áldozat, zaklató áldozat, nem-bevonódó) szignifikáns kapcsolatban vannak a személy veszélyes és erőszakos jelenségeknek való kitettségével az otthonuk körül. A zaklatók és a zaklató áldozatok gyakrabban tapasztalnak veszélyes és erőszakos jelenségeket a szomszédságban¹⁰.

Ezek a tapasztalatok azt sugallják, hogy hatékony zaklatást megelőző stratégiáknak ki kell(ene) terjedniük az osztálytermen túl a közösségre és a szomszédságra is.

Hazánkban kifejezetten területi jellegű kutatások nem folytak még. Hajdú-Bihar megyei kutatásunkban¹¹ a mintába bekerült 23 iskola különféle településeken van, ezért vizsgáltuk a településtípus hatását is. Az iskolákat kategorizáltuk aszerint, hogy milyen településen helyezkednek el. A község és a megyeszékhely besorolása egyértelmű volt. A 10 egyéb várost két csoportra osztottuk; elkülönítettük az ún. funkcióhiányos városok csoportját. Hajdú-Bihar megye sajátos településszerkezettel rendelkezik. Bár sok olyan város található a megyében, amelynek lakossága nagy létszámú, a megyeszékhely szívóhatása és különféle történeti okok következtében ezek a városok nem funkcionálnak „valódi” városként¹².

Eredményeink szerint a diákok a funkcióhiányos városok iskoláiban tapasztalják osztálytársaik között a legtöbb erőszakot. A másik három te-

településtípusnál szignifikánsan gyakoribbnak érzékelik itt a csúfolódást, és szignifikánsan rosszabb a Tapasztalt bántalmazás index értéke is, kivéve a községeket; ezzel a településtípussal összehasonlítva a különbség nem szignifikáns. (A könnyebb összehasonlítás érdekében az egyes bántalmazástípusok összeadásával képeztük a Tapasztalt bántalmazás indexet.) Magyarozatként kínálkozik az a feltevés, hogy a funkcióhiányos városok inkább olyanok, mintha nagyra nőtt községek volnának. Hasonlóak a nehézségeik is: ezeket a településeket ugyanúgy sújtja a munkanélküliség és az ezzel járó szegénység. Ugyanakkor valószínűsíthető – éppen a méretből adódóan –, hogy itt már bizonytalanabban működik a közösség kontrollja, támogatása, megtartó ereje, mint a kisebb lélekszámú községekben.

Érdekes, hogy a községek vezetnek a kapcsolati zaklatás (kiközösítés, pletykaterjesztés), valamint a fenyegetés gyakoriságában. A gyerekek a megyeszékhelyen érzékelik a legkevesebb fizikai bántalmazást és pletykaterjesztést.

A helyi társadalom hatása összetett, soktényezős, és bizonyára bonyolult áttételeken keresztül valósul meg. Adataink alapján elmondható, hogy a település típusa hatással van az erőszak szintjére, mert az összesített mutató (a Tapasztalt bántalmazás) településtípusok szerint szignifikáns különbségeket mutat. Várakozásaink ellenére azt tapasztaltuk, hogy a városok iskolái a legbékésebbek.

Nem találtunk különbséget viszont településtípusok szerint a zaklatók és áldozatok számában, a diákok hangulatában és stresszterhelésében, attitűdjeikben. Bár a tanulmányi átlag a községekben szignifikánsan gyengébb, a tanuláshoz való viszonyban nincs lényeges különbség. A Tanulási klíma (azaz a tanuláshoz való viszony három változójának átlaga) – hasonlóan a Tapasztalt bántalmazáshoz, amellyel az erőszak szintjét mértük – a városokban a legkedvezőbb; szignifikánsan jobb, mint a megyeszékhelyen vagy a községekben.

Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy bár a tanárok segítőkészségét a diákok hasonlóan érzékelik a különböző településeken, ez a községekben mégsem jár együtt a tanuláshoz fűződő kedvező viszonyal. Úgy tűnik, ezekben az iskolákban a tanárok nem képesek ellensúlyozni a kedvezőtlen szocioökonómiai háttér hatását. A tanulók elidegenedettsége a tanulástól a megyeszékhelyen is jelen van, amit viszont már nem magyarázhatunk egyszerűen a kedvezőtlen családi háttérrel.

Adataink ugyanakkor ahhoz nem elégségesek, hogy minderre megalapozott magyarázatot találjunk, és általánosítható összefüggéseket állapítsunk meg.

Fontos beszélnünk azokról a területi-társadalmi folyamatokról is, amelyek az erőszak szempontjából (is) veszélyt jelentenek.

Magyarországon évtizedek óta zajlanak hol megtorpanva, hol felgyorsulva, de lényegében folyamatosan azok a szegregációs folyamatok, amelyek több szempontból is veszélyt jelentenek. A szegregáció két szintje fontos most a számunkra.

Területi különbségek mindig is voltak Magyarországon. Ezek a különbségek azonban a rendszerváltás óta növekednek; az utóbbi 7-10 évben különösen felgyorsult a területi szegregáció. A folyamat inkább az urbanisztikából ismert: ha egy területen az ott élő hátrányos helyzetű, szegény, munkanélküli népesség elér egy kritikus tömeget, az adott körzet lepusztulását már szinte lehetetlen megállítani. Az ingatlanok eladhatatlanná válnak, a szolgáltatások eltűnnek. Felgyorsul a lakosságcsere, a nyomor, a deviancia, a bűnözés növekszik, a gazdasági, társadalmi, politikai erőforrások elolvadnak. Magyarországon a szegénység területileg koncentrálódik bizonyos városrészekben, településeken (főleg falvakban), kistérségekben, régiókban (elsősorban az ország északkeleti, keleti és déli határainak közelében). Ez azért jelent problémát, mert a szegregátumokban a fiatalok nem látnak olyan pozitív mintákat, amelyek követése esélyt adna a kitörésre, vagy akár csak motiválnának arra a törekvésre, hogy javítsanak a helyzetükön. Valószínűsíthető, hogy a rossz életkörülmények, a kilátástalanság okozta lelkiállapot növeli az agresszivitást a mindennapi kapcsolatokban is.

A területi szegregáció mellett Magyarországon nagyon erős az iskola-rendszer szelektivitása is. Ez lényegében azt jelenti, hogy az egyes iskolák között – alap- és középfokon egyaránt – nagy különbségek vannak. Ezek a különbségek a tanulók teljesítményének különbségeiben érhetők tetten. A jelenlegi, szabad iskolaválasztásról azt gondolhatnánk, hogy az a diákok képességbeli különbségeit tükrözi, azaz ennek megfelelően történik. A képesség szerinti szelekció azonban elvi és gyakorlati szempontból is megvalósíthatatlan. Bár a szelekció látszólag a tanulási teljesítmény alapján folyik, valójában nyersen és egyszerűen a szociokulturális háttér mentén megy végbe. A mechanizmus lényege, hogy minél előrébb van

egy iskola a rangsorban – valójában nincs jelentősége annak, hogy van-e ennek reális alapja –, annál inkább módja van válogatni a jelentkezők között. A szülők „felfelé úsznak”, így a gyerekek a szülői ambíciók és saját motiváltságuk mentén szelektálódnak – ami gyakorlatilag a szociokulturális háttérrel jelenti. (Magyarország még abban is különleges, hogy az egyébként rendkívül összetett, általában sok változóval megjelenített szociális háttér nálunk egyszerűen helyettesíthető a szülők iskolai végzettségével, mint minden más hatást elsőprő mutatóval.)

Ha ezt a két folyamatot összevetjük, azt láthatjuk, hogy egyes iskolákban – bizonyos falusi kisiskolákban, a szakiskolákban – „összegyűlnek” azok a gyerekek, akik otthonukban, a lakókörnyezetükben és az iskolában is ugyanazt a nyomort, kilátástalanságot, sikertelen megküzdési stratégiákat, rossz viselkedési mintákat látják. És bár a szociális háttér önmagában nem mutat összefüggést a zaklató viselkedéssel, nem meglepő, hogy az ilyen iskolákban, ahol a szociális problémák halmozottan és koncentráltan vannak jelen, magasabb szintű erőszakot tapasztalunk.

Ennek tükrében érdemes szemlélni például azokat az eredményeket, amelyek a 2009-es ombudsmani kutatásban¹³ publikáltak. A kutatás koncepciójában központi szerepet tulajdonítanak annak, hogy a diák milyen iskolába jár. Az összefüggéseket főként iskolatípusok szerint elemzik (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). A kutatók megállapítják, hogy „...az erőszak szintje a két képzési forma között statisztikailag különbözik.” (ti. a gimnázium és a szakközépiskola között) (i.m. 77. o.) A metodológia részletei azonban – például az, hogyan értelmezik az agresszió mértékét – ebben az esetben sem ismertek.

Az iskolaválasztás előtt álló általános iskolásokkal felvett agresszióteszt alapján az alábbi megállapítás született: „A vizsgált adatok alapján kijelenthető, hogy a közismert gazdasági, kulturális, tanulmányi eredményességbeli, valamint társadalmi különbségek mellett eltérés van a más-más képzési formákat választók agressziójában. Ez az eltérés adódhat a diákok társadalmi, családi háttérének különbözőségeiből, ugyanakkor a vizsgált kérdés szempontjából fontos következmény, hogy a szakiskolának és a szakközépiskolának **már eleve agresszívebb** diákok oktatásával és nevelésével kell megbirkózniuk, mint a gimnáziumoknak.”¹⁴ Az a gondolat, hogy valamilyen rejtélyes okból az eleve agresszívebb gyerekek választják a szakiskolát, egy súlyos társadalmi probléma meglepő leegyszerűsítése.

A társadalmi környezet hatása

Természetesen gondolkodhatunk szélesebb társadalmi összefüggésekben is. Vajon hatnak-e az iskolai zaklatásra azok a társadalmi-gazdasági jellemzők, amelyek a bűnözést befolyásolják? Van-e kapcsolata az adott ország bűnözési szintjének a zaklatás szintjével egy adott országban?

Motoko Akiba és munkatársai korábban már említett vizsgálatukban éppen arra voltak kíváncsiak, vajon azok a rendszerszintű változók, amelyek kapcsolatban vannak az erőszakos bűnözés szintjével, hasonló hatással vannak-e az iskolai erőszakra; van-e kapcsolat az erőszakos bűnözés és az iskolai erőszak szintje között, és végül, hogy az adott ország iskola-rendszerének sajátosságai hogyan hatnak az iskolai erőszak mértékére. Kutatásukban az ENSZ adatait, az iskolai erőszakra vonatkozóan pedig az 1994-es TIMSS adatbázisát használták.

Nemzetközi kutatások szerint az abszolút gazdasági depriváció (amelyet például az alacsony GNP vagy GDP jelez) szignifikánsan jelzi az ország erőszakos bűnözés-szintjét, azaz az erőszakos bűnözés szintjének nemzetek közötti különbségei magyarázhatók a szegénység mértékével. Egy másik tényező a relatív depriváció, amely az ökonómiai státusz összehasonlításából ered. Az emberek másokhoz viszonyítva, egy adott referencia-keretben érzékelik saját státuszukat. A források egyenlőtlen elosztása deprivációs percepciót eredményez, ami az erőszakos bűnözés növekedésével van összefüggésben. Az országon belüli szociális különbségek mértéke tehát (amelyet az ún. GINI-együtthatóval szokás kifejezni) szintén jó előrejelzője az erőszakos bűnözésnek.

Az abszolút vagy relatív depriváció hatását, azaz a szülők ökonómiai státuszának és a fiatalok diszfunkcionális vagy antiszociális viselkedésének kapcsolatát számos nyugati országban kimutatták már. Ezért a kutatók azt várták, hogy ezek a tényezők az iskola erőszak szintjével is kapcsolatban vannak. Az eredmények szerint a bűnözés általános prediktorai közül a GDP jó előrejelzője az iskolai erőszak országos szintjének, a társadalmi különbségek mértéke viszont nem. A szegénység tehát szorosabb kapcsolatban van az iskolai erőszakkal, mint a társadalmon belüli különbségek mértéke.

A fiatalok nagyobb aránya a népességen belül az erőszakos bűnözés szempontjából kockázati tényező. Kutatások igazolták a szignifikáns pozitív kapcsolatot a relatíve nagy fiatal populáció és az emberölések magas aránya között. A fiatal népesség nagyobb aránya valószínűleg fokozza a

versengést a forrásokért. A munkához jutásért folyó verseny a serdülők között a jövőbeli kilátások negatívabb észlelését eredményezi, ez pedig növeli a fiatalok devianciáját. Ha sok a fiatal, nagyobbak az iskolák, az osztálylétszámok is, ami önmagában is növekvő feszültséget jelent egyfelől, a felügyelet és a szociális kontroll hatékonyságának csökkenését másfelől. Valóban, a várakozásnak megfelelően Akiba és munkatársai azt találták, hogy a fiatal korosztály relatív nagysága szignifikáns kapcsolatban van az iskolai erőszak mértékével.

Korábbi kutatások szerint a társadalmi integráció ellen ható etnikai és nyelvi diverzitás kapcsolatban van az adott ország emberölési rátájával. A társadalmi integrációt általában a válások és a kisebbségek arányával mérik. A magas válási arány és a kulturális diverzitás több személytelen kapcsolatot, gyengébb szociális kontrollt, etnikai-kulturális konfliktusokat jelent, ami magasabb bűnözési arányhoz vezethet. Hasonló logika mentén úgy vélhetnénk, a kulturális sokféleség az iskolában is növeli a konfliktusok számát és így az erőszak valószínűségét is. Ennek ellenére a kutatók úgy találták, hogy a szociális integrációt jelző változók nincsenek szignifikáns kapcsolatban az iskolai erőszak adott országbeli szintjével.

Akiba és munkatársai szerint az iskolai erőszak szintje nincs direkt szignifikáns kapcsolatban a bűnözési mutatókkal, az adott társadalom bűnözési vagy deviancia-szintjével, és a bűnözés néhány fontos prediktorával sem, mint például a szociális integráció mértékével. Ha az iskolai szintű változókkal kontrollálták az eredményt, a GDP hatása volt a leg-erősebb. Amikor azonban a statisztikai modellbe bevonták az iskolarendszer változóit is, az általános társadalmi változók hatása már nem volt szignifikáns. A kutatók tehát úgy vélik, az iskolán belüli erőszakot a rendszer szintjén inkább az iskolázás faktoraiból lehet levezetni.

A kutatók szerint fontos lenne megérteni, az iskolai erőszak miben hasonlít és miben különbözik az iskolán kívüli erőszaktól, akkor tudnánk igazán kapcsolatba hozni a kettőt egymással és a társadalmi indikátorokkal¹⁵.

Összefüggések a kultúra szintjén

A kultúra hihetetlenül gazdag szövődékébe születünk; életünk során fokozatosan sajátítjuk el, egyben újraalkotjuk és továbbadjuk ezt a szimbolikus univerzumot. Természetesen az is lényeges tényező, hogy a kulturális tartalmak milyen csatornákon, milyen értelmezésben, és milyen konkrét formában közvetítődnek egy-egy csoport – és benne az egyén – felé. Ebben az értelemben (is) nagy jelentősége van a médianak.

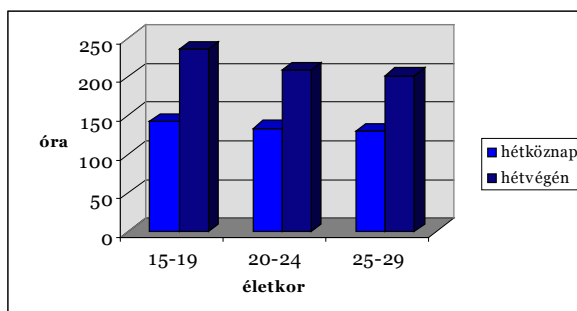
A kultúra hatását a maga teljességében vizsgálni szinte lehetetlen vállalkozás. E hatások közül számunkra azok a fontosak, amelyek kapcsolatba hozhatóak az iskolai zaklatás-problémával, de még ezeket sem áll módunkban részletesen megvizsgálni. Egyetlen elemet veszünk közelebbről szemügyre, a legtöbb vitát kiváltó tényezőt: a televízió hatását.

Televíziózás és agresszió

Ha arra vagyunk kíváncsiak, a tévé mint kulturális mintákat felkínáló médium milyen kapcsolatban van az iskolai zaklatással, első közelítésben elegendő a tévézésre fordított idő hatását elemeznünk, nem vizsgálva közelebbről a megtekintett műsorok jellegét. (30. ábra)

30. ábra

Televíziózással töltött órák száma az életkor függvényében



Forrás: Ifjúság 2004. gyorsjelentés, 79. o.¹ nyomán

A televízió nézésben a magyar gyerekek igen előkelő helyet foglalnak el a nemzetközi összehasonlításokban. Az UPC nemzetközi felmérése szerint² Magyarországon a gyerekek 34%-a naponta 1,5 és 3 óra közötti időt tölt tévénézéssel. 29%-uk napi több, mint 3 órát tévéznek. Ez magasabb érték, mint bármely más európai országban. A magyar szülők 27%-a nem tévéznek együtt a gyerekeivel. Még a legkisebbeknek is szabad tévézniük. A gyerekek 21%-a már 1 éves kora előtt is tévézhet. A magyar gyerekek többsége 2 éves kora után kezdhet el televíziózni.

A magyar gyerekek több, mint felének (56%) van tévéje a saját szobájában. Ez az összes európai ország közül a második legmagasabb arány. Még a legkisebbeknek is van külön tévéjük. A legtöbb szülő nem tart attól, hogy a gyermeke olyan műsorokat is megnéz, amelyet ő nem szeretne. A megkérdezett magyar szülők csaknem kétharmada úgy véli, a tévénézés nincs negatív hatással a gyermekére.

A tévénézési szokások napjainkban átalakultak. A televíziózás valamelyest visszaesett. Előtérbe került az internet mint a szabadidő eltöltésének „helyszíne”. Az utóbbi évtizedben folyamatosan bővült az internet-előfizetéssel és számítógéppel rendelkező háztartások köre, de ez a felfutás néhány éve stagnál, illetve visszaesett – valószínűleg telítődött a piac. Gyorsul viszont az okostelefonok elterjedtsége – úgy tűnik, ez lesz a jövő: folyamatos online-kapcsolat és számos eszköz funkciójának használata egyetlen készülékkel. (Az internetezők birtokában lévő okostelefon-készülékek számát 2011-ben másfél millióra becsülték. Az okostelefon-készülékek kétharmadát 2011-ben vásárolták – a viharos gyorsaságú terjedés már ebből is látható volt³.)

A 15-19 éves fiatalok 2012-ben is 2 órát tévéztek egy átlagos hétköznapon, és ugyanennyi időt töltöttek internetezéssel is. A 15-19 évesek a közösségi oldalak és a videómegosztók leggyakoribb látogatói; 2012-ben a megkérdezett fiatalok 75%-a tagja valamelyik internetes közösségnek⁴.

A Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság Lakossági internethasználat című 2011-es vizsgálata szerint⁵ a legtöbb nethasználó (szinte) minden nap internetezik néhány órát a munkahelyén, az iskolában, otthon, vagy ahol éppen megfordul. A netezők 90%-a a közösségi oldalakat, 62%-a a youtube-ot minden nap látogatja.

Az EU Kids Online egy nemzetközi kutatási együttműködés, amit az Európai Bizottság Biztonságos Internet Programja támogat. A program a gyerekek internet-használatával kapcsolatos előnyöket és veszélyeket

kutatta. A projektben 2011 őszén egy 25 európai országot érintő adatfelvétel készült. Az adatok szerint a magyar gyerekek átlagosan 9 éves korukban kezdenek el önállóan internetezni. A kutatók azt prognosztizálják, hogy ez az életkor idővel tovább fog csökkenni, és valahol 5-6 év táján stabilizálódik. 2011-ben a 9-16 év közötti magyar gyerekek közel 60%-a napi szintű, rendszeres internethasználó, további 35% hetente egy-két alkalommal internetezik.

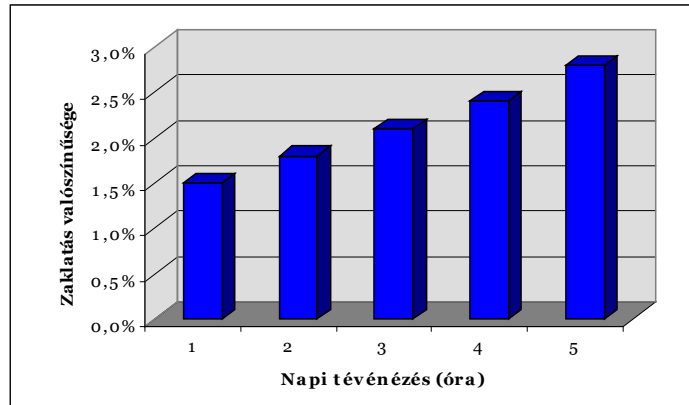
A fiatalok képernyő előtt töltött ideje tehát bizonyosan nem csökkent. A felmérések azt mutatják, hogy a fiatalok nagyon sok időt töltenek videók, filmek nézésével, a gyerekek ilyen értelmű „terhelése” tehát nem csökkent, csak még nehezebbé vált a követése, ellenőrzése. Úgy véljük tehát, hogy a televíziózás korábban született elemzések ma is megállják a helyüket. És természetesen várjuk az új kutatásokat a témában, amelyek az új aspektusokat is elemzik.

Zimmermann és munkatársai a már említett követéses vizsgálatban azt a kérdést is feltették, vajon a kora gyerekkori (4 éves korban vizsgált) tévénézés hogyan hat a zaklatásra. A korai televíziózás mértéke szignifikánsan jelzi a későbbi zaklatást. Az átlagos tévénézés 4 éves korban 3,5 óra, a későbbi zaklatóknál 5 óra, a nem-zaklatóknál 3,2 óra. A 4 éves kori tévénézés napi 1 órával való növekedése a későbbi zaklatás odds ratio-ját 1,06-tal növeli, a 4 éves korban is zaklató gyerekeknél 1,09-cel⁶.

Ennél erősebb összefüggést talált a korábban már szintén említett, Gia Elisa Barboza által vezetett vizsgálat. Az 1997-98-as HBSC kutatások másodelemzése során megállapították, hogy a tévénézésnek erős, szignifikáns hatása van a zaklatás valószínűségére. A napi tévénézéssel töltött órák egy szórásnyi növekedése 21%-kal növeli a zaklatás esélyét, ha más változókat állandónak tekintünk. A heti számítógépes játékkal töltött idő hatása viszont nem volt szignifikáns. (Igaz, ezek már több, mint 10 évvel ezelőtti adatok.)

31. ábra

A televíziózás napi időtartamának hatása a zaklatás valószínűségének változására



Forrás: BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009) 114. o.

A többváltozós elemzés során kiderült, hogy az iskola valamelyes védelmet nyújthat a sok tévénézés negatív hatásaival szemben. Azoknál a diákoknál, akik gyakran néznek tévét, az iskolai atmoszféra a legfontosabb közvetítő változó a zaklató viselkedéshez. Azok a gyerekek, akik sokat néznek tévét, de magas szintű tanári támogatásban részesülnek, kevésbé gyakran zaklatnak másokat, függetlenül a fajtól, nemtől, lakóhelytől és a szülők otthoni jelenlététől. Akkor a legmagasabb a zaklatás valószínűsége, ha negatív az iskolai atmoszféra és magas szintű a tévénézés; a sokat tévénézők esetében a tanári támogatás hiánya négyszeresére növeli a zaklatás valószínűségét.

Megvizsgálták a szülők, a tanárok érzelmi támogatása, az önbizalom, az iskolai atmoszféra hatását a zaklatás valószínűségére a tévénézés maximális és minimális értékeinél, minden kombinációban – vagyis a tévénézés hatását a prediktor változókra.

A többváltozós elemzésekből kitűnik, hogy a tévénézés hatása a többi változóra is jelentős. Megvizsgálták az egyes változók önmagában vett hatását a zaklatás valószínűségére, azaz összehasonlították az egyes változók „magas” és „alacsony” értékeihez rendelt valószínűségeket, miközben a többi változó értékeit állandónak tekintették. Amikor mindezt kom-

binálták a televíziózás „magas” és „alacsony” értékeivel, a hatás minden esetben erősödött, azaz a tévézés megnövelte az egyes változók (negatív) hatását⁷.

A televíziózás befolyásoló mechanizmusa igen bonyolult kérdés. Valószínűleg a sok tévézés negatív hatása nem egyszerűen a műsorok tartalmának tudható be. A tévézéssel töltött órák magas száma bizonyos mértékig indikátor is. Jelzi az alacsony szintű szülői törődést, a kontroll és a közös tevékenységek hiányát. Mindaz az idő, amit a gyermek a tévé előtt tölt, elvonja őt olyan tevékenységektől, amelyek hasznosabbak, fejlesztőbbek a számára.

A médiaerőszak hatása

Természetesen fontos kutatási téma lenne annak vizsgálata, milyen értékeket és viselkedésmintákat közvetít a televízió, nemcsak a sokat vitatott filmekben, hanem a reklámokban, a valóság- és kibeszélő-show-ban, a sztárok és egyéb médiaszemélyiségek megnyilvánulásaiiban. Mindez messze meghaladja lehetőségeinket. Egyetlen témára vetünk egy futó pillantást: a média/képernyőerőszak kérdéseire.

Az elmúlt évtizedekben felgyorsulni látszik a filmek tempója, növekszik az időegységre jutó akciók, erőszakos jeltek száma. Emellett gyorsan növekszik a videojátékok forgalma; bevételeik 2008-ban már meghaladták mind a moziipar, mind a zeneipar bevételeit⁸. Amerikai tinédzserek reprezentatív mintáján végzett kutatás szerint a fiúk 99%-a, a lányok 94%-a játszik videojátékokat; a játékra fordított idő folyamatosan növekszik⁹. Valószínű, hogy hamarosan hasonló lesz a helyzet Magyarországon is.

Az alapprobléma az, milyen hatással van mindez a felnövekvő gyerekekre. Vajon növeli-e a képernyőn látott erőszak az agresszív viselkedés valószínűségét, gyakoriságát? Milyen egyéb, kevésbé feltűnő hatásai lehetnek még?

Az aggódók a pszichológia modellkövetési elméletére, és ezen belül Albert Bandura híres kísérleteire hivatkoznak¹⁰. Az ellentábor szerint a gyerekek világosan látják a különbséget a valóság és a képernyő között, másképp viszonyulnak a látottakhoz, mint az a generáció, amelyik nem a képernyő előtt nőtt fel. A valódi kérdés tehát az, hogy amikor az óvodások vagy a kisdiákok eljártsszák az előző esti film részleteit, mit is csinálnak valójában. Utánoznak? Kijátsszák magukból a film okozta stresszt? Feldolgozzák a látottakat, elkészítik a saját narratíváikat? Vagy egyszerűen csak játszanak, a szó legegyszerűbb értelmében?

Korrekt kutatások híján ezekre a kérdésekre ma még nincs válasz. A kérdés körüli vita nem mentes a szenvedélyektől, kölcsönös vádaskodásoktól sem. A hatást igazoltnak vélők tábora felelőtlenséggel és a tudomány megvesztegetésével vádolja a médiaipart, a hatást vitatók szerint az egész felhajtás alaptalan morális pánik¹¹.

Jason A. Nier nagy figyelmet keltő könyvében¹² – melyben az ember szociális természetének legfontosabb vitatott kérdéseit veszi szemügyre a szociálpszichológia nézőpontjából – szintén kap egy fejezetet ez a téma. A szerző a Brad J. Bushman – Craig A. Anderson szerzőpáros és Jonathan L. Freedman vélekedését ütközteti.

Brad J. Bushman és Craig A. Anderson régóta kutatja a videojátékok és a médiaerőszak hatását az agresszív viselkedésre. Munkásságuk a kapcsolat igazolására irányul. Nier a Médiaerőszak és az amerikai nyilvánosság: tudományos tények vagy téves médiainformációk (Media Violence and the American Public: Scientific Facts Versus Media Misinformation) című, az American Psychologist 2001. június-júliusi számában megjelent cikkükből közöl részleteket. A cikkben a szerzők a médiaerőszak-kutatás szakirodalmát vetik alá metaanalízisnek.

Jonathan L. Freedman Médiaerőszak és hatása az agresszióra: a tudományos bizonyítékok értékelése (Media violence and its effect on aggression: assessing the scientific evidence) c. könyvében¹³ felhívja a figyelmet a kérdés kutatásának elvi és kutatómetodológiai problémáira. Felveti a kutatások általában kicsi és ritkán reprezentatív mintájának problémáját, az agresszív viselkedés és a médiaerőszak mérésének nehézségeit. Felhívja a figyelmet arra, hogy a talált korrelációk nem jelentenek feltétlenül oksági kapcsolatot.

Freedman könyvében áttekinti a kérdéssel kapcsolatos kutatásokat. (Sajnálatos, hogy nem jelöli meg, pontosan milyen adatbázisokat használt, csak annyit közöl, hogy az angol nyelvű publikációkat tekintette át, de nem tudni, milyen folyóiratokban, milyen időtávban, és pontosan hányat.) A szerző több nagy, reprezentatív – bár régi – kutatást említ, amelyek semmilyen vagy gyenge korrelációt mutattak ki a médiaerőszak és az agresszió között. Jelzi, hogy az eredmények inkonzisztensek.

Freedman következtetése: „Néha állítják, hogy a kapcsolat a médiaerőszaknak való kitettség és az agresszió között egyike a szociálpszichológia legerősebben és egyértelműen támogatott eredményeinek. Ez nyilvánva-

lón nem igaz. A tény az, hogy a bizonyítékok gyengék és inkonzisztensek.”¹⁴

A laboratóriumi kísérletekkel kapcsolatosan – az előbbi aggályokon túl – vitatja, hogy valóban mindig a kísérleti inger váltja ki az észlelt hatást. A kutatásokat áttekintve azt találja, hogy a kísérletek 38%-a támogatja, 41%-a nem támogatja a hipotézist, 21%-ban pedig vegyes eredmények születtek¹⁵. (Megjegyzendő, hogy a szerző által konkrétan felsorolt cikkek nem frissek, túlnyomó többségük 1990 előtti.)

Más következtetésre jutnak egy friss áttekintésben Christopher P. Barlett és munkatársai¹⁶. Bizonyítottnak látják, hogy az erőszakos videojátékoknak csekély számú előnyös, de annál több hátrányos, negatív következménye lehet a gyerekekre nézve. A szerzők is megfogalmazzák azonban a gondosan megtervezett, szigorú metodológiával dolgozó kutatások szükségességét a témában.

A vita természetesen Magyarországon sem tud nyugvópontra jutni. (A kérdéskörrel kiváló áttekintést olvashatunk Stachó László és Molnár Bálint tollából¹⁷.)

„Az erőszakos tömegkommunikáció és az agresszió közötti kapcsolat az egyik legmegbízhatóbb eredmény a szociálpszichológiában” – írja Susan T Fiske Társas alapmotívumok című könyvében¹⁸. A szerző oldalakon át sorolja a kutatási bizonyítékokat állítása mellett.

Vele ellentétben Császi Lajosnak meggyőződése, hogy a gyerekek egészen más szemmel nézik a képernyőerőszakot, mint ahogyan azt a felnőttek képzelik; sajátos narratívák vannak a látottakról, amelyek csak csekély hatással vannak a viselkedésükre¹⁹.

Nem tisztünk, hogy eldöntsük a vitát – ez a kérdés önmagában is elegendő lenne egy értekezés témájául. Egyetlen vonatkozást szeretnénk kiemelni.

Témánk szempontjából a képernyőerőszaknak nemcsak az agresszióra, hanem a segítségnyújtó, proszociális viselkedésre irányuló hatása is fontos. Felfogásunk szerint ugyanis a gyerekek közötti dominanciaharc szükségszerűen megjelenik a gyerekcsoportokban. Hogy ebből milyen szintű és gyakoriságú zaklatás fejlődik ki, alapvetően attól függ, hogyan reagál a gyerekközösség az eseményekre. Ha a többség nem érez részvétet az áldozat iránt, és nem avatkozik be, akkor ez a tendencia erősíti a zaklatást.

A kérdésünk tehát: vajon érzéketlenít-e a vér és erőszak látványa a szenvedés iránt?

David Buckingham híres, magyarul is megjelent könyvében²⁰; azt a nézetet képviseli, hogy a gyerekek bizonyos mértékű „immunitása” a képernyőn látott erőszakkal szemben nem deszenzitizáció, csupán a filmek feldolgozási módjára utal.

Ugyanakkor figyelemre méltóak a már említett kutatók és társaik vizsgálódásai a témában. Több kísérlettel igyekeztek igazolni, hogy az erőszakos filmek és videojátékok érzéketlenítenek a szenvedéssel, erőszakkal szemben. Nicholas L. Carnegie, Craig A. Anderson és Brad J. Bushman²¹ kutatásában a résztvevők 20 perc erőszakos és nem erőszakos videojátékokat játszottak. Utána egy 10 perces videofelvételt játszottak le nekik, amelyek életszerű erőszakos jeleneteket mutattak, miközben mérték a testi reakcióikat. Azok, akik erőszakos játékot játszottak, kevésbé erős testi választ mutattak.

Brad J. Bushman és Craig A. Anderson egy másik kísérletsorozatban szintén az érzéketlenítő hatást mutatták ki, még életszerűbb helyzetben²². Az egyik kísérletsorozatban 20 perces agresszív és nem agresszív videojáték után a résztvevők –miközben egyedül, egy kérdőív kitöltésével voltak elfoglalva – a helyiségen kívülről egy magnófelvételt hallhattak, amely alapján úgy tűnt, két személy összeverekedett, az egyik személy megsérült, nem tud felállni, de a másik személy magára hagyta. A „sebesült” másfél percen át fájdalmasan jajgatott, majd elhallgatott. A kutatók mérték, mennyi idő múlva megy a kísérleti személy segítséget nyújtani. Ha három percen belül nem indult el, kikérdezték, mennyire ítélte súlyosnak a verekedést és a következményeket. Azok, akik erőszakos videojátékot néztek, szignifikánsan később indultak segíteni, kevésbé ítélték súlyosnak a helyzetet, és kisebb valószínűséggel „hallották meg” a verekedést, összehasonlítva azokkal, akik nem erőszakos videojátékot játszottak.

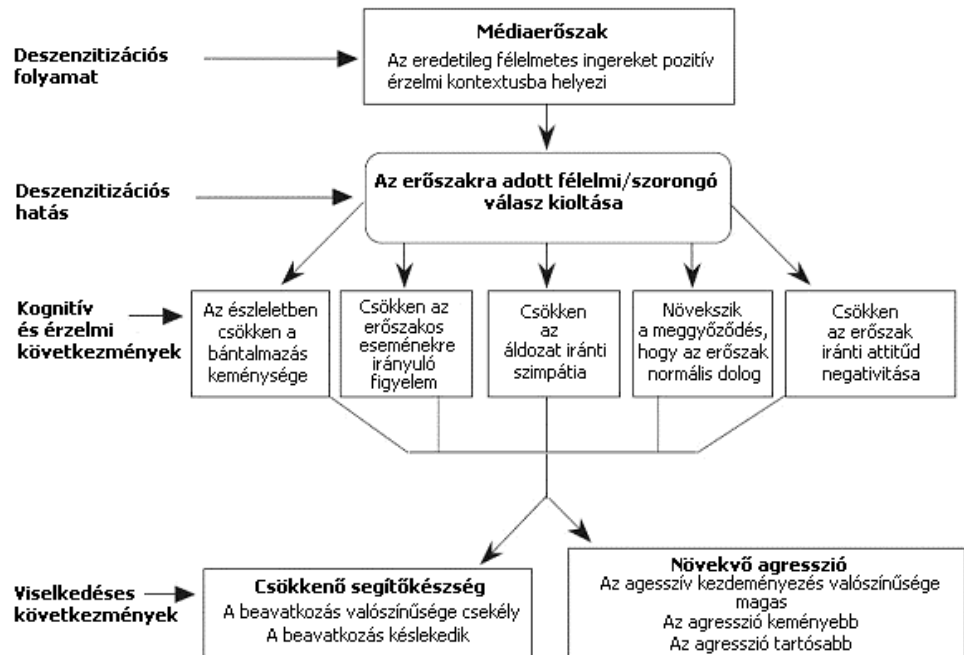
A másik kísérletben erőszakos és nem erőszakos filmet néztek a résztvevők. Egy munkatárs a termen kívül, begipszelt bokával, „véletlenül” el ejtette a mankóit, és kínlódva próbálta felvenni újra azokat. Ez a jelenet a filmnézés után vagy előtt következett be. Azok, akik az erőszakos film megtekintése *után* voltak, szignifikánsan később nyújtottak segítséget, mint a másik három eset alanyai.

A szerzők szerint a segítségnyújtást az befolyásolja, mennyire fordít valaki figyelmet az erőszakos incidensre, mennyire véljük úgy, hogy

vészhelyzet van, és mennyire érzünk szimpátiát az áldozat iránt. Az érzéketlenítő hatás éppen azáltal csökkenti a segítőkészséget, hogy kevésbé figyelünk fel az erőszakra, kevésbé ítéljük komolynak a helyzetet; ugyanakkor hajlamosak vagyunk az erőszakot normaként elfogadni, csökken az erőszak iránti attitűdünk negativitása, és csökken a személyes felelősség-érzet. (32. ábra) A kísérletek tanulsága szerint ezen hatás kiváltására már 20 perc képernyőerőszak is elegendő.

32. ábra

A médiaerőszak érzéketlenítő hatásának modellje
Bushman és Anderson szerint



Forrás: BUSHMAN & ANDERSON (2007) 274. o.

Természetesen sok kérdés merülhet fel mindezzel kapcsolatban – vajon mennyi ideig áll fenn ez a hatás, vajon azokra is vonatkozik-e, akik rendszeresen „fogyasztanak” képernyőerőszakot stb. (Vannak például olyan médiakutatók is, akik szerint pl. a horrorfilmek rendszeres „fogyasztása” semmiben sem különbözik a szórakozás más formáitól.²³) Mindezekkel együtt ezek az eredmények legalábbis elgondolkodtatóak.

Kultúra és agresszió

A szimbolikus univerzum hatásai viszonylag távoliak, és többszörös áttételen keresztül, az egyént körülvevő szociális közegeken „átszűrődve” fejtik ki hatásukat.

Az iskolai zaklatás bonyolult viselkedési forma, sokféle vetülete van, számos aspektusból közelíthetünk hozzá. Felfogásunkban a zaklatás központi eleme a hatalomért, a társas elismertségért folyó harc. Ebben a vonatkozásban egyfelől azokkal a normákkal és értékekkel áll kapcsolatban, amelyek a – minden bizonnyal biológiailag „programozott” – dominancia-harc kulturális szabályozását végzik. Ez lényegében azt a kérdést jelenti, vajon mennyire fontos kultúránkban a dominancia (a verseny, a siker, a mások fölé emelkedés), mennyire elfogadott az erre való törekvés, és milyen eszközök megengedettek ennek elérésére.

A kérdés másik oldala az agresszió értelmezése, az ahhoz való viszony egy adott kultúrában.

Az állatoknál megbízhatóan működő, a fajon belüli agressziót szabályozó ösztönök helyét az ember esetében a kultúra vette át. Minden emberi közösségben kimondott és kimondatlan szabályok jelölik ki az agresszió túrt, tiltott és támogatott formáit.

Számos szerző²⁴ úgy definiálja az erőszakot, mint olyan agressziót, amelyet a saját testtel vagy eszközzel, fizikai értelemben hajtanak végre. Ma már nem gondoljuk, hogy az erőszak csak fizikai lehet. (Az 1999 óta évente megrendezett Berliini Erőszak-megelőzési Fórum egyik kiemelt témája 2007-ben éppen a pszichikai erőszak volt.²⁵) Felfogásunkban az erőszak az agresszió azon formáit jelenti, amelyet az adott kulturális közeg elfogadhatatlannak tart²⁶.

A fentebb jelzett keretek – az elfogadható és elfogadhatatlan viselkedés keretei – korunkban roppant bonyolulttá váltak. Hogy döntést hozhassunk arról, egy adott viselkedés megengedhető-e, általában nem elég magát az interakciót, az összecsapást látnunk; az egész kontextust értelmeznünk kell. Ez a felnőtt számára is nagyon bonyolulttá teszi a normák közötti eligazodást, de még nehezebb ezek közvetítése a felnövekvő gyermekek felé.

A kultúra hatása az iskolai zaklatásra olyan kérdés, amelyet eddig még nem vizsgáltak. Érdekes lenne ebből a szempontból is elemezni a kultúraközi, nagymintás összehasonlító vizsgálatokat, de egy ilyen komplex rendszer egyetlen – ugyanakkor az összes többi befolyásoló – elemének

hatását kimutatni nem könnyű feladat. Meggyőződésünk, hogy a kultúra hatásának elemzéséhez nem elegendő egy azonos, több nyelvre lefordított kérdőív; szükség volna arra is, hogy a kérdőív értelmezését, a válaszok mögött rejlő értékek, attitűdök, hitek és konkrét események összehasonlítását is elvégezzük.

Társadalmi közhangulat Magyarországon

Témánk kereteit messze meghaladja a magyar társadalom mai állapotának, értékeinek és értékközvetítő folyamatainak elemzése. Itt is egy mozzanatot szeretnénk megvizsgálni – nem mélyen elemezni, inkább csak jelzéseket tenni a témával kapcsolatban. Ez pedig a bizalom, a személyes felelősségvállalás és cselekvés mint érték a mai magyar társadalomban.

A hétköznapi ember azt tapasztalja, hogy a magyarok kedvetlenek, közömbösek, passzívak. Kérdés, vajon mennyi ebben a realitás? Vajon mi mutatható ki mindebből? Milyen a magyarok viszonya a világhoz más országokkal összehasonlítva?

Közhely, hogy a szocializmus évei óriási rombolást hajtottak végre az emberi közösségekben és értékrendekben. Hankiss Elemér és munkacsoportja már az 1980-as évek elején, egy összehasonlító értékvizsgálat nyomán arra a következtetésre jutott, hogy a magyar társadalom individualistább, mint az amerikai²⁷. Ráadásul ez az individualizmus „üres”, azaz nem ellensúlyozza megfelelően a közösségi attitűd; a vizsgálat adatai azt mutatták, hogy a fiatal és képzett felső rétegből hiányoznak a társas értékek. A társadalmi-értékrendbeli folyamatokat Hankiss „negatív modernizáció”-nak nevezte, mert azzal a súlyos „mellékhatással” járt, hogy az egyének tömegesen kiszakadtak a tradicionális értékekből és közösségekből.

Sokak várakozásával ellentétben a rendszerváltás után nem indultak be intenzív öngyógyító folyamatok. Nem tértünk vissza a vallás értékeihez – a magyar társadalom néhány volt szocialista országhoz képest is szekularizáltabb. A 15–29 éves korosztály 58 százaléka tartja magát vallásosnak. Ebből a többség a „maga módján vallásos” kategóriát választotta, 10% sorolta be magát az „egyház tanítása szerint vallásos” kategóriába. (Szintén 10% azok aránya, akik legalább havonta egyszer elmennek a templomba.) A vallásos hitet mint értéket azonban csak a megkérdezettek 35%-a tartja a saját életében fontosnak²⁸.

Nem éledt újra a háborúig olyan gazdag magyar civil élet sem. A 15-29 évesek 15%-a tagja valamilyen szervezetnek. (Közülük is mindössze 7 százalékos említési arányt ér el a fontos ügyek felvállalása és az, hogy valami jót tehet a közösségért.)²⁹

A magyarok behúzódnak otthonaik csigaházába – leginkább a tévé elé. Egy átlagos hétköznapon a felnőtt lakosság 14,1%-a 2,5-3 órát; 22,1%-a több, mint 3 órát tölt televíziónézéssel³⁰.

Egyre gyakrabban hallani, hogy a magyarok közömbösek, pesszimisták és boldogtalanok. Mit mondanak erről a számok?

Az Európai Bizottság támogatásával kétévenként zajló, Európai Társadalomtudományi Elemzések vizsgálatsorozat 2002-es hullámában arra a kérdésre, hogy A családján belül, a munkahelyén és a civil szervezetek keretében végzett tevékenységeitől eltekintve milyen gyakran nyújt bármilyen segítséget más embereknek?, az emberek 10,8%-a választotta a „soha” lehetőséget; ritkábban, mint havonta nyújt segítséget 28,7%. A hetente többször, vagy gyakrabban opciókat mindössze 21,1% választotta. Ez lényegében azt jelenti, hogy csak minden ötödik ember segít embertársainak a mindennapi életben³¹.

A New Economics Foundation (nef) 2006-ban számította ki az ún. Happy Planet Index-et (HPI), azaz az országok „boldogság-mutatóját”, nagy nemzetközi felmérések ill. különböző mutatók alapján. A 2003-2004-es adatok alapján 30 európai ország között (27 EU-tagállam, valamint Törökország, Macedónia és Horvátország) az étellel való elégedettség és az életésélyek (ezt a születéskor várható élettartam, oktatás színvonala és a GDP alapján számítják ki) tekintetében is Magyarország csupán a 25. helyen áll³².

A kezdeményezés nyomán más csoportok is készítene „boldogság-térképeket”. A Leicesteri Egyetem több, mint 100, az emberek jóllétével foglalkozó kutatás metaanalízisével számította ki az országok ún. boldogság-indexét; itt 178 ország közül a 107. helyen állunk.³³ Az Adrien White által készített világtérképen Magyarország a 6-os boldogság skálán 5-ös fokozattal szerepel.³⁴

A rotterdami Erasmus Egyetemen szintén folyik hasonló munka, Ruut Veenhoven vezetésével.³⁵ Itt csupán egy kérdést említünk: a Mindent összevetve: mennyire boldog Ön? kérdésre adott válaszok alapján³⁶ (a legfrissebb közölt adatokat figyelembe véve) Magyarország a 41 feltüntetett európai ország között a 35. helyen áll.

A helyzet azóta sem javult. A már említett ESS-kutatás 2011-es hullámában 22 ország között Magyarország a 20. helyen áll abban a tekintetben, milyenek értékelik a megkérdezettek saját személyes jóllétüket. (Utánunk már csak Bulgária és Ukrajna következik.) Sajátos a magyar válaszok struktúrája abban is, hogy a legnagyobb a különbség a válaszadók által becsült személyes és társadalmi jólét között, a társadalmi jólét javára. (Portugália előz meg minket.) Ez lényegében azt jelenti, hogy a saját rossz helyzetet még nehezebbnek érezzük, hiszen az embereknek „általában” sokkal jobban megy. 2005 óta a politikai bizalom és a demokráciával való elégedettség minimális mértékben emelkedett³⁷.

Az OECD Better Life Index 2014 szerint az étellel való elégedettségünk alapján a 35. helyet foglaljuk el; indexünk (4,9) jócskán az OECD-átlag (6,6) alatt van³⁸.

Ami a boldogságra való képességet illeti, rendelkezésünkre állnak a Kopp Mária és munkatársai által évtizedek óta vezetett kutatások adatai is.

Kopp Mária szerint az utóbbi 50 év drámai egészségromlása mögött nem jóléti, hanem pszichés okok húzódnak meg; a magyarok elveszítették bizalmot és együttműködésen alapuló kapcsolataikat, általános a bizalmatlanság, a bizonytalanság-érzés, a jövő miatti folytonos aggodás³⁹.

Miért fontos a bizalom? És vajon feleslegessé vált luxus-e a bizalom a mai világban? Szabados Tímea szerint: „A modern bizalom az együttműködésre irányuló pozitív valószínűségi várakozás, mely nemcsak a vizsont, hanem a keretfeltételeket is magában foglalja.”⁴⁰ A bizalom tehát kulcsfontosságú, hiszen nagy szabadságfokú, lazán szabályozott világunkban a másik ember elvárt működésében való bizalmunk teszi lehetővé a biztonságos emberi létet a káosz és a bénult tehetetlenség fenyegetése között.⁴¹

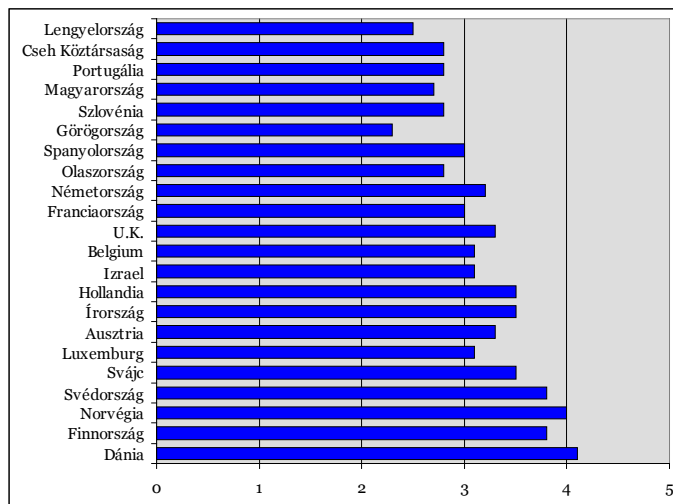
A már említett EUTE-vizsgálatban a bizalom-index az intézményekbe vetett bizalom (országgyűlés, magyar jogrendszer, rendőrség, politikusok, Európai Parlament, ENSZ) összegezésével keletkezett. E tekintetben Magyarország nem áll rosszul: a 10. helyen a 22 országból. Figyelemre méltó azonban, hogy az átlagnál sokkal jobban bízunk a (távoli? ismeretlen? nagy hatalmúnak képzelt?) Európai Parlamentben (ebben a 2. helyen állunk!) és az ENSZ-ben. A jogrendszerünkben való bizalom alapján már csak a 14. helyen állunk, ami pedig a rendőrség iránti bizalmat illeti, eb-

ben a négy volt szocialista ország áll a lista végén, Magyarország pedig az utolsó előtti helyet foglalja el. Bár a történelmi indokok valamelyest magyarázzák ezt az eredményt, mindez azonban mégiscsak azt jelenti, hogy a magyarok nem bíznak eléggé abban, hogy ha bajba kerülnek, a rendőrség és a jogrendszer megvédi az érdekeiket.

Ha az intézményeinkben nem, akkor kiben bízunk? Az emberekben való bizalom Magyarországon jelentősen alacsonyabb a többi ország átlagánál (33. ábra). A három kérdésből képzett indexváltozó értéke szerint azt mondhatjuk, hogy Magyarországon az emberek 11%-a egyáltalán nem bízik az emberekben, 29,3%-a csak alig. Ezzel a 20. helyet foglaljuk el a 22 ország sorrendjében. Magyarországon az életkor és az emberek iránti bizalom között nincs szignifikáns összefüggés – azaz ez az eredmény független a társadalmunk életkori struktúrájától; öreg és fiatal egyaránt bizalmatlan.

33. ábra

Bizalom az emberekben (EUTE-vizsgálat, 2002)



Forrás: SZABADOS (2006) 93. o.

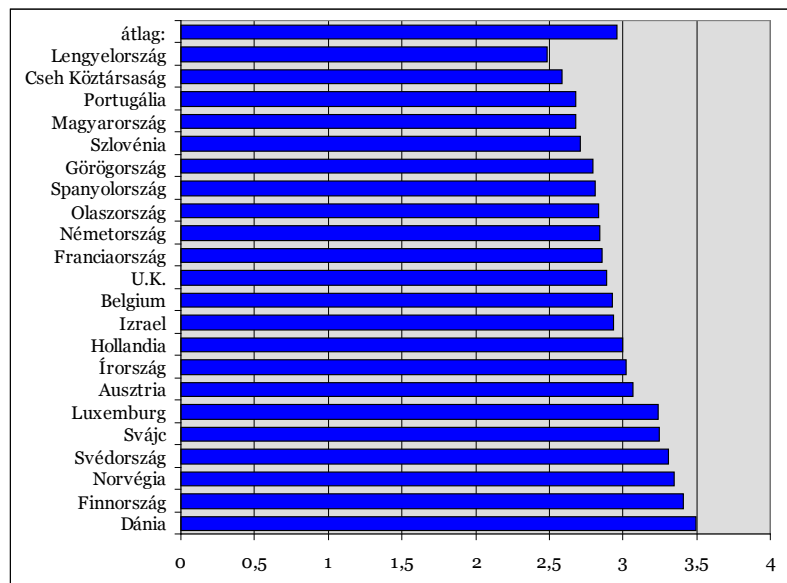
A társadalmi indikátorok (intézményekbe vetett bizalom, emberi bizalom, igazságosság-tolerancia, politikai aktivitás, jó polgár, elégedettség) alapján 22 ország közül a 20. helyen állunk⁴² (34. ábra).

Az emberek nem bíznak sem egymásban, sem a politikai intézményekben. Nem csökken a korrupció sem.⁴³

Az EUTE 2005-2006. adatai alapján a kapott adatok még kedvezőle-
nebbek. Nem javultak a boldogság- és elégedettség-mutatók sem. Úgy tű-
nik, az emberek érdekérvényesítő magatartását a legminimálisabb kocká-
zatvállalás és a legminimálisabb energiabefektetés jellemzi, akár az
egyént, akár a közösségeket szemléljük. „Az a mikrotársadalmi közeg,
amelyben az állampolgárok mindennapjaikat élik, továbbra is rendkívül
szűk; a magyarok társasági aktivitása nemzetközi összehasonlításban is
alacsony. A magyar társadalom tehát nemcsak köz-, hanem a magánélet
szintjén is elbizonytalanodott 2005-ben.”⁴⁴

34. ábra

A társadalmi indikátorok indexváltozó értékei



Forrás: SZABADOS (2006) 185. o.

A fenti adatok fényében úgy tűnik, hogy a magyar társadalom rossz közérzete, bizalmatlansága, boldogtalan, visszahúzódo lelkiállapota tény-szerűen igazolható. Bár adatok nem állnak rendelkezésre, nincs különösebb okunk feltételezni azt sem, hogy a szolidaritás és a normakövetés – akár a rendszerváltás óta, akár az utóbbi időkben – jelentősen növekedett volna.

Mindez egy olyan társadalmi közeget, légkört jelent, amelyben a saját érdekeink háttérbe szorítása mások – vagy akár mindannyiunk – javára, az elesettek megsegítése, a személyes felelősségvállalás mindazért, ami

körülöttünk történik, nem örvend nagy népszerűségnek. Ha tehát szülőként, pedagógusként arra törekszünk, hogy ezek az értékek megvalósuljanak, teret nyerjenek a gyerekek, fiatalok között, ez a közhangulat ellenünk dolgozik. Ez a kulturális háttér pedig a zaklatásnak kedvez.

Zárszó

Térben és időben nagy utat jártunk be, miközben megismerkedtünk az iskolai zaklatással. A téma nagyon komplex, számos tudományterülettel van kapcsolata, a genetikától, biológiától elkezdve a szociálpszichológián át egészen a kulturális antropológiáig. Ezek az ismeretek fontosak, hogy a maga teljességében lássuk a képet, és óvakodjunk a túlzott leegyszerűsíté-
sektől.

Ez azonban nem kell, hogy elbizonytalanítson minket. Nem feltétlenül szükséges, hogy a maga teljességében átlássuk az egész rendszert. A komplexitás éppen annak felismerésében segíthet, hogy meglássuk, milyen sok területen tehetünk a zaklatás jelenségének visszaszorításáért. Szülőként, pedagógusként, gyerekekkel foglalkozó szakemberként megtalálhatjuk azt a területet, ahol képesek vagyunk változtatni, tenni valamit.

Különösen biztatónak véljük saját, az iskolai klímához kapcsolódó kutatásunkat. Eredményeink szerint ha az iskolai élet (szinte) bármelyik szegmensében javulást tudunk elérni, az javítani képes az iskolai klímát. Ezáltal hozzájárul az agresszió szintjének csökkenéséhez, a gyermekek, és ezáltal a pedagógusok, hosszabb távon az egész közösség jól-létének növeléséhez.

Ez az a cél, amelynek érdekében ez a munka megszületett.

Jegyzetek

1. fejezet

- ¹ OLWEUS, D. (1973): *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skol-mobbning*. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell.
- ² OLWEUS, D. (1978): *Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere (Wiley), Washington.
- ³ OLWEUS, D. (1993): *Bullying at School: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford. A kutatásról angol nyelven csak ebben a könyvben publikált.
- ⁴ O'CONNELL, P; SEDIGHDEILAMI, F; PEPLER, D; CRAIG, W; CONNOLLY, J; ATLAS, R; SMITH, C. & CHARACH, A. (1977): Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. Poster session presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- ⁵ <http://www.gulbenkian.org.uk/>
- ⁶ SHARP, S. & SMITH, P. K. (1991): Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, Vol. 77. pp. 47–55.
- ⁷ SMITH, P. K; MORITA, Y; JUNGER-TAS, J; OLWEUS, D; CATALANO, R. S. & SLEE, P. (Eds.) (1999b): *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Routledge, Oxford.
- ⁸ Két kiragadott példa: Mona Houry-Kassabri és munkatársai 16.600 zsidó és arab diákot vontak be izraeli vizsgálatukba, keresve a kulturális különbségek hatását (is). (KHOURY-KASSABRI et al. (2009): Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence Against Peers and Teachers. A Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, Volume 24, Issue 1, January 2009, Pages 159–182.) Motoko Akiba munkatársaival 37 ország összehasonlító elemzését végezte el az iskolai zaklatásra vonatkozólag, a TIMSS adatait felhasználva. (A diákok háttérkérdőívében két kérdés volt a témához kapcsolódóan: Az 1994-es TIMSS-ben tanári, igazgatói kérdőívek is szerepeltek.) (AKIBA, M. et al. (2002): Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 2002 Winter, Vol. 39, No. 4, pp. 829–853.)
- ⁹ MENESINI, E. (2012). Cyberbulling: The Right Value of the Phenomenon. Comments on the Paper "Cyberbullying: An Overrated Phenomenon?". *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 544–552.
- ¹⁰ HEINEMANN, P.P. (1972): *Mobbning – Gruppvald bland barn och vuxna. Natur och Kultur*. Stockholm 1972. 8. o.
- ¹¹ LORENZ, K. (1963): *Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression*. Borotha-Schöler, 1963. Vien.
- ¹² OLWEUS, D. (1999a) in Smith et al. (Eds): *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. (pp. 7–27.) Routledge, Oxford.

- ¹³ OLWEUS, 1993.
- ¹⁴ Id. pl. i.m. 8. o.
- ¹⁵ OLWEUS, D. (1977): Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. *Child Development*, 1977. 48. 1301–1313. 1301. o.
- ¹⁶ OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. PEPLER & K. H. RUBIN (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ¹⁷ Id. pl. i.m. 413. o.
- ¹⁸ BJÖRKQVIST, K; EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. (1982): Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, September 1982. Vol. 23. Iss. 1. pp. 307–313. 307. o.
- ¹⁹ OLWEUS, D. (1999b): Iskolai zaklatás. *Educatio*, No. 4. pp. 717–739.
- ²⁰ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/iab_af_080605.pdf
- ²¹ <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2011/bev.html>
- ²² Merriam-Webster On-Line <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary>, letöltve: 2009. január 8.
- ²³ SMITH, P. K. (2000): Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14. pp. 294–303.
- ²⁴ Id. meg i. m. 295. o.
- ²⁵ OLWEUS (1993)
- ²⁶ OLWEUS (1999b)
- ²⁷ Id. meg i.m. 718. o.
- ²⁸ ARORA, C. M. J. (1996): Defining Bullying. Towards a Clearer Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International*, 1996. Vol. 17. No. 4. Autumn iss. pp. 317–329.
- ²⁹ CARACH, A., PEPLER, D.J. & ZIEGLER S. (1995): Bullying at School: A Canadian Perspective. *Education Canada* 35: 12–18.
- ³⁰ A tanulmányt Dudik Éva fordította.
- ³¹ OLWEUS (1999b).
- ³² LAGERSPETZ, K. M. J; BJÖRKQVIST, K. & PELTONEN, T. (1988): Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 01/01/1988. Vol. 14. Iss. 6. pp. 403–414.
- ³³ BUSS AH (1961): *The Psychology of Aggression*. New York: John Wiley & Sons.
- ³⁴ LAGERSPETZ, BJÖRKQVIST & PELTONEN (1988) 404. o.
- ³⁵ BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ K. & KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 18. Iss. 2. pp. 117–127.
- ³⁶ BJÖRKQVIST, K. & NIEMELÄ, P. (Eds.) (1992): *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press.

- ³⁷ Angol nyelven olvasható itt: <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm>.
- ³⁸ BJÖRKQVIST, LAGERSPETZ & KAUKIAINEN (1992)
- ³⁹ BJÖRKQVIST, K. (1994): Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30. No. 3-4. pp. 177–188.
- ⁴⁰ KAUKIAINEN, A; BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ, K; ÖSTERMAN, K; SALMIVALLI, C; ROTHBERG, S. & AHLBOM, A. (1999): The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 1999. Vol. 25. Iss. 2. pp. 81–89. 83. o.
- ⁴¹ OLWEUS (1993)
- ⁴² i.m. 8. o.
- ⁴³ FESHBACH, N. D. (1969): Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15. (3) pp. 249–258.
- ⁴⁴ FESHBACH, N. D. & G. SONES, G. (1971): Sex differences in adolescent reactions toward newcomers. *Developmental Psychology*, May, 1971. Vol. 4. (3) pp. 381–386. 385. o.
- ⁴⁵ CRICK, N. R. & GROTPETER, J. K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, Jun. 1995. Vol. 66. No. 3. pp. 710–722.
- ⁴⁶ i.m. 711. o.
- ⁴⁷ CAIRNS, R. B; CAIRNS, B. D; NECKERMAN, H. J; FERGUSON, L. L. & GARIÉPY, JEAN-LOUIS (1989): Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, March, 1989. Vol. 25. Iss. 2. pp. 320–330.
- ⁴⁸ i.m. 323. o.
- ⁴⁹ BJÖRKQVIST, K. (2001): Different Names, Same Issue. *Social Development*, 10. 2. 2001. pp. 272–274.
- ⁵⁰ GALEN, B. R. & UNDERWOOD, M. K. (1997): A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, Jul. 1997. Vol. 33. Iss. 4. pp. 589–600.
- ⁵¹ ARCHER, J. & COYNE, S. M. (2005): An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9. No. 3. pp. 212–230. 225. o.
- ⁵² BUDA, M; KŐSZEGHY, A. & SZIRMAI, E. (2008): Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 2008. 3. 373–386. o.
- ⁵³ SMITH, P. K. & SHARP, S. (Eds.) (1994): *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, Oxford.
- ⁵⁴ DODGE, K. A. & COIE, J. D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, Dec. 1987. Vol. 53. (6) Special issue: Integrating personality and social psychology. pp. 1146–1158.
- ⁵⁵ i.m. 2. o.

- ⁵⁶ TWEMLOW, S. W. (2007). Az erőszak gyökerei: az iskolában zajló hatalmi harcok és erőszak konvergens pszichoanalitikus magyarázó modelljei I. *Pszichoterápia*, 16.6.: 389–398.
- ⁵⁷ BOULTON, M. J.; TRUEMAN, M.; FLEMINGTON, I. (2002): Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, Vol. 28, No. 4, pp. 353–370.
- ⁵⁸ <http://www.apa.org/monitor/oct02/bullying.html>
- ⁵⁹ HAZLER, R. J. (1996): *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Bristol, Pa.: Accelerated Development; OLWEUS, D. (1996): Bully/victim problems at school: facts and effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, Vol. 5. Iss. 1. pp. 15–22.; SALMIVALLI, C. & NIEMINEN, E. (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 2002. Vol. 28. Iss. 1. pp. 30–44.; OLWEUS (1993).
- ⁶⁰ HAZLER, R. J., MILLER, D. L., CARNEY, J. V., GREEN, S. (2001): Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research* Vol. 43. No. 2. Summer 2001 133–146.
- ⁶¹ ARORA (1996).
- ⁶² TAPPER, K. & BOULTON, M. J. (2004): Sex Differences in Levels of Physical, Verbal, and Indirect Aggression Amongst Primary School Children and Their Associations With Beliefs About Aggression. *Aggressive Behavior*, Mar/Apr. 2004. Vol. 30. Iss. 2. pp. 123–145.
- ⁶³ SALMIVALLI & NIEMINEN (2002).
- ⁶⁴ DELARA, E. W. (2008): Bullying and Aggression on the School Bus: School Bus Drivers' Observations and Suggestions. *Journal of School Violence*, Volume 7., Issue 3. June 2008, pp. 48 – 70.
- ⁶⁵ SWEARER, S. M. & DOLL, B. (2001): Bullying in Schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, Vol. 2. Iss. 2/3. pp. 7–23.
- ⁶⁶ CRAIG W. M. & PEPLER, D. J. (1995): Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exception Educ Can* 5. pp. 81–95.
 CRAIG, W. M. & PEPLER, D. J. (1997): Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, Fall, 1997. Vol. 13. Iss. 2. pp. 41–59.; HAWKINS, D. L; PEPLER, D. J. & CRAIG, W. M. (2001): Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, Nov. 2001. Vol. 10. Iss. 4. pp. 512–527.
- ⁶⁷ LD. PL. PELLEGRINI A. D. & BARTINI, M. (2000a): A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, Vol. 37. No. 3. pp. 699–725.
- ⁶⁸ TAPPER, K. & BOULTON, M. J. (2002): Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera. *Aggressive Behavior*, Vol. 28. Iss. 5. pp. 356–365.

- ⁶⁹ BOULTON, M. J. & SMITH, P. K. (1994): Bully/victim problems en middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 12. pp. 315–329.; SMITH, P. K.; MADSEN, K. C. & MOODY, J. C. (1999a): What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Educational Research*, Winter, 1999. Vol. 41. No. 3. pp. 267–285.; SMITH, P. K.; TALAMELLI, L.; COWIE, H.; NAYLOR, P. & CHAUHAN, P. (2004): Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 74. pp. 565–581.
- ⁷⁰ WOLKE, D.; WOODS, S.; STANFORD, K. & SCHULZ, H. (2001): Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 2001. 92. pp. 673–696.
- ⁷¹ ARORA, C. M. J. (1994): Measuring bullying with the Life in School Checklist. *Pastoral Care in Education*, Vol. 12. Iss. 3. pp. 11–16.
- ⁷² BJÖRKQVIST & NIEMELÄ (1992).
- ⁷³ FUNK, W. (1995) (hrsg.): Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. S. Roderer, Regensburg.
- ⁷⁴ Ld. pl. ESLEA, M. & SMITH, P. K. (1995): Attitudes Towards Bullying in Primary School Pupils and Parents. Poszterbemutató a Brit Pszichológiai Társaság éves konferenciáján, Warwick-i Egyetem, 1995. április. Forrás: <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bully/files/warwick.pdf> – Letöltve: 2009. január 31.
- ⁷⁵ SOLBERG, M. E. & OLWEUS, D. (2003): Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, Vol. 29. Iss. 3. pp. 239–268.
- ⁷⁶ OLWEUS (1993)
- ⁷⁷ ESLEA & SMITH (1995) 2. o.
- ⁷⁸ RIGBY, K. & SLEE, P. (1993): Dimensions of Interpersonal Relation Among Australian Children and Implications for Psychological Well-Being. *Journal of Social Psychology*, Feb 1993, Vol. 133 Issue 1, pp. 33–42.
- ⁷⁹ CHAN, J. H. F. (2006): Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, Vol. 27. Iss. 3. pp. 352–369.
- ⁸⁰ Jármí Éva személyes közlése.
- ⁸¹ SOURANDER, A. JENSEN, P.; RÖNNING, J. A.; NIEMELÄ, S.; HELENIUS, H.; SILLANMÄKI, L.; KUMPULAINEN, K.; PIHA, J.; TAMMINEN, T.; MOILANEN, I. & ALMQVIST, F. (2007): What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" Study. *Pediatrics*, Aug. 2007. Vol. 120. No. 2. pp. 396–404.
- ⁸² VEENSTRA, R.; LINDENBERG, S.; OLDEHINKEL, A. J.; DE WINTER, A. F.; VERHULST, F. C. & ORMEL, J. (2005): Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, Jul. 2005. Vol. 41. (4) pp. 672–682.

- ⁸³ CAIRNS, R. B; CAIRNS, B. D; NECKERMAN, H. J; GEST, S. D. & GARIÉPY, JEAN-LOUIS (1988): Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, Nov. 1988. Vol. 24. No. 6. pp. 815–823.
- ⁸⁴ SALMIVALLI, C; LAGERSPETZ, C. M. J. K; BJÖRKQVIST, K; ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a group proces: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, Vol. 22. Iss. 1. pp. 1–15.
- ⁸⁵ CRAIG & PEPLER (1997).
- ⁸⁶ COIE, J. D; DODGE, K. A; TERRY, R. & WRIGHT, V. (1991): The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, August, 1991. Vol. 62. Iss. 4. pp. 812–826.
- ⁸⁷ SIJTSEMA, J. J; VEENSTRA, R; LINDENBERG, S. & SALMIVALLI, C. (2009): Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, January/February, 2009. Vol. 35. Iss. 1. pp. 57–67.
- ⁸⁸ PERRY, D. G; KUSEL, S. J. & PERRY, L. C. (1988): Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, Nov. 1988. Vol. 24. Iss. 6. pp. 807–814.
- ⁸⁹ Ld. pl. PELLEGRINI, A. D; BARTINI, M. & BROOKS, F. (1999): School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, Jun. 1999. Vol. 91. (2) pp. 216–224.
- PELLEGRINI, A. D. & LONG, J. D. (2002): A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, Jun. 2002. Vol. 20. Iss. 2. pp. 259–280.
- ⁹⁰ DE BRUYN, E. H. & CILLESSEN, A. H. N. (2006): Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, Nov. 2006. Vol. 21. No. 6. pp. 607–627.
- ⁹¹ ESTELL, D. B; FARMER, T. W; PEARL, R; VAN ACKER, R. & RODKIN, P. C. (2003): Heterogeneity in the Relationship Between Popularity and Aggression: Individual, Group, and Classroom Influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, Autumn (Fall) 2003. Vol. 2003. Iss. 101. pp. 75–85.
- ⁹² PELLEGRINI, BARTINI & BROOKS (1999).
- ⁹³ CRAIG & PEPLER (1995).
- ⁹⁴ ATLAS, R. S. & PEPLER, D. J. (1998): Observations of Bullying in the Classroom. *Journal of Educational Research*, 11/1/1998. Vol. 92., Iss. 2., pp. 86–99.
- ⁹⁵ O'CONNELL, P; PEPLER, D. & CRAIG, W. (1999): Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, Aug. 1999. Vol. 22. Iss. 4. pp. 437–452.
- ⁹⁶ HAWKINS, PEPLER, & CRAIG (2001).
- ⁹⁷ Az előzőeken túl ld. még pl. WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993): A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, Spring, 1993. Vol. 35. Iss. 1. pp. 3–25.
- ⁹⁸ SALMIVALLI, LAGERSPETZ, BJÖRKQVIST, ÖSTERMAN & KAUKIAINEN (1996).

- ⁹⁹ OLWEUS, D. (2003): A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, March, 2003. Vol. 60. Iss. 6. pp. 12–17.
- ¹⁰⁰ SCHÄFER, M. & KORN, S. (2004): Bullying als Gruppenphänomen, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36. (1) pp. 19–29.
- ¹⁰¹ RIGBY, K. (1996): *Bullying in schools – and what to do about it*. The Australian Council for Educational Research Ltd. (ACER), Victoria, Melbourne.
- ¹⁰² BANDURA, A. (1990): Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, Spring, 1990. Vol. 46. Iss. 1. pp. 27–46.
- ¹⁰³ BANDURA, A. (2002): Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, Jun. 2002. Vol. 31. Iss. 2. pp. 101–119. 109. o
- ¹⁰⁴ HYMEL, S; ROCKE-HENDERSON, N. & BONANNO, R. A. (2005): Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. In *Journal of Social Sciences*, 2005. Special Issue (Peer Victimization in Schools: An International Perspective) No. 8. pp. 33–43.
- ¹⁰⁵ ALMEIDA, A., CORREIA, I. & MARINHO, S. (2010): Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence*, 9: 23–36.
- ¹⁰⁶ ESPELAGE, D. L; HOLT, M. K. & HENKEL, R. R. (2003): Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescents. *Child Development*, Vol. 74. Iss. 1. pp. 205–220.
- ¹⁰⁷ Kiváló áttekintés olvasható erről: Stachó László – Molnár Bálint (2003): Médiaerőszak: tények és mítoszok. Médiakutató, tél.
- ¹⁰⁸ PEPLER, D. J. (2006): Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, February, 2006. Vol. 15. Iss. 1. pp. 16–20.
- ¹⁰⁹ TWEMLOW, S. W; FONAGY, P. & SACCO, F. C. (2005): A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69. 3. pp. 265–281.
- ¹¹⁰ Ld. pl. BRONFENBRENNER, U., & MORRIS, P. (1998): The ecology of developmental process. In *The Handbook of Child Psychology*, Vol. 1, (Vol. Ed. Richard M. Lerner), John Wiley and Sons, New York, pp. 993–1029.
- ¹¹¹ ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (Eds.) (2004): *Bullying in American School. Socila-Ecological Perspective of Prevention and Intervention*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Assiates.
- ¹¹² ESPELAGE & SWEARER (2004).
- ¹¹³ CRAIG & PEPLER (1997).
- ¹¹⁴ TOMKA, M. (2001): Hagymányos (vallási) értékek a modern társadalomban. *Educatio*, 2001/3. 419–433. o.

2. fejezet

- ¹ BOULTON, M. J. & SMITH, P. K. (1994): Bully/victim problems en middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 12. pp. 315–329.
- ² OLWEUS (1993).
- ³ OLWEUS (1993).
- ⁴ RIGBY, K. (1997a). *Bullying in Australian Schools – and what to do about it*. London, Jessica Kingsley.
- ⁵ KALTIALA-HEINO, R; RIMPELÄ, M; RANTANEN, P. & RIMPELÄ, A. (2000): Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, Vol. 23. Iss. 6. pp. 661–674.
- ⁶ Idézi VARHAMA, L. M. & BJÖRKQVIST, K. (2005): Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a finnish sample. *Psychological Reports*, 96. pp. 269-272. <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/relation.pdf> – Letöltve: 2009. december 10.
- ⁷ NANSEL, T. R., OVERPECK, M; PILLA, R. S; RUAN, W. J; SIMONS-MORTON, B. & SCHEIDT, P. (2001): Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, Vol. 285. No. 16. pp. 2094–2100. <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/reprint/158/8/730.pdf> – letöltve: 2009. február 11.
- ⁸ BARBOZA, G. E; SCHIAMBERG, L. B; OEHMKE, J; KORZENIEWSKI, S. J; POST, L. A. & HERAUX, C. G. (2009): Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 38. pp. 101–121.
- ⁹ VEENSTRA, LINDENBERG, OLDEHINKEL, DE WINTER, VERHULST & ORMEL (2005)
- ¹⁰ ESLEA, M; MENESINI, E; MORITA, Y; O'MOORE, M; MORA-MERCHÁN, J. A; PEREIRA, B. & SMITH, P. K. (2004): Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, Jan/Feb. 2004. Vol. 30. Iss. 1. pp. 71–83.
- ¹¹ WOLKE, WOODS, STANFORD & SCHULZ (2001)
- ¹² NANSEL, T. R; CRAIG, W; OVERPECK, M. D; GITANJALI SALUJA, PHD; W. JUNE RUAN, MA; AND THE HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN BULLYING ANALYSES WORKING GROUP (2004): Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, Vol. 158. No. 8. pp. 730–736.
- CRAIG, W. M. & HAREL, Y. (2004): Bullying, physical fighting and victimization. In CURRIE, C; ROBERTS, C; MORGAN, A; SMITH, R; SETTERTOBULTE, W; SAMDAL, O. & BARNEKOW RASMUSSEN, V. (Eds.): *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the*

- 2001/2002 survey. pp. 133-144. WHO. http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf – letöltve: 2015. július 10.
- ¹³ CURRIE C, NIC GABHAINN S, GODEAU E, ROBERTS C, SMITH R, CURRIE D, PICKETT W, RICHTER M, MORGAN A & BARNEKOW V (eds.) (2008): Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5) WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. <http://www.hbsc.org/publications/international/>
- ¹⁴ CURRIE C., ZANOTTI C., MORGAN A., CURRIE D., LOOZE M., ROBERTS C., SAMDAL O., SMITH O. R. F., B. V. (eds.). (2012): Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6), WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1
- ¹⁵ FIGULA, E. (2004): Az iskolai erőszak jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepviselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében, In *Alkalmazott Pszichológia*, 2004. 4. 19–35. o.
- ¹⁶ archiv.fppti.hu/tortenet/fpn_2008/frontvonalanban.pdf
- ¹⁷ Buda M. (2010): *Iskolai zaklatás*. Habilitációs értekezés. Kézirat.
- ¹⁸ VÁRNAI, D; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009): Kortárs bántalmazás és verekedés a magyar iskoláskorúak körében. <http://www.ogyei.hu/hu/files/download.php?id=383> Letöltve: 2010. február 14.
- ¹⁹ CURRIE, ZANOTTI, MORGAN, CURRIE, LOOZE, ROBERTS, SAMDAL & SMITH (2012)
- ²⁰ FÖLDES, P. & LANNERT, J. (2009): KÖLÖKNET On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. *Kölöknet*. koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf, letöltve 2015. július 10.
- ²¹ i.m. 6–7. o.
- ²² HAJDU, G. & SÁSKA, G. (szerk.) (2009.): Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata. www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf, letöltve 2015. július 10.
- ²³ SIMON DÁVID, ZERINVÁRY BARBARA, VELKEY GÁBOR (2015): Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben. Online kérdőíves vizsgálat elemző tanulmánya. OFI, kézirat.
- ²⁴ ANALITIS, F; KLEIN VELDERMAN, M; RAVENS-SIEBERER, U; DETMAR, S; ERHART, M; HERDMAN, M; BERRA, S; ALONSO, S. & JORDI, R. L. & THE EUROPEAN KIDSCREEN GROUP (2009): Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, February 2009. Vol. 123. No. 2. pp. 569–577.
- ²⁵ Magyarországon a 2004-es vizsgálatban a 8-18 éves fiatalok reprezentatív mintája, 25 iskola 139 osztályából kb. 4000 gyermek vett részt. (<http://www.szochalo.hu/ireink/>)

- article/101739/, 2009. február 11.) Az eredményeket Magyarországon nem publikálták.
- ²⁶ ASZMANN, A. (szerk.) (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Az Egészségügyi Világszervezet keretében végzett nemzetközi vizsgálat, Nemzeti Jelentés 2002. Országos Gyermekégszégügyi Intézet, 2003.
- ²⁷ NÉMETH, Á. (Ed.) (2011). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. OGYEI. http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf
- ²⁸ NÉMETH, Á. (Ed.) (2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2006. évi felmérésének Nemzeti jelentése. OGYI, 2007. http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf
- ²⁹ CRAIG & HAREL (2004).
- ³⁰ <http://www.hbsc.org/publications/international/>
- ³¹ AKIBA, M; LETENDRE, G. K; BAKER, D. P. & GOESLING, B. (2002): Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, Vol. 39. No. 4. (Winter, 2002.) pp. 829–853.
- ³² HERMANN Z. és mtsai (2009): *Pedagógusok – az oktatás kulcsszereplői*. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. OFI, Budapest.
- ³³ NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON, & SCHEIDT (2001).
- ³⁴ ESLEA, MENESINI, MORITA, O'MOORE, MORA-MERCHÁN, PEREIRA & SMITH (2004).
- ³⁵ GINI, G. & POZZOLI, T. (2009): Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, March, 2009. Vol. 123. No. 3. pp. 1059–1065.
- ³⁶ KALTIALA-HEINO, RIMPELÄ, RANTANEN & RIMPELÄ (2000).
- ³⁷ HAWKER, D. S. J. & BOULTON, M. J. (2000): Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2000. Vol. 41. pp. 441–455.
- ³⁸ RIGBY, K; SLEE, P. T. & MARTIN, G. (2007): Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, October, 2007. Vol. 30. Iss. 5. pp. 801–812.
- ³⁹ RIGBY (1997a); RIGBY, K. (1997b): What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22. 2. pp. 28–34.
- ⁴⁰ RIGBY, K. (2007): *Bullying in schools and what to do about it*. ACER Press.
- ⁴¹ Ld. pl. BOULTON, M. J. & UNDERWOOD, K. (1992): Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, Feb. 1992. Vol. 62. Iss. 1. pp. 73–87.; RIGBY & SLEE (1993); KALTIALA-HEINO, RIMPELÄ, RANTANEN & RIMPELÄ (2000); RIGBY (2007).
- ⁴² HAZLER (1996)
- ⁴³ NISHINA, A; JUVONEN, J. & WITKOW, M. R. (2005): Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic

- consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005. Vol. 34. Iss. 1. pp. 37–48.
- ⁴⁴ FLANNERY, D. J; WESTER, K. L. & SINGER, M. I. (2004): Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, September, 2004. Vol. 32. Iss. 5. pp. 559–573.
- ⁴⁵ ANALITIS, KLEIN VELDERMAN, RAVENS-SIEBERER, DETMAR, ERHART, HERDMAN, BERRA, ALONSO, & JORDI & THE EUROPEAN KIDSCREEN GROUP (2009).
- ⁴⁶ DILL, E. J; VERNBERG, E. M; FONAGY, P; TWEMLOW, S. W. & GAMM, B. K. (2004): Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April, 2004. Vol. 32. No. 2. pp. 159–173.
- ⁴⁷ DILL, E. J; VERNBERG, E. M; FONAGY, P; TWEMLOW, S. W. & GAMM, B. K. (2004).
- ⁴⁸ OLWEUS (1993).
- ⁴⁹ Ld. pl. HAWKER & BOULTON (2000).
- ⁵⁰ SMITH, P. K; SINGER, M; HOEL, H. & COOPER, C. L. (2003): Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94. pp. 175–188.
- ⁵¹ SCHÄFER, M; KORN, S; SMITH, P. K; HUNTER, S. C; MORA-MERCHAN, J. A; SINGER, M. M. & VAN DER MEULEN, K. (2004): Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22. pp. 379–394.
- ⁵² ZIMMERMAN, F. J; GLEW, G. M; CHRISTAKIS, D. A. & KATON, W. (2005): Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, Apr. 2005. Vol. 159. pp. 384–388.
- ⁵³ OLWEUS, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 35. pp. 1171–1190.
- ⁵⁴ OLWEUS (1991), OLWEUS, D. (1992): Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In Peters, R. D. V., McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (Eds): *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park, pp. 100–125. Idézi NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON & SCHEIDT (2001).
- ⁵⁵ HÄMÄLÄINEN, M. & PULKKINEN, L. (1996): Problem behavior as a precursor of male criminality. *Development and Psychopathology*, Spring, 1996. Vol. 8. Iss. 2. pp. 443–455.
- ⁵⁶ VARHAMA & BJÖRKQVIST (2005).
- ⁵⁷ JUVONEN, J; GRAHAM, S. & SCHUSTER, M. A. (2003): Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, Dec. 2003. Vol. 112. No. 6. pp. 1231–1237.

- ⁵⁸ JEFFRY, L. R; MILLER, D. & LINN, M. (2001): Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2001. Vol. 2. Iss. 2-3. pp. 143–156.
- ⁵⁹ ESPELAGE, D. L; HOLT, M. K. & HENKEL, R. R. (2003): Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescents. *Child Development*, Vol. 74. Iss. 1. pp. 205–220.
- ⁶⁰ BUDA (2010).
- ⁶¹ Ld. pl. CSAPÓ (1995): Az iskolai tudás, Osiris vagy ASZMANN (2003).
- ⁶² ASZMANN (2003) 95. o.
- ⁶³ Emlékeztetünk arra, hogy a nagyobb számok jelzik a kedvezőbb helyzetet, ill. válaszokat.

3. fejezet

- ¹ RIGBY (2007), NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON & SCHEIDT (2001), ANALITIS, KLEIN VELDERMAN, RAVENS-SIEBERER, DETMAR, ERHART, HERDMAN, BERRA, ALONSO & JORDI & THE EUROPEAN KIDSCREEN GROUP (2009)
- ² SCHEITHAUER, H; HAYER, T; PETERMANN, F. & JUGERT, G. (2006): Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, May, 2006. Vol. 32. Iss. 3. pp. 261–275.
- ³ CURRIE, ZANOTTI, MORGAN, CURRIE, LOOZE, ROBERTS, SAMDAL & SMITH (2012).
- ⁴ BOULTON & UNDERWOOD (1992), WHITNEY & SMITH (1993), OLWEUS (1994).
- ⁵ PELLEGRINI, A. D. & BARTINI, M. (2001): Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 47. No. 1 pp. 142-163.
- ⁶ ESLEA, M. & REES, J. (2001): At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, Nov. 2001. Vol. 27. Iss. 6. pp. 419–429.
- ESPELAGE & SWEARER (2004), PELLEGRINI & LONG (2002)
- ⁷ NÉMETH, Á., KÖLTŐ, A. (szerk.) (2011): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. OGYEI. http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf. 109–111. o.
- ⁸ BUDA (2010).
- ⁹ BUDA (2010).
- ¹⁰ SMITH, MADSEN & MOODY (1999a).
- ¹¹ BJÖRKQVIST (2001).
- ¹² BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ K. & KAUKIAINEN, A. (1992).
- ¹³ XIE, H; CAIRNS, R. B. & CAIRNS, B. D. (2002): The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 2002. Vol. 28. Iss. 5. pp. 341–355.

- ¹⁴ ESPELAGE, HOLT & HENKEL (2003).
- ¹⁵ LD. PL. SLEE, P. T. & RIGBY, K. (1993): Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, Vol. 23. pp. 273–282.; NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON & SCHEIDT (2001), WOLKE, WOODS, STANFORD & SCHULZ (2001), VEENSTRA, LINDENBERG, OLDEHINKEL, DE WINTER, VERHULST & ORMEL (2005).
- ¹⁶ SCHEITHAUER, H; HAYER, T; PETERMANN, F. & JUGERT, G. (2006): Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, May, 2006. Vol. 32. Iss. 3. pp. 261–275.
- ¹⁷ SLEE, P. T. (1995): Peer victimization and its relationship to depression among Australian school children. *Personality & Individual Differences*, 18. pp. 57–62.; WIENKE TOTURA, C; MACKINNON-LEWIS, C; GESTEN, E; GADD, R; DIVINE, K; DUNHAM, S. & KAMBOUKOS, D. (2009): Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School. *Journal of Early Adolescence*, Aug. 2009. Vol. 29. Iss. 4. pp. 571–609.
- ¹⁸ STASSEN BERGER, K. (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, March, 2007. Vol. 27. Iss. 1. pp. 90–126.
- ¹⁹ CURRIE, NIC GABHAINN, GODEAU, ROBERTS, SMITH, CURRIE, PICKETT, RICHTER, MORGAN & BARNEKOW (2008).
- ²⁰ CURRIE, ZANOTTI, MORGAN, CURRIE, LOOZE, ROBERTS, SAMDAL, SMITH (2012).
- ²¹ LD. PL. OLWEUS (1996), BJÖRKQVIST, K. & NIEMELÄ, P. (Eds.) (1992), NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON, & SCHEIDT (2001), TAPPER & BOULTON (2004).
- ²² ÖSTERMAN, K; BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ, K. M. J; CHARPENTIER, S; CAPRARA, G. V. & PASTORELLI, C. (1999): Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 1999. Vol. 25. Iss. 1. pp. 61–65.
- ²³ LAGERSPETZ, BJÖRKQVIST & PELTONEN (1988), CRICK & GROTPETER (1995).
- ²⁴ DELVEAUX, K. D, DANIELS, T. (2000): Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.46,Iss.4; pp. 672–692.
- ²⁵ DAVID C. F., KISTNER, J. A. (2000): Do positive self-perceptions have a „dark side“? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (Aug, 2000.) Vol. 28., Iss.4.; pp. 327–337.
- ²⁶ CRICK & GROTPETER (1995).
- ²⁷ OWENS, L; SHUTE, R. & SLEE, P. (2000): „Guess what I just heard!“. Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 2000. Vol. 26. Iss. 1. pp. 67–83..
- ²⁸ Ezek az adatok is megerősítik Björkqvist fejlődés-elméletét: a prepubertás korú lányoknál még a kapcsolati agresszió nem fejlődött ki; ebben az életkorban még nincs jelentős nemi különbség.

- ²⁹ CRICK, N. R; BIGBEE, M. A. & HOWES, C. (1996): Gender Differences in Children's Normative Beliefs about Aggression: How Do I Hurt Thee? Let Me Count the Ways. *Child Development*, Jun. 1996. Vol. 67. No. 3. pp. 1003–1014.
- ³⁰ RIGBY (2007).
- ³¹ CURRIE, ZANOTTI, MORGAN, CURRIE, LOOZE, ROBERTS, SAMDAL & SMITH (2012).
- ³² ÖSTERMAN, K., BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. M. J., KAUKIAINEN, A., LANDAU, S. F., FRĄCZEK, A., CAPRARA, G. V. (1998).
- ³³ BJÖRKQVIST (2001).
- ³⁴ WOLKE, WOODS, STANFORD & SCHULZ (2001).
- ³⁵ BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ K. & KAUKIAINEN, A. (1992).
- ³⁶ NÉMETH-KÖLTŐ (2011).
- ³⁷ BUDA (2010).
- ³⁸ VAILLANCOURT, T; DECATANZARO, D; DUKU, E. & MUIR, C. (Kanada): (2009): Androgen dynamics in the context of children's peer relations: an examination of the links between testosterone and peer victimization. *Aggressive Behavior*, Vol. 35. Iss. 1. pp. 103–113.
- ³⁹ VAILLANCOURT, DECATANZARO, DUKU & MUIR (2009).
- ⁴⁰ CAMPBELL, A. (2006): Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior*, May-June, 2006. Vol. 11. Iss. 3. pp. 237–264.
- ⁴¹ CAMPBELL (2006).
- ⁴² CAMPBELL, A. & MUNCER, S. (2008): Intent to harm or injure? Gender and the expression of anger. *Aggressive Behavior*, May/June, 2008. Vol. 34. Iss. 3. pp. 282–293.
- ⁴³ UNDERWOOD, M. K. (2003): *Social aggression among girls*. Guilford Press, 2003.
- ⁴⁴ CAMPBELL, A. & MUNCER, S. (2008).
- ⁴⁵ CAMPBELL & MUNCER (2008).
- ⁴⁶ CAMPBELL & MUNCER (2008).
- ⁴⁷ TAPPER, K. & BOULTON, M. J. (2002).
- ⁴⁸ TAPPER & BOULTON (2004).
- ⁴⁹ Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999): Multivariate Model of Gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Developmental Psychology*, 1999. 35:5. 1268–1282.
- ⁵⁰ CAMPBELL & MUNCER (2008).
- ⁵¹ Ld. pl. SCHUTTE, N. S; MALOUFF, J. M; HALL, L. E; HAGGERTY, D. J; COOPER, J. T; GOLDEN, C. J. & DORNHEIM, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, Aug. 1998. Vol. 25. Iss. 2. pp. 167–177.
- ⁵² CAMPBELL & MUNCER (2008).

- ⁵³ MIKICS, É. (2007): Glükokortikoidok gyors, nem-genomiális hatásai a magatartásra. Doktori értekezés. phd.okm.gov.hu/disszertaciok/ertekezesek/2007/de_3852.pdf – letöltve: 2009. december 10.
- ⁵⁴ HALÁSZ, J. (2009): A P-anyag és a Neurokinin-1 receptor szerepe a kóros agresszió kialakulásában. Munkabeszámoló. OTKA. <http://real.mtak.hu/1811/>.
- ⁵⁵ A helyzetet nagyban nehezíti – és egyben jól megjeleníti –, hogy a pedagógiai, pszichológiai, büntetőjogi és orvosi értelemben vett „kóros” agresszió fogalma nagyrészt kidolgozatlan, a „forgalomban lévő” megközelítések, heurisztikus elképzelések pedig jelentősen eltérnek egymástól.
- ⁵⁶ OLWEUS, D; MATTSSON, A; SCHALLING, D. & LOW, H. (1980b): Testosterone, Aggression, Physical, and Personality Dimensions in Normal Adolescent Males. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 42. No. 2. pp. 253–269.
- ⁵⁷ OLWEUS, D; MATTSSON, A; SCHALLING, D. & LOW, H. (1988): Circulating Testosterone Levels and Aggression in Adolescent Males: A Causal Analysis. *Psychosomatic Medicine* Vol. 50. No. 3. pp. 261–272.
- ⁵⁸ STRONG, R. K. & DABBS, J. M. (2000): Testosterone and behavior in normal young children. *Personality and Individual Differences*, May, 2000. Vol. 28. Iss. 5. pp. 909–915.
- ⁵⁹ ROWE, R; MAUGHAN, B; WORTHMAN, C. M; COSTELLO, E. J. & ANGOLD, A. (2004): Testosterone, antisocial behavior, and social dominance in boys: Pubertal development and biosocial interaction. *Biological Psychiatry*, March, 2004. Vol. 55. Iss. 5. pp. 546–552.
- ⁶⁰ VAILLANCOURT, DECATANZARO, DUKU & MUIR (2009).
- ⁶¹ BJÖRKQVIST, EKMAN & LAGERSPETZ (1982).
- ⁶² OLWEUS, D. (1984): Development of stable aggressive reaction patterns in males. In Robert J. Blanchard & D. Caroline Blanchard (Eds): *Advances in the Study of Aggression*, Vol 1. Orlando: Academic Press.
- ⁶³ Ld. pl. BOULTON & SMITH (1994).
- ⁶⁴ OLWEUS (1993).
- ⁶⁵ RIGBY (2007).
- ⁶⁶ SALMIVALLI, C; LAPPALAINEN, M. & LAGERSPETZ, K. M. J. (1998): Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: a two year follow-up. *Aggressive Behavior*, Vol. 24. Iss. 3. pp. 205–218.
- ⁶⁷ SUTTON, J; SMITH, P. K. & SWETTENHAM, J. (1999): Bullying and „Theory of Mind”: A Critique of the „Social Skills Deficit” View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, Vol. 8. Iss. 1. pp. 118–127.
- ⁶⁸ O’MOORE, A. M. & HILLERY, B. (1989): Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10. pp. 426–441.
- ⁶⁹ NATVIG, G. K; ALBREKTSSEN, G. & QVARNSTRØM, U. (2001): School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*,

- Oct. 2001. Vol. 30. No. 5. pp. 561–575.; SMITH, P. K. (2004): Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9. pp. 98–103.
- ⁷⁰ PI. RIGBY (2007).
- ⁷¹ SEALS, D. & YOUNG, J. (2003): Bullying victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, Winter, 2003. Vol. 38. Iss. 152. pp. 735–747.
- ⁷² NATVIG, ALBREKTSSEN & QVARNSTRØM (2001).
- ⁷³ RIGBY, K. & COX, I. (1996): The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21. pp. 609–612.
- ⁷⁴ PEARCE, J. B. & THOMPSON, A. E. (1998): Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, Vol. 79. Iss. 6. pp. 528–531.
- ⁷⁵ SEALS & YOUNG (2003).
- ⁷⁶ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ⁷⁷ RIGBY (2007).
- ⁷⁸ HAYE, K. M. (2006): An exploratory look at the relationship between bully/victim status, locus of control, and hopelessness: A moderator model. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 2006. Vol. 67. (1-B) pp. 577.
- ⁷⁹ ESLEA, M; MENESINI, E; MORITA, Y; O'MOORE, M; MORA-MERCHÁN, J. A; PEREIRA, B. & SMITH, P. K. (2004).
- ⁸⁰ VEENSTRA, LINDENBERG, OLDEHINKEL, DE WINTER, VERHULST & ORMEL (2005).
- ⁸¹ NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON & SCHEIDT (2001).
- ⁸² RIGBY (2007).
- ⁸³ PIKAS, A. (1989): A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, Vol. 10. No. 2. pp. 95–104.
- ⁸⁴ STEPHENSON, P., & SMITH, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. TATTUM & D. A. LANE (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45–57). Hanley, Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- ⁸⁵ PEARCE (1991).
- ⁸⁶ RIGBY (1996).
- ⁸⁷ OLWEUS (1978).
- ⁸⁸ ROLAND, E. & IDSØE, T. (2001): Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 27. Iss. 6. pp. 446–462.
- ⁸⁹ OLWEUS (1978).
- ⁹⁰ PEPLER, D; CRAIG, W; JIANG, D. & CONNOLLY, J. (2008a): Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, March/April, 2008. Vol. 79. Iss. 2. pp. 325–338.
- ⁹¹ SUTTON, SMITH & SWETTENHAM (1999)
- ⁹² PERRY, D. G; PERRY, L. C. & KENNEDY, E. (1992): Conflict and the development of antisocial behavior. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.): *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301–329). New York: Cambridge University Press.

- SCHWARTZ, D. (2000): Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 28. Iss. 2. pp. 181–192.
- ⁹³ VAILLANCOURT, T; HYMEL, S. & MCDUGALL, P. (2003): Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, Dec. 2003. Vol. 19. Iss. 2. pp. 157–176.
- ⁹⁴ VON MAREES, N. & PETERMANN, F. (2008): Erhebung von bullying im kindergarten- und grundschulalter: Ein review. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 55. Iss. 3. pp. 161–174.
- ⁹⁵ BERCZKEI, T. (2008): Evolúciós stratégiák, kognitív mechanizmusok. Munkabeszámoló. OTKA. <http://real.mtak.hu/1582/> Letöltve: 2009. október 29.
- ⁹⁶ RIGBY (2007); RIGBY, K; COX, I. & BLACK, G. (1997): Cooperativeness and Bully/Victim Problems Among Australian Schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, Jun. 1997. Vol. 137 Iss. 3. pp. 357–368.
- ⁹⁷ XIE, CAIRNS & CAIRNS (2002).
- ⁹⁸ KAUKIAINEN, BJÖRKQVIST, LAGERSPETZ, ÖSTERMAN, SALMIVALLI, ROTHBERG & AHLBOM (1999).
- ⁹⁹ BJÖRKQVIST, K; ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (2000): Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, March-April 2000. Vol. 5. Iss. 2. pp. 191–200.
- ¹⁰⁰ DODGE & COIE (1987).
- ¹⁰¹ COIE, DODGE, TERRY & WRIGHT (1991).
- ¹⁰² DODGE, K. A. (1991): The structure and function of proactive and reactive aggression. In: Pepler, Denra J., Rubin, Kenneth H. (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 201–218. 212–214. o.
- ¹⁰³ DODGE & COIE (1987); SCHWARTZ, D; DODGE, K. A; COIE, J. D; HUBBARD, J. A; CILLESSEN, A. H. N; LEMERISE, E. A. & BATEMAN, H. (1998): Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. 1998. Vol. 26. Iss. 6. pp. 431–440.
- ¹⁰⁴ DODGE & COIE (1987).
- ¹⁰⁵ SCHWARTZ, DODGE, COIE, HUBBARD, J. A; CILLESSEN, A. H. N; LEMERISE, E. A. & BATEMAN, H. (1998).
- ¹⁰⁶ SALMIVALLI & NIEMINEN (2002).
- ¹⁰⁷ OLWEUS (1994).
- ¹⁰⁸ KALTIALA-HEINO, RIMPELÄ, RANTANEN & RIMPELÄ (2000).
- ¹⁰⁹ SCHWARTZ (2000).
- ¹¹⁰ HAMPEL, P; DICKOW, B; HAYER, T. & PETERMANN, F. (2009): Stressverarbeitung, psychische Auffälligkeiten und Bullying bei Jungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2009/58. 2. pp. 125–138.
- ¹¹¹ TOBLIN, R. L; SCHWARTZ, D.; GORMAN, A. H. & ABOU-EZZEDDINE, T. (2005): Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, May-Jun, 2005. Vol. 26. Iss. 3. pp. 329–346.

- ¹¹² OLWEUS (1978) 123. o.
- ¹¹³ OLWEUS (1978).
- ¹¹⁴ BJÖRKQVIST, EKMAN, LAGERSPETZ (1982), LAGERSPETZ, BJÖRKQVIST & PELTONEN (1988).
- ¹¹⁵ STEPHENSON, P., SMITH, D. (1989).
- ¹¹⁶ YATES, C., SMITH, P. K. (1989): Bullying in two English comprehensiveschools. In E. M. ROLAND, (Ed.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22–34). London: David Fulton.
- ¹¹⁷ Ld. még pl. BOULTON, SMITH (1994), OLWEUS (1994).
- ¹¹⁸ SLEE & RIGBY (1993).
- ¹¹⁹ OLWEUS (1978), OLWEUS (1993), OLWEUS (1994), SCHWARTZ (2000).
- ¹²⁰ SCHWARTZ, D; DODGE, K. A. & COIE, J. D. (1993): The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups. *Child Development*, December, 1993. Vol. 64. Iss. 6. pp. 1755–1772.
- ¹²¹ SCHWARTZ, DODGE, COIE, HUBBARD, CILLESSEN, LEMERISE & BATEMAN (1998).

4. fejezet

- ¹ VAJDA, ZS. (1996): A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetéről és a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, 1996. 4. sz. pp. 329–339.
- ² BOWLBY, J. (2009): *A biztos bázis – a kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai*. Animula, Budapest.
- ³ BOWLBY (1982), idézi BAKER, J. A. (1998): Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, Spring 1998. Vol. 36. Iss. 1. pp. 29–44.
- ⁴ RIGBY, SLEE & MARTIN (2007).
- ⁵ STEELMAN, L. M; ASSEL, M. A; SWANK, P. R; SMITH, K. E. & LANDRY, S. H. (2002): Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, March-April, 2002. Vol. 23. Iss. 2. pp. 135–156.
- ⁶ PATTERSON, C. J; COHN, D. A. & KAO, B. T. (1989): Maternal warmth as a protective factor against risks associated with peer rejection among children. *Development and Psychopathology*, Apr. 1989. Vol. 1. Iss. 1. pp. 21–38.
- ⁷ THORNBERRY, T. P. (1994): *Violent families and youth violence*. Washington, D C: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice. Idézi FLANNERY, WESTER & SINGER (2004).
- ⁸ OLWEUS (1978).
- ⁹ OLWEUS (1993)

- ¹⁰ HAYNIE, D. L; NANSEL, T; EITEL, P; CRUMP, A. D; SAYLOR, K; YU, K. & SIMONS-MORTON, B. (2001): Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, Feb. 2001. Vol. 21. Iss. 1. pp. 29–49.; RODKIN, P. C. & HODGES, E. V. E. (2003): Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, Vol. 32. Iss. 3. pp. 384–400.
- ¹¹ SHIELDS, A. & CICCHETTI, D. (2001): Parental maltreatment and emotional dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 30. Iss. 3. pp. 349–363.
- ¹² RIGBY (2007).
- ¹³ WIENKE TOTURA, MACKINNON-LEWIS, GESTEN, GADD, DIVINE, DUNHAM & KAMBOUKOS (2009).
- ¹⁴ VEENSTRA, LINDENBERG, OLDEHINKEL, DE WINTER, VERHULST & ORMEL (2005).
- ¹⁵ Id. pl. PEPLER, D; CRAIG, W; JIANG, D. & CONNOLLY, J. (2008b): The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, Apr-Jun. 2008. Vol. 20. Iss. 2. pp. 113–119.
- ¹⁶ CADORET, R. J; YATES, W. R; TROUGHTON, E; WOODWORTH, G. & STEWART, M. A. (1995): Genetic-Environmental Interaction in the Genesis of Aggressivity and Conduct Disorders. *Archives of General Psychiatry*, Nov. 1995. Vol. 52. No. 11. pp. 916–924.
- ¹⁷ FEINBERG, M. E; BUTTON, T. M. M; NEIDERHISER, J. M; REISS, D. & HETHERINGTON, E. M. (2007): Parenting and Adolescent. Antisocial Behavior and Depression. Evidence of Genotype-Parenting Environment Interaction. *Archives of General Psychiatry*, Apr. 2007. Vol. 64. No. 4. pp. 457–465.
- ¹⁸ OLWEUS, D. (1980): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, Vol. 16. No. 6. pp. 644–660.
- ¹⁹ BJÖRKQVIST, K. & ÖSTERMAN, K. (1992): Parental Influence on Children's Self-Estimated Aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 1992. Vol. 18. Iss. 6. pp. 411–423.
- ²⁰ Áttekintést Id. VEENSTRA, R; LINDENBERG, S; OLDEHINKEL, A. J; DE WINTER, A. F; VERHULST, F. C. & ORMEL, J. (2008): Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 32. No. 3. pp. 243–251.
- ²¹ Id. pl. OLWEUS, D. (1980); WOLKE, WOODS, STANFORD & SCHULZ (2001).
- ²² BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ²³ ZIMMERMAN, GLEW, CHRISTAKIS & KATON (2005).
- ²⁴ VEENSTRA, R; LINDENBERG, S; OLDEHINKEL, A. J; DE WINTER, A. F; VERHULST, F. C. & ORMEL, J. (2005).
- ²⁵ SCHLACK, R; BÄRBEL-MARIA, K. & HEIKE, H. (2008): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland - Daten aus dem Bundesweit repräsentativen Kinder-Und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Umweltmedizin in Forschung und Praxis*, 2008. Vol. 13. Iss. 4. pp. 245–260.

- ²⁶ OLWEUS (1993).
- ²⁷ RODKIN & HODGES (2003).
- ²⁸ ESPELAGE, D. L; BOSWORTH, K. & SIMON, T. R. (2000): Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling & Development*, Summer, 2000. Vol. 78. Iss. 3. pp. 326–333.
- ²⁹ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ³⁰ SHIELDS & CICCHETTI (2001).
- ³¹ BOWERS, L; SMITH, P. K. & BINNEY, V. (1994): Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, May 1994. Vol. 11. Iss. 2. pp. 215–232.
- ³² VEENSTRA, LINDENBERG, OLDEHINKEL, DE WINTER, VERHULST & ORMEL (2005).
- ³³ WIENKE TOTURA, MACKINNON-LEWIS, GESTEN, GADD, DIVINE, DUNHAM & KAMBOUKOS (2009).
- ³⁴ CHAN (2006).
- ³⁵ ZIMMERMAN, GLEW, CHRISTAKIS & KATON (2005).
- ³⁶ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ³⁷ VÁRNASI, D; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009): Kortárs bántalmazás és verekedés a magyar iskoláskorúak körében. <http://www.ogyei.hu/hu/files/download.php?id=383>
Letöltve: 2015. február 14.
- ³⁸ SCHWARTZ, D; DODGE, K. A; PETTIT, G. S. & BATES, J. E. (1997): The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, August, 1997. Vol. 68. Iss. 4. pp. 665–675.
- ³⁹ SIMONS-MORTON, B; RUSAN, C; HAND, L. S & HAYNIE, D. L. (2008): Parenting Behavior and Adolescent Conduct Problems: Reciprocal and Mediation Effects. *Journal of School Violence*, Febr. 2008. Vol. 7. Iss. 1. pp. 3–25.
- ⁴⁰ GE, X; BEST, K. M; CONGER, R. D. & SIMONS, R. L. (1996): Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, Jul. 1996. Vol. 32. (4) pp. 717–731.
- ⁴¹ HENRY, D. B; TOLAN, P. H. & GORMAN-SMITH, D. (2001): Longitudinal Family and Peer Group Effects on Violence and Nonviolent Delinquency. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, May, 2001. Vol. 30. Iss. 2. pp. 172–186.

5. fejezet

- ¹ RIGBY (1996).
- ² RODKIN, P. C; FARMER, T. W; PEARL, R. & VAN ACKER, R. (2000): Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, Vol. 36. No. 1. pp. 14–24.
- ³ DODGE & COIE (1987).
- ⁴ Ld. pl. KAUKIAINEN, BJÖRKQVIST, LAGERSPETZ, ÖSTERMAN, SALMIVALLI, ROTHBERG & AHLBOM (1999).
- ⁵ ANDREOU, E. (2006): Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence. Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, Vol. 27. No. 3. pp. 339–351.
- ⁶ VAILLANCOURT, HYMEL & MCDUGALL (2003).
- ⁷ VEENSTRA, LINDENBERG, OLDEHINKEL, DE WINTER, VERHULST & ORMEL (2005).
- ⁸ SANDSTROM, M. J. & CILLESSEN, A. H. N. (2006): Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 30. No. 4. pp. 305–314.
- ⁹ COIE, J. D. (1990): Towards a theory of peer rejection. In ASHER, S. R. & COIE, J. D. (Eds.): *Peer rejection in childhood* (pp. 356–401). New York: Cambridge, University Press.
- ¹⁰ SCHÄFER, M; KORN, S; BRODBECK, F. C; WOLKE, D. & SCHULZ, H. (2005): Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, Jul. 2005. Vol. 29. Iss. 4. pp. 323–335.
- ¹¹ SCHÄFER, M; & ALBRECHT, A. (2004): „Wie Du mir, so ich Dir“. Prävalence und Stabilität von Aggression und Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51. 2. pp. 136–150.
- ¹² HÖRMANN, C. & SCHÄFER, M. (2009): Bullying im Grundschulalter Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58. (2) pp. 110–124.
- ¹³ OLWEUS (1978), idézi SCHÄFER, KORN, BRODBECK, WOLKE & SCHULZ (2005).
- ¹⁴ BJÖRKQVIST, EKMAN & LAGERSPETZ (1982).
- ¹⁵ SIJTSEMA, J. J; VEENSTRA, R; LINDENBERG, S. & SALMIVALLI, C. (2009)
- ¹⁶ SCHÄFER, KORN, BRODBECK, WOLKE & SCHULZ (2005)
- ¹⁷ Ld. pl. ESLEA, M; MENESINI, E; MORITA, Y; O'MOORE, M; MORA-MERCHÁN, J. A; PEREIRA, B. & SMITH, P. K. (2004).
- ¹⁸ GROTPETER, J. K. & CRICK, N. R. (1996): Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67. 2328–2338.
- ¹⁹ BRAZA, F., AZURMENDI, A., MUÑOZ, J. M., CARRERAS, M. R., BRAZA, P., GARCÍA, A., SOROZABAL, A., SÁNCHEZ-MARTÍN, J. R. (2009): Social cognitive predictors of

- peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 703–716.
- ²⁰ CRICK & GROTPETER (1995).
- ²¹ SALMIVALLI, C; HUTTUNEN, A. & LAGERSPETZ, K. M. J. (1997): Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1997. Vol. 38. Iss. 4. pp. 305–312.
- ²² OWENS, SHUTE & SLEE (2000).
- ²³ BOULTON & UNDERWOOD (1992).
- ²⁴ HODGES, E. V. E. & PERRY, D. G. (1996): Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 5. pp. 23–28.
- ²⁵ A zaklatás-kutatásokban mindenre és az ellenkezőjére is van kutatási eredmény. Toblin és munkatársai például nem találtak szignifikáns különbséget a zaklatásban játszott szerep szerinti csoportok között a barátok számában. (Toblin et al., 2005.)
- ²⁶ Ld. pl. BOLLMER, J. M; MILICH, R; HARRIS, M. J. & MARAS, M. A. (2005): A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, Jun. 2005. Vol. 20. Iss. 6. pp. 701–712.
- ²⁷ HODGES, E. V. E; BOIVIN, M; VITARO, F. & BUKOWSKI, W. M. (1999): The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, Jan. 1999. Vol. 35. Iss. 1. pp. 94–101.
- ²⁸ SCHWARTZ, D; GORMAN, A. H; DODGE, K. A; PETTIT, G. S. & BATES, J. E. (2008): Friendships with peers who are low or high in aggression as moderators of the link between peer victimization and declines in academic functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Jul. 2008. Vol. 36. Iss. 5. pp. 719–730.
- ²⁹ Bollmer nem közli a részleteket. A Friendship Qualities Scale-ról ld. BUKOWSKI, W. M; HOZA, B. & BOIVIN, M. (1994): Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, Aug. 1994. Vol. 11. Iss. 3. pp. 471–484.
- ³⁰ BOLLMER, MILICH, HARRIS & MARAS (2005).
- ³¹ SCHÄFER & KORN (2004).
- ³² Ld. pl. ELLIOTT, D. S. (1994): Longitudinal research in criminology: Promise and practice. In E. G. M. Weitekamp & H.-J. Kerner (Eds.): *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behavior* (pp. 189–201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic, idézi ESPELAGE, HOLT & HENKEL (2003).
- ³³ SALMIVALLI, HUTTUNEN & LAGERSPETZ (1997).
- ³⁴ L.m. i.m. 309. o.
- ³⁵ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ³⁶ CAIRNS, R. B; CAIRNS, B. D; NECKERMAN, H. J; GEST, S. D. & GARIÉPY, JEAN-LOUIS (1988).
- ³⁷ ESPELAGE, HOLT & HENKEL (2003).

- ³⁸ Ld. pl PELLEGRINI, BARTINI & BROOKS (1999).
- ³⁹ XIE, CAIRNS & CAIRNS (2002).
- ⁴⁰ SALMIVALI & NIEMINEN (2002).
- ⁴¹ ADAMS, R. E; BUKOWSKI, W. M. & BAGWELL, C. (2005): Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioral Development*, Vol 29. No 2. (March, 2005.) pp. 139–145.
- ⁴² BAKER (1998).
- ⁴³ BUDA (2010).
- ⁴⁴ ASZMANN (2003) 115. o.
- ⁴⁵ BOLLMER, MILICH, HARRIS & MARAS (2005).
- ⁴⁶ Ld. pl. Olweus (1978), OLWEUS (1991), WHITNEY & SMITH (1993).
- ⁴⁷ Ld. pl. NANSEL, OVERPECK, PILLA, RUAN, SIMONS-MORTON & SCHEIDT (2001).
- ⁴⁸ SCHLACK, BÄRBEL-MARIA & HEIKE (2008).
- ⁴⁹ SALMIVALI, HUTTUNEN & LAGERSPETZ (1997).
- ⁵⁰ MCKINNON, Jo-Anne Elizabeth (2001): *An examination of bullying from a group-dynamic perspective, the third party role of peers in bullying incidents*. Ph.D. Dissertation, University of Waterloo. <https://uwspace.uwaterloo.ca/handle/10012/638> – letöltve: 2015. máj. 15.
- ⁵¹ TWEMLOW, S. W. & SACCO, F. C. (2012): Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok? Flaccus.
- ⁵² O'CONNELL, SEDIGHDEILAMI, PEPLER, CRAIG, CONNOLLY, ATLAS, SMITH & CHARACH (1977), O'CONNELL, PEPLER & CRAIG (1999).
- ⁵³ OLWEUS (1993), WHITNEY & SMITH (1993).
- ⁵⁴ RIGBY, K. & SLEE, P. T. (1991): Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 13. (5) pp. 615–627.
- ⁵⁵ RIGBY & SLEE (1991).
- ⁵⁶ SWEARER, S. M. and CARY, P. T. (2003): Perceptions and Attitudes Toward Bullying in Middle School, Youth', *Journal of Applied School Psychology*, 19:2, 63–79.
- ⁵⁷ RIGBY (2007).
- ⁵⁸ L. m. i.m. 95. o.
- ⁵⁹ ESLEA & SMITH (1995).
- ⁶⁰ Ld. pl. HAWKINS, PEPLER & CRAIG (2001).
- ⁶¹ BUDA (2010).
- ⁶² BOULTON, TRUEMAN & FLEMINGTON (2002)
- ⁶³ Ld. pl. Hermann, J.: *Trauma és gyógyulás*. Háttér–NANE, 2003.
- ⁶⁴ WANG, M. C; HAERTEL, G. D. & WALBERG, H. J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, Autumn, 1993. Vol. 63. No. 3. pp. 249–294.
- ⁶⁵ ARONSON, E. (2009): *Columbine után: az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo, Budapest.

- ⁶⁶ PURKEY, S. C. (1990): *A cultural-change approach to school discipline*. In Oliver C. Moles (Eds.): *Student discipline strategies: Research and practice*. Albany: State University of New York Press, pp. 63–76.
- ⁶⁷ BRAND, S; FELNER, R; SHIM, M; SEITSINGER, A. & DUMAS, T. (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, Sept. 2003. Vol. 95. Iss. 3. pp. 570–588.
- ⁶⁸ Ld. pl. FREIBERG, H. J. (Ed.) (1999): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer.
- ⁶⁹ FREIBERG (1999).
- ⁷⁰ FREIBERG (1999) 11. o.
- ⁷¹ BARR, J. J. & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, Sept. 2007. Vol. 168. Iss. 3. pp. 231–250.
- ⁷² DEZOLT, D. M., HULL, S. H. (2001): Classroom and School Climate. In WORELL, J. (2001): *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender*. Oxford: Elsevier Science & Technology. 256–265.
- ⁷³ Ld. pl. ABRAHAM, J. (2007): Differentiating between and synthesizing quantitative, qualitative, and longitudinal research on polarized school cultures: a comment on Van Houtte (2006). *Journal of Curriculum Studies*; Oct 2007, Vol. 39 Issue 5, pp 597–602.
- ⁷⁴ BRAND, FELNER, SHIM, SEITSINGER & DUMAS (2003).
- ⁷⁵ RIGBY, K. (2003): Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, 2003. 6. pp. 1–6.
- ⁷⁶ KOGLIN, U. & PETERMANN, F. (2008): Gewalterfahrungen von jugendlichen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, Apr. 2008. Vol. 56. Iss. 2. pp. 133–140.
- ⁷⁷ WIENKE TOTURA, MACKINNON-LEWIS, GESTEN, GADD, DIVINE, DUNHAM & KAMBOUKOS (2009).
- ⁷⁸ BOULTON & SMITH (1994); NANSEL, T. R; HAYNIE, D. L. & SIMONS-MORTON, B. G. (2003): The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19. pp. 45–61.
- ⁷⁹ ESPELAGE, D. L; BOSWORTH, K. & SIMON, T. R. (2000): Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling & Development*, Summer, 2000. Vol. 78. Iss. 3. pp. 326–333.
- ⁸⁰ BACCHINI, D; ESPOSITO, G. & AFFUSO, G. (2009): Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, January/February 2009. Vol. 19. Iss. 1. pp. 17–32.
- ⁸¹ OLWEUS (1993).
- ⁸² CRAIG, W. M; PEPLER, D. J. & ATLAS, R. (2000): Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, Feb. 2000. Vol. 21. Iss. 1. pp. 22–36. <http://doi.org/10.1177/0143034300211002>

- ⁸³ OLWEUS (1993), OLWEUS (2003).
- ⁸⁴ NATVIG, G. K; ALBREKTSSEN, G. & QVARNSTRØM, U. (2001).
- ⁸⁵ LAUFER, A. & YOSSI, H. (2003): The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, Jul-Sept. 2003. Vol. 15. Iss. 3. pp. 235–244.
- ⁸⁶ YONEYAMA, S. & NAITO, A. (2003): Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, July, 2003. Vol. 24. Iss. 3. pp. 315–330.
- ⁸⁷ OLWEUS (1993).
- ⁸⁸ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ⁸⁹ BUDA (2010).
- ⁹⁰ CURRIE C, NIC GABHAINN S, GODEAU E, ROBERTS C, SMITH R, CURRIE D, PICKETT W, RICHTER M, MORGAN A & BARNEKOW V (Eds.) (2008).
- ⁹¹ CURRIE C, NIC GABHAINN S, GODEAU E, ROBERTS C, SMITH R, CURRIE D, PICKETT W, RICHTER M, MORGAN A & BARNEKOW V (eds.) (2008)
- ⁹² ASZMANN (2003) 119. o.
- ⁹³ VÁRNAI, D; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009) 3-4. o.
- ⁹⁴ VÁRNAI, D; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009) 4. o.
- ⁹⁵ VÁRNAI, D; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009) 4. o.
- ⁹⁶ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).

6. fejezet

- ¹ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009)
- ² Ld. pl. William GOLDING: A legyek ura, vagy Bruno BETTELHEIM: A végső határ c. regényét.
- ³ NG-MAK, D. S; SALZINGER, S; FELDMAN, R. & STUEVE, C. A. (2002): Normalization of Violence Among Inner-City Youth: A Formulation for Research. *American Journal of Orthopsychiatry*, Jan. 2002. Vol. 72. Iss. 1. pp. 92–101.
- ⁴ NG-MAK, D. S; SALZINGER, S; FELDMAN, R. S. & STUEVE, C. A. (2004): Pathologic Adaptation to Community Violence Among Inner-City Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, Apr. 2004. Vol. 74. Iss. 2. pp. 196–208.
- ⁵ GUERRA N.G; HUESMANN, L. R. & SPINDLER, A. (2003): Community Violence Exposure, Social Cognition, and Aggression Among Urban Elementary School Children. *Child Development*, September/October, 2003. Vol. 74. Iss. 5. pp. 1561–1576.

- ⁶ BOXER, P; MORRIS, A. S; TERRANOVA, A. M; KITHAKYE, M; SAVOY, S. C. & McFAUL, A. F. (2008): Coping with exposure to violence: Relations to emotional symptoms and aggression in three urban samples. *Journal of Child and Family Studies*, Dec. 2008. Vol. 17. Iss. 6. pp. 881–893.
- ⁷ FLANNERY, WESTER & SINGER (2004).
- ⁸ SWEARER & DOLL (2001).
- ⁹ ESPELAGE, BOSWORTH & SIMON (2000).
- ¹⁰ BACCHINI, ESPOSITO & AFFUSO (2009).
- ¹¹ BUDA (2010).
- ¹² Ld. pl. SÜLI-ZAKAR, I. (szerk.) (1994): Debrecen megyei jogú város makroregionális szerepköre. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja.
- ¹³ HAJDU & SÁSKA (2009.)
- ¹⁴ HAJDU & SÁSKA (2009.) 55. o., kiemelés tölem, BM.
- ¹⁵ AKIBA, LETENDRE, BAKER & GOESLING (2002).

7. fejezet

- ¹ BAUER, B. & SZABÓ, A. (2004).
- ² http://Görögország/www.up-9c.hu/pdf/UPC2007_felmeres_magyarország.pdf
- ³ A Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság *Lakossági internethasználat* című 2011-es vizsgálata, http://nmhh.hu/dokumentum/2220/lakossagi_net_2011_vegleges_webre.pdf
- ⁴ KITTA, G. (2013): Médiahasználat a magyar ifjúság körében. Székely L. (2013) (szerk.): Magyar ifjúság 2012. Kutatópont. 250–282.
- ⁵ http://nmhh.hu/dokumentum/2220/lakossagi_net_2011_vegleges_webre.pdf
- ⁶ ZIMMERMAN, GLEW, CHRISTAKIS & KATON (2005).
- ⁷ BARBOZA, SCHIAMBERG, OEHMKE, KORZENIEWSKI, POST & HERAUX (2009).
- ⁸ GENTILE, D. A; ANDERSON, C. A; YUKAWA, S; IHORI, N; SALEEM, M; MING, L. K; SHIBUYA, A; LIAU, A. K; KHOO, A; BUSHMAN, B. J; HUESMANN, L. R. & SAKAMOTO, A. (2009): The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence From Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 01/01/2009. Vol. 35. Iss. 6. pp. 752.
- ⁹ GENTILE, ANDERSON, YUKAWA, IHORI, SALEEM, MING, SHIBUYA, LIAU, KHOO, BUSHMAN, HUESMANN & SAKAMOTO (2009).
- ¹⁰ Ld. pl. BANDURA, A; ROSS, D. & ROSS, S. A. (1963): Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jan. 1963. Vol. 66. Iss. 1. pp. 3–11.

- ¹¹ A morális pánikról ld. pl. KITZINGER Dávid A morális pánik elmélete. In Replika, 40. szám, vagy Kenneth THOMPSON: Moral panics. Routledge, 1998. (Thompson könyvében a 6. fejezet címe: Család, gyermekek és az erőszak.)
- ¹² NIER, J. A. (2007): *Taking sides: Clashing views in social psychology* (2nd ed.). New York, NY, US: McGraw-Hill, 2007.
- ¹³ FREEDMAN, J. L. (2002): *Media violence and its effect on aggression: assessing the scientific evidence*. University of Toronto Press.
- ¹⁴ FREEDMAN (2002) 42. o.
- ¹⁵ FREEDMAN (2002) 56. o.
- ¹⁶ BARLETT, C. P; ANDERSON, C. A. & SWING, E. L. (2009): Video Game Effects – Confirmed, Suspected, and Speculative: A Review of the Evidence. *Simulation & Gaming*, Vol. 40. No. 3. pp. 377–403.
- ¹⁷ STACHÓ, L. & MOLNÁR, B. (2003): *Médiaerőszak: tények és mítoszok*. Médiakutató, tél. http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/01.html – letöltve: 2008. február 10.
- ¹⁸ FISKE, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris, Budapest.
- ¹⁹ CSÁSZI, L. (2003): *Tévéerőszak és morális pánik*. Új Mandátum, Budapest.
- ²⁰ BUCKINGHAM, D. (2002): *A gyermekkor halála után – Fel nőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Budapest.
- ²¹ CARNAGEY, N. L; ANDERSON, C. A. & BUSHMAN, B. J. (2007).
- ²² BUSHMAN, B. J. & ANDERSON, C. A. (2007): Measuring the Strength of the Effect of Violent Media on Aggression. *American Psychologist*, Apr. 2007. Vol. 62. Iss. 3. pp. 253–254.
- ²³ Ld. pl. Kodaj Dániel: Világok világa, halálok halála. In Stachó–Molnár (szerk.) (2009): *A médiaerőszak*. Mathias Corvinus Collegium – Századvég. 197–210. o.
- ²⁴ Pl. Olweus (1999a).
- ²⁵ http://www.berlin.de/lb/lkbgg/bfg/2007/nummer_29.html
- ²⁶ BUDA, M. (2005): *A gyermeki agresszió*. Dinasztia, Budapest.
- ²⁷ HANKISS, E; MANCHIN, R; FÜSTÖS, L. & SZAKOLCZAY, Á. (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- ²⁸ BAUER, B. & SZABÓ, A. (2004): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.
- ²⁹ BAUER, B. & SZABÓ, A. (2004).
- ³⁰ FÜSTÖS, L. & GUBA, L. (szerk.) (2004): *Társadalmi regiszter 2002. A magyar társadalom demográfiai összetétele, etnikai, kulturális, politikai tagoltsága, értékorientációi*. MTA Politikai Tudományok Intézete, MTA Szociológiai Kutatóintézet, 2004.
- ³¹ FÜSTÖS & GUBA (2004).
- ³² The European (un)Happy Planet Index. An index of carbon efficiency and well-being in the EU. nef, 2007. 13-14. o.

- ³³ Az eredeti forrásban (<http://www2.le.ac.uk/ebulletin/news/press-releases/2000-2009/2006/07/nparticle.2006-07-28.2448323827>) Magyarország nincs nevesítve; csak itt sikerült fellelni helyezésünket: <http://independentownersblog.wordpress.com/2008/08/26/the-world-map-of-happiness/>
- ³⁴ http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/28_07_06_happiness_map.pdf
- ³⁵ <http://www1.eur.nl/fsw/happiness/>
- ³⁶ http://www1.eur.nl/fsw/happiness/hap_cor/desc_hind.php?ind=72
- ³⁷ Exploring public attitudes, informing public policy. Selected findings from the first five rounds of European Social Survey. http://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS1_5_select_findings.pdf
- ³⁸ <http://www.oecd.org/statistics/better-life-initiative.htm>
- ³⁹ KOPP, M. & KOVÁCS, M. E. (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest; KOPP, M. (1995): *Magyar lelkiállapot*. Végeken Kiadó, Budapest.
- ⁴⁰ SZABADOS, T. (2006): Társadalmi indikátorok, társadalmi terek. In FÜSTÖS, L. & P. TÁLL, É.: *Európai Társadalmi Regiszter 2002*. Az európai társadalmak demográfiai összetétele, etnikai, kulturális, politikai tagoltsága, értékorientációi. MTA Politikatudományok Intézete, MTA Szociológiai Kutatóintézet. 66–189. o. 66. o.
- ⁴¹ A kérdéssel kapcsolatosan megkerülhetetlen Fukuyama bizalomról írott könyve: FUKUYAMA, F. (1997): *Bizalom: A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- ⁴² SZABADOS (2006).
- ⁴³ A Transparency International 2009-es jelentése Magyarországot azon országok közé sorolta, amelyek semmit, vagy alig valamit tesznek a korrupció visszaszorítására. <http://www.transparency.hu/files/Transparency%20International%202009%20OECD%20Progress%20Report.pdf>
- ⁴⁴ ANTALÓCZY, T; FÜSTÖS, L. & SZABÓ, A. (2007): *Európai Társadalmi Felmérés (EUTE)*. Európai társadalmak összehasonlító vizsgálata – értékek, magatartásformák változása Európában. 2. és 3. felvételi hullám. 2005–2006. Munkabeszámoló. OTKA, <http://real.mtak.hu/1933/>

Felhasznált irodalom

- ADAMS, R. E; BUKOWSKI, W. M. & BAGWELL, C. (2005): Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioral Development*, Vol 29. No 2. (March, 2005.) pp. 139–145.
- AKIBA, M; LETENDRE, G. K; BAKER, D. P. & GOESLING, B. (2002): Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, Vol. 39. No. 4. (Winter, 2002.) pp. 829–853.
- ALMEIDA, A., CORREIA, I. & MARINHO, S. (2010): Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence*, 9: 23–36.
- ANALITIS, F; KLEIN VELDERMAN, M; RAVENS-SIEBERER, U; DETMAR, S; ERHART, M; HERDMAN, M; BERRA, S; ALONSO, S. & JORDI, R. L. & THE EUROPEAN KIDSCREEN GROUP (2009): Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, February 2009. Vol. 123. No. 2. pp. 569–577.
- ANDREOU, E. (2006): Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence. Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, Vol. 27. No. 3. pp. 339–351.
- ANTALÓCZY, T; FÜSTÖS, L. & SZABÓ, A. (2007): Európai Társadalmi Felmérés (EUTE). Európai társadalmak összehasonlító vizsgálata – értékek, magatartásformák változása Európában. 2. és 3. felvételi hullám. 2005-2006. Munkabeszámoló. OTKA, <http://real.mtak.hu/1933/>
- ARCHER, J. & COYNE, S. M. (2005): An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9. No. 3. pp. 212–230.
- ARONSON, E. (2009): *Columbine után: az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo, Budapest.
- ARORA, C. M. J. (1996): Defining Bullying. Towards a Clearer Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International*, 1996. Vol. 17. No. 4. Autumn iss. pp. 317–329.
- ARORA, C. M. J. (1994): Measuring bullying with the Life in School Checklist. *Pastoral Care in Education*, Vol. 12. Iss. 3. pp. 11–16.
- ASZMANN, A. (szerk.) (2003): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Az Egészségügyi Világszervezet keretében végzett nemzetközi

- vizsgálat, Nemzeti Jelentés 2002. Országos Gyermek egészségügyi Intézet, 2003.
- ATLAS, R. S. & PEPLER, D. J. (1998): Observations of Bullying in the Classroom. *Journal of Educational Research*, 11/1/1998. Vol. 92, Iss.2., pp. 86–99.
- BACCHINI, D; ESPOSITO, G. & AFFUSO, G. (2009): Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, January/February 2009. Vol. 19. Iss. 1. pp. 17–32.
- BAKER, J. A. (1998): Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, Spring 1998. Vol. 36. Iss. 1. pp. 29–44.
- BANDURA, A. (2002): Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, Jun. 2002. Vol. 31. Iss. 2. pp. 101–119.
- BANDURA, A. (1990): Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, Spring, 1990. Vol. 46. Iss. 1. pp. 27–46.
- BANDURA, A; ROSS, D. & ROSS, S. A. (1963): Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jan. 1963. Vol. 66. Iss. 1. pp. 3–11.
- BARBOZA, G. E; SCHIAMBERG, L. B; OEHMKE, J; KORZENIEWSKI, S. J; POST, L. A. & HERAUX, C. G. (2009): Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 38. pp. 101–121.
- BARLETT, C. P; ANDERSON, C. A. & SWING, E. L. (2009): Video Game Effects – Confirmed, Suspected, and Speculative: A Review of the Evidence. *Simulation & Gaming*, Vol. 40. No. 3. pp. 377–403.
- BARR, J. J. & HIGGINS-D’ALESSANDRO, A. (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, Sept. 2007. Vol. 168. Iss. 3. pp. 231–250.
- BAUER, B. & SZABÓ, A. (2004): Ifjúság 2004. Gyorsjelentés. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.
- BERECZKEI, T. (2008): Evolúciós stratégiák, kognitív mechanizmusok. Munkabeszámoló. OTKA. <http://real.mtak.hu/1582/> Letöltve: 2009. október 29.
- BETTELHEIM, B. (2007): Az elég jó szülő. Cartaphilus, Budapest.

- BJÖRKQVIST, K. (2001): Different Names, Same Issue. *Social Development*, 10. 2. 2001. pp. 272–274.
- BJÖRKQVIST, K; ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (2000): Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, March-April 2000. Vol. 5. Iss. 2. pp. 191–200.
- BJÖRKQVIST, K. (1994): Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30. No. 3–4. pp. 177–188.
- BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ K. & KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 18. Iss. 2. pp. 117–127.
- BJÖRKQVIST, K. & NIEMELÄ, P. (Eds.) (1992): *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press.
- BJÖRKQVIST, K. & ÖSTERMAN, K. (1992): Parental Influence on Children's Self-Estimated Aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 1992. Vol. 18. Iss. 6. pp. 411–423.
- BJÖRKQVIST, K; EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. (1982): Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, September 1982. Vol. 23. Iss. 1. pp. 307–313.
- BOLLMER, J. M; MILICH, R; HARRIS, M. J. & MARAS, M. A. (2005): A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, Jun. 2005. Vol. 20. Iss. 6. pp. 701–712.
- BOULTON, M. J. & UNDERWOOD, K. (1992): Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, Feb. 1992. Vol. 62. Iss. 1. pp. 73–87.
- BOULTON, M. J.; TRUEMAN, M.; FLEMINGTON, I. (2002): Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, Vol. 28, No. 4, pp. 353–370.
- BOULTON, M. J. & SMITH, P. K. (1994): Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, Sept. 1994. Vol. 12. Iss. 3. pp. 315–329.
- BOULTON, M. J. & SMITH, P. K. (1994): Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer

- perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 12. pp. 315–329.
- BOXER, P; MORRIS, A. S; TERRANOVA, A. M; KITHAKYE, M; SAVOY, S. C. & MCFAUL, A. F. (2008): Coping with exposure to violence: Relations to emotional symptoms and aggression in three urban samples. *Journal of Child and Family Studies*, Dec. 2008. Vol. 17. Iss. 6. pp. 881–893.
- BOWERS, L; SMITH, P. K. & BINNEY, V. (1994): Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, May 1994. Vol. 11. Iss. 2. pp. 215–232.
- BOWLBY, J. (2009): A biztos bázis – a kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai. Animula, Budapest.
- BRAZA, F., AZURMENDI, A., MUÑOZ, J. M., CARRERAS, M. R., BRAZA, P., GARCÍA, A., SOROZABAL, A., SÁNCHEZ-MARTÍN, J. R. (2009): Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 703–716.
- BRAND, S; FELNER, R; SHIM, M; SEITSINGER, A. & DUMAS, T. (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, Sept. 2003. Vol. 95. Iss. 3. pp. 570–588.
- DE BRUYN, E. H. & CILLESSEN, A. H. N. (2006): Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, Nov. 2006. Vol. 21. No. 6. pp. 607–627.
- BUCKINGHAM, D. (2002): *A gyermekkor halála után – Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Budapest.
- BUDA, M. (2010): Közérzet és zaklatás az iskolában. Habilitációs értekezés. Kézirat.
- BUDA, M., SZIRMAI, E. (2010): School Bullyg the Primary School. Report of a Research Hajdú-Bihar County (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*, No. 1, July 2010. p. 49–68.
- BUDA, M. (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 2009. 5–6: 3–15.
- BUDA, M; KŐSZEGHY, A. & SZIRMAI, E. (2008): Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 2008. 3. 373–386.

- BUDA, M. (2005): A gyermeki agresszió. Dinasztia, Budapest.
- BUKOWSKI, W. M; HOZA, B. & BOIVIN, M. (1994): Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, Aug. 1994. Vol. 11. Iss. 3. pp. 471–484.
- BUSHMAN, B. J. & ANDERSON, C. A. (2007): Measuring the Strength of the Effect of Violent Media on Aggression. *American Psychologist*, Apr. 2007. Vol. 62. Iss. 3. pp. 253–254.
- BUSS AH (1961): *The Psychology of Agression*. New York: John Wiley & Sons.
- CADORET, R. J; YATES, W. R; TROUGHTON, E; WOODWORTH, G. & STEWART, M. A. (1995): Genetic-Environmental Interaction in the Genesis of Aggressivity and Conduct Disorders. *Archives of General Psychiatry*, Nov. 1995. Vol. 52. No. 11. pp. 916–924.
- CAIRNS, R. B; CAIRNS, B. D; NECKERMAN, H. J; GEST, S. D. & GARIÉPY, JEAN-LOUIS (1988): Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, Nov. 1988. Vol. 24. No. 6. pp. 815–823.
- CAIRNS, R. B; CAIRNS, B. D; NECKERMAN, H. J; FERGUSON, L. L. & GARIÉPY, JEAN-LOUIS (1989): Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, March, 1989. Vol. 25. Iss. 2. pp. 320–330.
- CAMPBELL, A. & MUNCER, S. (2008): Intent to harm or injure? Gender and the expression of anger. *Aggressive Behavior*, May/June, 2008. Vol. 34. Iss. 3. pp. 282–293.
- CAMPBELL, A. (2006): Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior*, May-June, 2006. Vol. 11. Iss. 3. pp. 237–264.
- CARACH, A., PEPLER, D.J. & ZIEGLER S. (1995): Bullying at School: A Canadian Perspective. *Education Canada* 35: 12–18.
- CARNAGEY, N. L; ANDERSON, C. A. & BUSHMAN, B. J. (2007): The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, May, 2007. Vol. 43. Iss. 3. pp. 489–496.
- CHAN, J. H. F. (2006): Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, Vol. 27. Iss. 3. pp. 352–369.

- COIE, J. D.; DODGE, K. A.; TERRY, R. & WRIGHT, V. (1991): The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, August, 1991. Vol. 62. Iss. 4. pp. 812–826.
- COIE, J. D. (1990): Towards a theory of peer rejection. In ASHER, S. R. & COIE, J. D. (Eds.): *Peer rejection in childhood* (pp. 356–401). New York: Cambridge, University Press.
- CRAIG, W. M. & HAREL, Y. (2004): Bullying, physical fighting and victimization. In CURRIE, C; ROBERTS, C; MORGAN, A; SMITH, R; SETTERTOBULTE, W; SAMDAL, O. & BARNEKOW RASMUSSEN, V. (Eds.): *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. pp. 133-144. WHO. http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf – letöltve: 2015. július 10.
- CRAIG, W. M; PEPLER, D. J. & ATLAS, R. (2000): Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, Feb. 2000. Vol. 21. Iss. 1. pp. 22–36. <http://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- CRAIG, W. M. & PEPLER, D. J. (1997): Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, Fall, 1997. Vol. 13. Iss. 2. pp. 41–59.
- CRAIG W. M. & PEPLER, D. J. (1995): Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exception Educ Can* 5. pp. 81–95.
- CRICK, N. R; BIGBEE, M. A. & HOWES, C. (1996): Gender Differences in Children's Normative Beliefs about Aggression: How Do I Hurt Thee? Let Me Count the Ways. *Child Development*, Jun. 1996. Vol. 67. No. 3. pp. 1003–1014.
- CRICK, N. R. & GROTPETER, J. K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, Jun. 1995. Vol. 66. No. 3. pp. 710–722.
- CURRIE C, NIC GABHAINN S, GODEAU E, ROBERTS C, SMITH R, CURRIE D, PICKETT W, RICHTER M, MORGAN A & BARNEKOW V (eds.) (2008): *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey*. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5) WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. <http://www.hbsc.org/publications/international/>

- CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., LOOZE M., ROBERTS, C., SAMDAL, O., SMITH, O. R. F., B. V. (eds.). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. WHO. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1
- CSAPÓ, B. (1995): Az iskolai tudás, Osiris.
- CSÁSZI, L. (2003): *Tévéeőrőszak és morális pánik*. Új Mandátum, Budapest.
- DAMBACH, K. E. (2001): Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord, Budapest.
- DAVID C. F., KISTNER, J. A. (2000): Do positive self-perceptions have a „dark side”? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (Aug, 2000.) Vol.28., Iss.4.; pp. 327–337.
- DELARA, E. W. (2008): Bullying and Aggression on the School Bus: School Bus Drivers’ Observations and Suggestions. *Journal of School Violence*, Volume 7., Issue 3. June 2008, pp. 48–70.
- DEZOLT, D. M., HULL, S. H. (2001): Classroom and School Climate. In WORELL, J. (2001): *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender*. Oxford: Elsevier Science & Technology. 256–265.
- DELVEAUX, K. D, DANIELS, T. (2000): Children’s social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children’s goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.46,Iss.4; pp. 672–692.
- DILL, E. J; VERNBERG, E. M; FONAGY, P; TWEMLOW, S. W. & GAMM, B. K. (2004): Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April, 2004. Vol. 32. No. 2. pp. 159–173.
- DODGE, K. A. (1991): The structure and function of proactive and reactive aggression. In: Pepler, Denra J., Rubin, Kenneth H. (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 201–218.
- DODGE, K. A. & COIE, J. D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children’s peer groups.

- Journal of Personality and Social Psychology*, Dec. 1987. Vol 53. (6) Special issue: Integrating personality and social psychology. pp. 1146–1158.
- ELLIOTT, D. S. (1994): Longitudinal research in criminology: Promise and practice. In E. G. M. Weitekamp & H.-J. Kerner (Eds.): *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behavior* (pp. 189–201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- ESLEA, M; MENESINI, E; MORITA, Y; O'MOORE, M; MORA-MERCHÁN, J. A; PEREIRA, B. & SMITH, P. K. (2004): Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, Jan/Feb. 2004. Vol. 30. Iss. 1. pp. 71–83.
- ESLEA, M. & REES, J. (2001): At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, Nov. 2001. Vol. 27. Iss. 6. pp. 419–429.
- ESLEA, M. & SMITH, P. K. (1995): Attitudes Towards Bullying in Primary School Pupils and Parents. Poszterbemutató a Brit Pszichológiai Társaság éves konferenciáján, Warwick-i Egyetem, 1995. április. Forrás: <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bully/files/warwick.pdf> – letöltve: 2009. január 31.
- ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (Eds.) (2004): Bullying in American School. *Socila-Ecological Perspective of Prevention and Intervention*. Mahwah, New Yersey, Lawrence Erlbaum Assiates.
- ESPELAGE, D. L; HOLT, M. K. & HENKEL, R. R. (2003): Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescents. *Child Development*, Vol. 74. Iss. 1. pp. 205–220.
- ESPELAGE, D. L; BOSWORTH, K. & SIMON, T. R. (2000): Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling & Development*, Summer, 2000. Vol. 78. Iss. 3. pp. 326–333.
- ESTELL, D. B; FARMER, T. W; PEARL, R; VAN ACKER, R. & RODKIN, P. C. (2003): Heterogeneity in the Relationship Between Popularity and Aggression: Individual, Group, and Classroom Influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, Autumn (Fall) 2003. Vol. 2003. Iss. 101. pp. 75–785.
- The European (un)Happy Planet Index. An index of carbon efficiency and well-being in the EU. nef, 2007. <http://www.happyplanetindex.org/learn/download-report.html>. Letöltve: 2009. július 30.

- FEINBERG, M. E; BUTTON, T. M. M; NEIDERHISER, J. M; REISS, D. & HETHERINGTON, E. M. (2007): Parenting and Adolescent. Antisocial Behavior and Depression. Evidence of Genotype-Parenting Environment Interaction. *Archives of General Psychiatry*, Apr. 2007. Vol. 64. No. 4. pp. 457–465.
- FESHBACH, N. D. & G. SONES, G. (1971): Sex differences in adolescent reactions toward newcomers. *Developmental Psychology*, May, 1971. Vol. 4. (3) pp. 381–386.
- FESHBACH, N. D. (1969): Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15. (3) pp. 249–258.
- FISKE, S. T. (2006): Társas alapmotívumok. Osiris, Budapest.
- FLANNERY, D. J; WESTER, K. L. & SINGER, M. I. (2004): Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, September, 2004. Vol. 32. Iss. 5. pp. 559–573.
- FÖLDES, P. & LANNERT, J. (2009): KÖLÖKNET On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. Kölöknét. koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf, letöltve 2015. július 10.
- FREEDMAN, J. L. (2002): *Media violence and its effect on aggression: assessing the scientific evidence*. University of Toronto Press.
- FREIBERG, H. J. (Eds.) (1999): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer.
- FUKUYAMA, F. (1997): *Bizalom: A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- FUNK, W. (1995) (hrsg.): *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*. S. Roderer, Regensburg.
- FÜSTÖS, L. & GUBA, L. (szerk.) (2004): *Társadalmi regiszter 2002. A magyar társadalom demográfiai összetétele, etnikai, kulturális, politikai tagoltsága, értékorientációi*. MTA Politikai Tudományok Intézete, MTA Szociológiai Kutatóintézet, 2004.
- GALEN, B. R. & UNDERWOOD, M. K. (1997): A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, Jul. 1997. Vol. 33. Iss. 4. pp. 589–600.
- GE, X; BEST, K. M; CONGER, R. D. & SIMONS, R. L. (1996): Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent de-

- pressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, Jul. 1996. Vol. 32. (4) pp. 717–731.
- GENTILE, D. A; ANDERSON, C. A; YUKAWA, S; IHORI, N; SALEEM, M; MING, L. K; SHIBUYA, A; LIAU, A. K; KHOO, A; BUSHMAN, B. J; HUESMANN, L. R. & SAKAMOTO, A. (2009): The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence From Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 01/01/2009. Vol. 35. Iss. 6. pp. 752.
- GINI, G. & POZZOLI, T. (2009): Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, March, 2009. Vol. 123. No. 3. pp. 1059–1065.
- GROTPETER, J. K. & CRICK, N. R. (1996): Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67. pp. 2328–2338.
- GUERRA N.G; HUESMANN, L. R. & SPINDLER, A. (2003): Community Violence Exposure, Social Cognition, and Aggression Among Urban Elementary School Children. *Child Development*, September/October, 2003. Vol. 74. Iss. 5. pp. 1561–1576.
- HAJDU, G. & SÁSKA, G. (szerk.) (2009.): Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata. www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf, letöltve 2015. július 10.
- HALÁSZ, J. (2009): A P-anyag és a Neurokinin-1 receptor szerepe a kóros agresszivitás kialakulásában. Munkabeszámoló. OTKA. <http://real.mtak.hu/1811/>
- HAMPEL, P; DICKOW, B; HAYER, T. & PETERMANN, F. (2009): Stressverarbeitung, psychische Auffälligkeiten und Bullying bei Jungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2009/58. 2. pp. 125–138.
- HÄMÄLÄINEN, M. & PULKKINEN, L. (1996): Problem behavior as a precursor of male criminality. *Development and Psychopathology*, Spring, 1996. Vol. 8. Iss. 2. pp. 443–455.
- HANKISS, E; MANCHIN, R; FÜSTÖS, L. & SZAKOLCZAY, Á. (1982): Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- HAYE, K. M. (2006): An exploratory look at the relationship between bully/victim status, locus of control, and hopelessness: A moderator model. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 2006. Vol. 67. (1-B) pp. 577.

- HAYNIE, D. L.; NANSEL, T.; EITEL, P.; CRUMP, A. D.; SAYLOR, K.; YU, K. & SIMONS-MORTON, B. (2001): Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, Feb. 2001. Vol. 21. Iss. 1. pp. 29–49.
- HAWKER, D. S. J. & BOULTON, M. J. (2000): Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2000. Vol. 41. pp. 441–455.
- HAWKINS, D. L.; PEPLER, D. J. & CRAIG, W. M. (2001): Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, Nov. 2001. Vol. 10. Iss. 4. pp. 512–527.
- HAZLER, R. J., MILLER, D. L., CARNEY, J. V., GREEN, S. (2001): Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research* Vol. 43 No. 2 Summer 2001 133–146.
- HAZLER, R. J. (1996): *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Bristol, Pa.: Accelerated Development.
- HEINEMANN, P.P. (1972): Mobbning – Gruppvald bland barn och vuxna. *Natur och Kultur*. Stockholm 1972.
- HENRY, D. B; TOLAN, P. H. & GORMAN-SMITH, D. (2001): Longitudinal Family and Peer Group Effects on Violence and Nonviolent Delinquency. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, May, 2001. Vol. 30. Iss. 2. pp. 172–186.
- HERMANN, J.: *Trauma és gyógyulás*. Háttér–NANE, 2003.
- HERMANN Z. és mtsai (2009): Pedagógusok – az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. OFI, Budapest.
- HODGES, E. V. E; BOIVIN, M; VITARO, F. & BUKOWSKI, W. M. (1999): The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, Jan. 1999. Vol. 35. Iss. 1. pp. 94–101.
- HODGES, E. V. E. & PERRY, D. G. (1996): Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 5. pp. 23–28.
- HÖRMANN, C. & SCHÄFER, M. (2009): Bullying im Grundschulalter Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58. (2) pp. 110–124.
- HYMEL, S; ROCKE-HENDERSON, N. & BONANNO, R. A. (2005): Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among

- Adolescents. In *Journal of Social Sciences*, 2005. Special Issue (Peer Victimization in Schools: An International Perspective) No. 8. pp. 33–43.
- JEFFRY, L. R; MILLER, D. & LINN, M. (2001): Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2001. Vol. 2. Iss. 2–3. pp. 143–156.
- JUVONEN, J; GRAHAM, S. & SCHUSTER, M. A. (2003): Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, Dec. 2003. Vol. 112. No. 6. pp. 1231–1237.
- KAUKIAINEN, A; BJÖRKQVIST, K; LAGERSPETZ, K; ÖSTERMAN, K; SALMIVALLI, C; ROTHBERG, S. & AHLBOM, A. (1999): The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 1999. Vol. 25. Iss. 2. pp. 81–89.
- KALTIALA-HEINO, R; RIMPELÄ, M; RANTANEN, P. & RIMPELÄ, A. (2000): Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, Vol. 23. Iss. 6. pp. 661–674.
- KODAJ D. (2009): Világok világa, halálok halála. In Stachó – Molnár (szerk.) (2009): A médiaerőszak. Mathias Corvinus Collegium – Századvég. 197–210.
- KOGLIN, U. & PETERMANN, F. (2008): Gewalterfahrungen von jugendlichen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, Apr. 2008. Vol. 56. Iss. 2. pp. 133–140.
- KOPP, M. & KOVÁCS, M. E. (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- KOPP, M. (1995): *Magyar lelkiállapot*. Végeken Kiadó, Budapest.
- LAGERSPETZ, K. M. J; BJÖRKQVIST, K. & PELTONEN, T. (1988): Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 01/01/1988. Vol. 14. Iss. 6. pp. 403–414.
- LAUFER, A. & YOSSE, H. (2003): The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, Jul-Sept. 2003. Vol. 15. Iss. 3. pp. 235–244.
- LEADBEATER, B. J., KUPERMINC, G. P., BLATT, S. J., & HERTZOG, C. (1999): Multivariate Model of Gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Developmental Psychology*, 35:5. 1268–1282.

- LORENZ, K. (1963) *Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression*. Borotha-Schöler, 1963. Vien.
- VON MAREES, N. & PETERMANN, F. (2008): Erhebung von bullying im kindergarten-und grundschulalter: Ein review. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 55. Iss. 3. pp. 161–174.
- MAYER, J. (2008): Frontvonalban. Gyorsjelentés az iskolai agresszivitás néhány összetevőjéről.
- MENESINI, E. (2012). Cyberbullying: The Right Value of the Phenomenon. Comments on the Paper “Cyberbullying: An Overrated Phenomenon?”. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 544–552.
- MCKINNON, Jo-Anne Elizabeth (2001): *An examination of bullying from a group-dynamic perspective, the third party role of peers in bullying incidents*. Ph.D. Dissertation, University of Waterloo.
<https://uwspace.uwaterloo.ca/handle/10012/638> – letöltve: 2015. máj. 15.
- MIKICS, É. (2007): Glükokortikoidok gyors, nem-genomiális hatásai a magatartásra. Doktori értekezés. phd.okm.gov.hu/disszertaciok/ertekezések/2007/de_3852.pdf Letöltve: 2009. december 10.
- NANSEL, T. R.; CRAIG, W.; OVERPECK, M. D; GITANJALI SALUJA, PHD; W. JUNE RUAN, MA; AND THE HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN BULLYING ANALYSES WORKING GROUP (2004): Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, Vol. 158. No. 8. pp. 730–736.
- NANSEL, T. R., OVERPECK, M; PILLA, R. S; RUAN, W. J; SIMONS-MORTON, B. & SCHEIDT, P. (2001): Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, Vol. 285. No. 16. pp. 2094–2100. <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/reprint/158/8/730.pdf> – letöltve: 2009. február 11.
- NANSEL, T. R; HAYNIE, D. L. & SIMONS-MORTON, B. G. (2003): The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19. pp. 45–61.
- NATVIG, G. K; ALBREKTSSEN, G. & QVARNSTRØM, U. (2001): School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, Oct. 2001. Vol. 30. No. 5. pp. 561–575.

- NÉMETH, Á. (szerk.) (2007): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2006. évi felmérésének Nemzeti jelentése. OGYI, 2007. http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf
- NÉMETH, Á., Költő, A. (szerk.). (2011). Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. OGYEI. http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf
- NG-MAK, D. S; SALZINGER, S; FELDMAN, R. S. & STUEVE, C. A. (2004): Pathologic Adaptation to Community Violence Among Inner-City Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, Apr. 2004. Vol. 74. Iss. 2. pp. 196–208.
- NG-MAK, D. S; SALZINGER, S; FELDMAN, R. & STUEVE, C. A. (2002): Normalization of Violence Among Inner-City Youth: A Formulation for Research. *American Journal of Orthopsychiatry*, Jan. 2002. Vol. 72. Iss. 1. pp. 92–101.
- NIER, J. A. (2007): *Taking sides: Clashing views in social psychology* (2nd ed.). New York, NY, US: McGraw-Hill, 2007.
- NISHINA, A; JUVONEN, J. & WITKOW, M. R. (2005): Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005. Vol. 34. Iss. 1. pp. 37–48.
- O'CONNELL, P; PEPLER, D. & CRAIG, W. (1999): Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, Aug. 1999. Vol. 22. Iss. 4. pp. 437–452.
- O'CONNELL, P; SEDIGHDEILAMI, F; PEPLER, D; CRAIG, W; CONNOLLY, J; ATLAS, R; SMITH, C. & CHARACH, A. (1977): Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. Poster session presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- O'MOORE, A. M. & HILLERY, B. (1989): Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10. pp. 426–441.
- OLWEUS, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell.
- OLWEUS, D. (2003): A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, March, 2003. Vol. 60. Iss. 6. pp. 12–17.

- OLWEUS, D. (1999a) in Smith et al. (Eds): *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. (pp. 7–27.) Routledge, Oxford.
- OLWEUS, D. (1999b): Iskolai zaklatás. *Educatio*, No. 4. pp. 717–739.
- OLWEUS, D. (1996): Bully/victim problems at school: facts and effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, Vol. 5. Iss. 1. pp. 15–22.
- OLWEUS, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 35. pp. 1171–1190.
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at School: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
- OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. PEPLER & K. H. RUBIN (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OLWEUS, D; MATTSSON, A; SCHALLING, D. & LOW, H. (1988): Circulating Testosterone Levels and Aggression in Adolescent Males: A Causal Analysis. *Psychosomatic Medicine* Vol. 50. No. 3. pp. 261–272.
- OLWEUS, D. (1984): Development of stable aggressive reaction patterns in males. In Robert J. Blanchard & D. Caroline Blanchard (Eds): *Advances in the Study of Aggression*, Vol 1. Orlando: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1980): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, Vol. 16. No. 6. pp. 644–660.
- OLWEUS, D; MATTSSON, A; SCHALLING, D. & LOW, H. (1980b): Testosterone, Aggression, Physical, and Personality Dimensions in Normal Adolescent Males. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 42. No. 2. pp. 253–269.
- OLWEUS, D. (1977): Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. *Child Development*, 1977. 48. pp. 1301–1313.
- OLWEUS, D. (1978): *Aggression in the Schools. Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.
- OWENS, L; SHUTE, R. & SLEE, P. (2000): „Guess what I just heard!?: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 2000. Vol. 26. Iss. 1. pp. 67–83.

- ÖSTERMAN, K.; BJÖRKQVIST, K.; LAGERSPETZ, K. M. J.; CHARPENTIER, S.; CAPRARA, G. V. & PASTORELLI, C. (1999): Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 1999. Vol. 25. Iss. 1. pp. 61–65.
- ÖSTERMAN, K.; BJÖRKQVIST, K.; LAGERSPETZ, K. M. J.; KAUKIAINEN, A.; LANDAU, S. F.; FRĄCZEK, A.; CAPRARA, G. V. (1998): Cross-Cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 01/1998; 24(1): 1–8.
- PÁÁL, T. & BEREKZEI, T. (2006): Elmeteória, együttműködés, machiavellizmus: a felnőttkori elmeolvasó képesség hatása a társas kapcsolatokra. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61. pp. 511–532.
- PATTERSON, C. J.; COHN, D. A. & KAO, B. T. (1989): Maternal warmth as a protective factor against risks associated with peer rejection among children. *Development and Psychopathology*, Apr. 1989. Vol. 1. Iss. 1. pp. 21–38.
- PEARCE, J. B. & THOMPSON, A. E. (1998): Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, Vol. 79. Iss. 6. pp. 528–531.
- PEARCE, J. B. (1991): What can be done about the Bully? In Michele Elliot (Eds.): *Bullying*. London: Longman.
- PELLEGRINI, A. D. & LONG, J. D. (2002): A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, Jun. 2002. Vol. 20. Iss. 2. pp. 259–280.
- PELLEGRINI, A. D. & BARTINI, M. (2001): Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 47. No. 1 pp. 142–163.
- PELLEGRINI, A. D. & BARTINI, M. (2000a): A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, Vol. 37. No. 3. pp. 699–725.
- PELLEGRINI, A. D.; BARTINI, M. & BROOKS, F. (1999): School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, Jun. 1999. Vol. 91. (2) pp. 216–224.

- PEPLER, D; CRAIG, W; JIANG, D. & CONNOLLY, J. (2008a): Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, March/April, 2008. Vol. 79. Iss. 2. pp. 325–338.
- PEPLER, D; CRAIG, W; JIANG, D. & CONNOLLY, J. (2008b): The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, Apr-Jun. 2008. Vol. 20. Iss. 2. pp. 113–119.
- PEPLER, D. J. (2006): Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, February, 2006. Vol. 15. Iss. 1. pp. 16–20.
- PERRY, D. G; PERRY, L. C. & KENNEDY, E. (1992): Conflict and the development of antisocial behavior. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.): *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301–329). New York: Cambridge University Press.
- PIKAS, A. (1989): A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, Vol. 10. No. 2. pp. 95–104.
- PURKEY, S. C. (1990): *A cultural-change approach to school discipline. In Oliver C. Moles (Eds.): Student discipline strategies: Research and practice.* Albany: State University of New York Press, pp. 63–76.
- RIGBY, K. (2007): *Bullying in schools and what to do about it.* ACER Press.
- RIGBY, K; SLEE, P. T. & MARTIN, G. (2007): Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, October, 2007. Vol. 30. Iss. 5. pp. 801–812.
- RIGBY, K. (2003): Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, 2003. 6. pp. 1–6.
- RIGBY, K. (1997a). *Bullying in Australian Schools – and what to do about it.* London, Jessica Kingsley.
- RIGBY, K. (1997b): What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22. 2. pp. 28–34.
- RIGBY, K; COX, I. & BLACK, G. (1997): Cooperativeness and Bully/Victim Problems Among Australian Schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, Jun. 1997. Vol. 137 Iss. 3. pp. 357–368.
- RIGBY, K. (1996): *Bullying in schools – and what to do about it.* The Australian Council for Educational Research Ltd. (ACER), Victoria, Melbourne.

- RIGBY, K. & COX, I. (1996): The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21. pp. 609–612.
- RIGBY, K. & SLEE, P. T. (1991): Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 13. (5) pp. 615–627.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1993): Dimensions of Interpersonal Relation Among Australian Children and Implications for Psychological Well-Being. *Journal of Social Psychology*; Feb 1993, Vol. 133 Issue 1, pp. 33–42.
- RODKIN, P. C; FARMER, T. W; PEARL, R. & VAN ACKER, R. (2000): Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, Vol. 36. No. 1. pp. 14–24.
- RODKIN, P. C. & HODGES, E. V. E. (2003): Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, Vol. 32. Iss. 3. pp. 384–400.
- ROLAND, E. & IDSØE, T. (2001): Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 27. Iss. 6. pp. 446–462.
- ROWE, R; MAUGHAN, B; WORTHMAN, C. M; COSTELLO, E. J. & ANGOLD, A. (2004): Testosterone, antisocial behavior, and social dominance in boys: Pubertal development and biosocial interaction. *Biological Psychiatry*, March, 2004. Vol. 55. Iss. 5. pp. 546–552.
- SALMIVALLI, C. & NIEMINEN, E. (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 2002. Vol. 28. Iss. 1. pp. 30–44.
- SALMIVALLI, C; LAPPALAINEN, M. & LAGERSPETZ, K. M. J. (1998): Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: a two year follow-up. *Aggressive Behavior*, Vol. 24. Iss. 3. pp. 205–218.
- SALMIVALLI, C; HUTTUNEN, A. & LAGERSPETZ, K. M. J. (1997): Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1997. Vol. 38. Iss. 4. pp. 305–312.
- SALMIVALLI, C; LAGERSPETZ, C. M. J. K; BJÖRKQVIST, K; ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a group proces: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, Vol. 22. Iss. 1. pp. 1–15.

- SÁGI, M. (2000): Hogyan legyünk pesszimisták? Viszonyítsunk a sokkal jobbhoz! Századvég, Új Folyam, 2000. nyár, 17. sz. pp. 41–66.
- SCHÄFER, M; KORN, S; BRODBECK, F. C; WOLKE, D. & SCHULZ, H. (2005): Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, Jul. 2005. Vol. 29. Iss. 4. pp. 323–335.
- SCHÄFER, M; KORN, S; SMITH, P. K; HUNTER, S. C; MORA-MERCHAN, J. A; SINGER, M. M. & VAN DER MEULEN, K. (2004): Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22. pp. 379–394.
- SCHÄFER, M. & KORN, S. (2004): Bullying als Gruppenphänomen, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36. (1) pp. 19–29.
- SCHÄFER, M; & ALBRECHT, A. (2004): „Wie Du mir, so ich Dir“. Prävalence und Stabilität von Aggression und Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51. 2. pp. 136–150.
- SHARP, S. & SMITH, P. K. (1991): Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, Vol. 77. pp. 47–55.
- SCHIEITHAUER, H; HAYER, T; PETERMANN, F. & JUGERT, G. (2006): Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, May, 2006. Vol. 32. Iss. 3. pp. 261–275.
- SCHLACK, R; BÄRBEL-MARIA, K. & HEIKE, H. (2008): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Daten aus dem Bundesweit repräsentativen Kinder- Und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Umweltmedizin in Forschung und Praxis*, 2008. Vol. 13. Iss. 4. pp. 245–260.
- SCHUTTE, N. S; MALOUFF, J. M; HALL, L. E; HAGGERTY, D. J; COOPER, J. T; GOLDEN, C. J. & DORNHEIM, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, Aug. 1998. Vol. 25. Iss. 2. pp. 167–177.
- SCHWARTZ, D; GORMAN, A. H; DODGE, K. A; PETTIT, G. S. & BATES, J. E. (2008): Friendships with peers who are low or high in aggression as moderators of the link between peer victimization and declines in academic functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Jul. 2008. Vol. 36. Iss. 5. pp. 719–730.

- SCHWARTZ, D. (2000): Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 28. Iss. 2. pp. 181–192.
- SCHWARTZ, D; DODGE, K. A; COIE, J. D; HUBBARD, J. A; CILLESSEN, A. H. N; LEMERISE, E. A. & BATEMAN, H. (1998): Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. 1998. Vol. 26. Iss. 6. pp. 431–440.
- SCHWARTZ, D; DODGE, K. A; PETTIT, G. S. & BATES, J. E. (1997): The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, August, 1997. Vol. 68. Iss. 4. pp. 665–675.
- SCHWARTZ, D; DODGE, K. A. & COIE, J. D. (1993): The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Play Groups. *Child Development*, December, 1993. Vol. 64. Iss. 6. pp. 1755–1772.
- SEALS, D. & YOUNG, J. (2003): Bullying victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, Winter, 2003. Vol. 38. Iss. 152. pp. 735–747.
- SHIELDS, A. & CICHETTI, D. (2001): Parental maltreatment and emotional dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 30. Iss. 3. pp. 349–363.
- SIJTSEMA, J. J; VEENSTRA, R; LINDENBERG, S. & SALMIVALLI, C. (2009): Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, January/February, 2009. Vol. 35. Iss. 1. pp. 57–67.
- SIMON DÁVID, ZERINVÁRY BARBARA, VELKEY GÁBOR (2015): Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben. Online kérdőíves vizsgálat elemző tanulmánya. OFI, kézirat.
- SIMONS-MORTON, B; RUSAN, C; HAND, L. S & HAYNIE, D. L. (2008): Parenting Behavior and Adolescent Conduct Problems: Reciprocal and Mediation Effects. *Journal of School Violence*, Febr. 2008. Vol. 7. Iss. 1. pp. 3–25.
- SLEE, P. T. (1995): Peer victimization and its relationship to depression among Australian school children. *Personality & Individual Differences*, 18. pp. 57–62.

- SLEE, P. T. & RIGBY, K. (1993): Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, Vol. 23. pp. 273–282.
- SMITH, P. K. (2004): Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9. pp. 98–103.
- SMITH, P. K. (2000): Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14. pp. 294–303.
- SMITH, P. K.; TALAMELLI, L.; COWIE, H.; NAYLOR, P. & CHAUHAN, P. (2004): Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 74. pp. 565–581.
- SMITH, P. K.; SINGER, M.; HOEL, H. & COOPER, C. L. (2003): Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94. pp. 175–188.
- SMITH, P. K.; MADSEN, K. C. & MOODY, J. C. (1999a): What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Educational Research*, Winter, 1999. Vol. 41. No. 3. pp. 267–285.
- SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. S. & SLEE, P. (Eds.) (1999b): *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Routledge, Oxford.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (Eds.) (1994): *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, Oxford.
- SOURANDER, A. JENSEN, P.; RÖNNING, J. A.; NIEMELÄ, S.; HELENIUS, H.; SILLANMÄKI, L.; KUMPULAINEN, K.; PIHA, J.; TAMMINEN, T.; MOILANEN, I. & ALMQVIST, F. (2007): What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" Study. *Pediatrics*, Aug. 2007. Vol. 120. No. 2. pp. 396–404.
- STACHÓ, L. & MOLNÁR, B. (2003): *Médiaerőszak: tények és mítoszok*. Médiakutató, tél. http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/01.html – letöltve: 2008. február 10.
- STASSEN BERGER, K. (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, March, 2007. Vol. 27. Iss. 1. pp. 90–126.
- STEELMAN, L. M.; ASSEL, M. A.; SWANK, P. R.; SMITH, K. E. & LANDRY, S. H. (2002): Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, March-April, 2002. Vol. 23. Iss. 2. pp. 135–156.

- STEPHENSON, P., & SMITH, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. TATTUM & D. A. LANE (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45–57). Hanley, Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- STRONG, R. K. & DABBS, J. M. (2000): Testosterone and behavior in normal young children. *Personality and Individual Differences*, May, 2000. Vol. 28. Iss. 5. pp. 909–915.
- SUTTON, J; SMITH, P. K. & SWETTENHAM, J. (1999): Bullying and „Theory of Mind”: A Critique of the „Social Skills Deficit” View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, Vol. 8. Iss. 1. pp. 118–127.
- SÜLI-ZAKAR, I. (szerk.) (1994): Debrecen megyei jogú város makroregionális szerepköre. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja.
- SWEARER, S. M. & DOLL, B. (2001): Bullying in Schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, Vol. 2. Iss. 2/3. pp. 7–23.
- SWEARER, S. M. and CARY, P. T. (2003): Perceptions and Attitudes Toward Bullying in Middle School, Youth’, *Journal of Applied School Psychology*, 19:2, 63–79.
- SZABADOS, T. (2006): Társadalmi indikátorok, társadalmi terek. In FÜSTÖS, L. & P. TÁLL, É.: Európai Társadalmi Regiszter 2002. Az európai társadalmak demográfiai összetétele, etnikai, kulturális, politikai tagoltsága, értékorientációi. MTA Politikatudományok Intézete, MTA Szociológiai Kutatóintézet. 66–189.
- TAPPER, K. & BOULTON, M. J. (2004): Sex Differences in Levels of Physical, Verbal, and Indirect Aggression Amongst Primary School Children and Their Associations With Beliefs About Aggression. *Aggressive Behavior*, Mar/Apr. 2004. Vol. 30. Iss. 2. pp. 123–145.
- TAPPER, K. & BOULTON, M. J. (2002): Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera. *Aggressive Behavior*, Vol. 28. Iss. 5. pp. 356–365.
- THORNBERRY, T. P. (1994): Violent families and youth violence. Washington, D C: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- TOBLIN, R. L; SCHWARTZ, D.; GORMAN, A. H. & ABOU-EZZEDDINE, T. (2005): Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, May-Jun, 2005. Vol. 26. Iss. 3. pp. 329–346.

- TOMKA, M. (2001): Hagymányos (vallási) értékek a modern társadalomban. *Educatio*, 2001/3. 419–433.
- TWEMLOW, S. W. (2007). Az erőszak gyökerei: az iskolában zajló hatalmi harcok és erőszak konvergencia pszichoanalitikus magyarázó modelljei I. *Pszichoterápia*, 16.6.: 389–398.
- TWEMLOW, S. W.; FONAGY, P. & SACCO, F. C. (2005): A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69. 3. pp. 265–281.
- TWEMLOW, S. W. & SACCO, F. C. (2012): Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok? Flaccus.
- UNDERWOOD, M. K. (2003): *Social aggression among girls*. Guilford Press, 2003.
- XIE, H; CAIRNS, R. B. & CAIRNS, B. D. (2002): The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 2002. Vol. 28. Iss. 5. pp. 341–355.
- YATES, C., SMITH, P. K. (1989): Bullying in two English comprehensive schools. In E. M. ROLAND, (Ed.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22–34). London: David Fulton.
- YONEYAMA, S. & NAITO, A. (2003): Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, July, 2003. Vol. 24. Iss. 3. pp. 315–330.
- VAILLANCOURT, T; DECATANZARO, D; DUKU, E. & MUIR, C. (Kanada): (2009): Androgen dynamics in the context of children's peer relations: an examination of the links between testosterone and peer victimization. *Aggressive Behavior*, Vol. 35. Iss. 1. pp. 103–113.
- VAILLANCOURT, T; HYMEL, S. & MCDUGALL, P. (2003): Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, Dec. 2003. Vol. 19. Iss. 2. pp. 157–176.
- VAJDA, ZS. (1996): A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetről és a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, 1996. 4. sz. pp. 329–339.
- VARHAMA, L. M. & BJÖRKQVIST, K. (2005): Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a finnish sample. *Psychological Reports*, 96. pp. 269–272. <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/relation.pdf> – letöltve: 2009.

72. <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/relation.pdf> – letöltve: 2009. december 10.
- VÁRNAI, D; NÉMETH, Á. & ZAKARIÁS, I. (2009): Kortárs bántalmazás és verekedés a magyar iskoláskorúak körében. <http://www.ogyei.hu/hu/files/download.php?id=383> Letöltve: 2015. február 14.
- VEENSTRA, R; LINDENBERG, S; OLDEHINKEL, A. J; DE WINTER, A. F; VERHULST, F. C. & ORMEL, J. (2008): Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 32. No. 3. pp. 243–251.
- VEENSTRA, R; LINDENBERG, S; OLDEHINKEL, A. J; DE WINTER, A. F; VERHULST, F. C. & ORMEL, J. (2005): Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, Jul. 2005. Vol. 41. (4) pp. 672–682.
- WANG, M. C; HAERTEL, G. D. & WALBERG, H. J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, Autumn, 1993. Vol. 63. No. 3. pp. 249–294.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993): A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, Spring, 1993. Vol. 35. Iss. 1. pp. 3–25.
- WIENKE TOTURA, C; MACKINNON-LEWIS, C; GESTEN, E; GADD, R; DIVINE, K; DUNHAM, S. & KAMBOUKOS, D. (2009): Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School. *Journal of Early Adolescence*, Aug. 2009. Vol. 29. Iss. 4. pp. 571–609.
- WOLKE, D.; WOODS, S.; STANFORD, K. & SCHULZ, H. (2001): Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 2001. 92. pp. 673–696.
- ZIMMERMAN, F. J; GLEW, G. M; CHRISTAKIS, D. A. & KATON, W. (2005): Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, Apr. 2005. Vol. 159. pp. 384–388.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE