

Tartalom

Ábrák jegyzéke	3
Táblázatok jegyzéke	6
Előszó	8
Bevezetés	9
Definíció(k).....	9
A kortársbántalmazás kiterjedtsége és az eltérő prevalenciák problematikája	9
A kortársbántalmazás vizsgálatának módszertani problémái	12
A kortársbántalmazásban való érintettség és annak következményei	16
A kortársbántalmazás értelmezési kerete	17
A kortársbántalmazással összefüggő tényezők	19
A főbb kutatási kérdések.....	21
I. vizsgálat: A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére	23
Módszer	23
Az eredmények.....	25
Megbeszélés	28
II. vizsgálat: Kitekintés a bullying fogalmának nemzetközi értelmezésére – kvalitatív adatok összehasonlítása négy, nem angolszász kultúrában	32
Módszer	32
Eredmények	34
Megbeszélés	39
III. Az iskolai kortársbántalmazás, mint népegészségügyi probléma kiterjedtségére vonatkozó epidemiológiai adatok és trendek - Az Iskoláskorúak Egészségmagatartása című kutatás tükrében.....	43
Módszer	43
Az egyes adatfelvételek kortársbántalmazás adatainak bemutatása	48
Az 1993/1994-es magyar HBSC adatfelvétel	49
Az 1997/1998-as magyar HBSC adatfelvétel	52
A 2001/2002-es magyar HBSC adatfelvétel.....	56
A 2005/2006-os magyar HBSC adatfelvétel	60
A 2009/2010-es magyar HBSC adatfelvétel.....	64

A 2013/2014-es magyar HBSC adatfelvétel.....	69
A 2017/2018-as magyar HBSC adatfelvétel.....	76
Az eredmények összefoglalása	84
Megbeszélés	91
IV. vizsgálat: A kortárs erőszakban való érintettség mintázódásának empirikus vizsgálata látens osztályelemzéssel és az azonosított csoportok összefüggése egyéni, kortárs, családi és iskolai változókkal.....	95
Az 1. modell.....	95
A 2. modell.....	105
Megbeszélés: az 1. és a 2. modell összefoglalás	113
Összefoglaló megbeszélés és kitekintés	118
Pillanatkép az iskolai antibullying törekvésekről	120
Irodalomjegyzék	123
1. sz. Melléklet	146

Ábrák jegyzéke

1. ábra	50
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N = 5745)	50
HBSC 1993/1994	50
2. ábra	50
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N=5745), HBSC 1993/1994	50
3. ábra	51
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5745)	51
HBSC 1993/1994	51
4. ábra	52
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5745)	52
HBSC 1993/1994	52
5. ábra	53
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N = 5724)	53
HBSC 1997/1998	53
6. ábra	54
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N=5717), HBSC 1997/1998	54
7. ábra	55
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5724)	55
8. ábra	55
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5719), HBSC 1997/1998	55
9. ábra	57
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N = 5958)	57
HBSC 2001/2002	57
10. ábra	57
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N = 5930), HBSC 2001/2002	57
11. ábra	58
A legalább havonta kétszer-háromszor áldozattá vált tanulók aránya, HBSC 2001/2002	58
12. ábra	58
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5964)	58
HBSC 2001/2002	58
13. ábra	59
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5936)	59
HBSC 2001/2002	59
14. ábra	60
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyamon szerint, HBSC 2001/2002	60
15. ábra	61
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N=5365), HBSC 2005/2006	61
16. ábra	61
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N=5365), HBSC 2005/2006	61
17. ábra	62
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanulók aránya nem és évfolyamon szerint, HBSC 2005/2006	62
18. ábra	63
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5370)	63
HBSC 2005/2006	63
19. ábra	63
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint (N = 5371), HBSC 2005/2006	63

20. ábra	64
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2005/2006	64
21. ábra	65
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N=8011), HBSC 2009/2010	65
22. ábra	66
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint (N=8013), HBSC 2009/2010	66
23. ábra	67
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanuló aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2009/2010	67
24. ábra	67
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 7996)	67
HBSC 2009/2010	67
25. ábra	68
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint (N = 7998), HBSC 2009/2010	68
26. ábra	69
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2009/2010	69
27. ábra	70
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N = 6037), HBSC 2013/2014	70
28. ábra	71
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint (N = 6038), HBSC 2013/2014	71
29. ábra	72
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanuló aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2013/2014	72
30. ábra	72
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 6043), HBSC 2013/2014	72
31. ábra	73
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében, nem szerint (N = 6042), HBSC 2013/2014	73
32. ábra	74
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2013/2014	74
33. ábra	74
A tanulók online zaklatásának (bántó üzenetet kapott) előfordulása az elmúlt néhány hónapban, nem és évfolyam szerint (N = 6046), HBSC 2013/2014	74
34. ábra	75
A tanulók online zaklatásának (kínos képet osztottak meg róla) előfordulása az elmúlt néhány hónapban, nem és évfolyam szerint (N = 6027)	75
35. ábra	75
A legalább havonta 2-3-szor online áldozattá vált tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2013/2014	75
36. ábra	77
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N = 5933), HBSC 2017/2018	77
37. ábra	78
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N = 5928), HBSC 2017/2018	78
38. ábra	79
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanulók aránya nem és évfolyamon szerint, HBSC 2017/2018	79
39. ábra	79
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 5941), HBSC 2017/2018	79
40. ábra	80
Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint (N = 5938), HBSC 2017/2018	80
41. ábra	81
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2017/2018	81
42. ábra	81

Az 5–11. osztályos tanulók online bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N = 5934), HBSC 2017/2018	81
43. ábra	82
Internetes bántalmazás elszennvedésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5929), HBSC 2017/2018	82
44. ábra	83
Az 5–11. osztályos tanulók internetes bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 5938), HBSC 2017/2018	83
45. ábra	83
Internetes bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5933), HBSC 2017/2018	83
46. ábra	85
Az áldozattá válás előfordulásának alakulása az 5-11. évfolyamos tanulók körében 2001-2018 között	85
47. ábra	86
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 5. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	86
48. ábra	86
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 7. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	86
49. ábra	87
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 9. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	87
50. ábra	87
A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 11. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	87
51. ábra	89
Mások bántalmazásának alakulása az 5-11. évfolyamos tanulók körében 2001-2018 között	89
52. ábra	89
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 5. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	89
53. ábra	90
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 7. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	90
54. ábra	90
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 9. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	90
55. ábra	91
A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 11. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között	91
56. ábra	94
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának aránya a bántalmazás formája szerint (N = 5972)	94
57. ábra	102
Az egyes azonosított látens osztályok által mutatott valószínűség mutatók az iskolai és online bántalmazást és áldozattá válás változói mentén. HBSC 2013/2014	102
58. ábra	110
Az egyes azonosított látens osztályok által mutatott valószínűség mutatók az iskolai és online bántalmazást és áldozattá válás változói mentén. HBSC 2017/2018	110

Táblázatok jegyzéke

1. *táblázat:* A hazai nagymintás vizsgálat legfontosabb jellemzői
2. *táblázat:* Bullying áldozattá válás gyakorisága nagymintás hazai vizsgálatokban
3. *táblázat:* Bullying elkövetésének gyakorisága nagymintás hazai vizsgálatokban
4. *táblázat:* A kvalitatív fókuszcsoporthoz vizsgálat mintájának jellemzői
5. *táblázat:* A nemzetközi fókuszcsoporthoz vizsgálat mintájának jellemzői a résztvevő országokban
6. *táblázat:* A HBSC kutatás kérdései az egészségmagatartás témakörében
7. *táblázat:* A HBSC kutatás kérdései a szubjektív jóllét témakörében
8. *táblázat:* A HBSC kutatás kérdései a háttértényezők témakörében
9. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5745), HBSC 1993/1994
10. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5745), HBSC 1993/1994
11. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5718), HBSC 1997/1998
12. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5720), HBSC 1997/1998
13. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5958), HBSC 2001/2002
14. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5964), HBSC 2001/2002
15. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5364), HBSC 2005/2006
16. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5369), HBSC 2005/2006
17. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 8011), HBSC 2009/2010
18. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 7996), HBSC 2009/2010
19. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint (N = 6046), HBSC 2013/2014
20. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 6036), HBSC 2013/2014
21. *táblázat:* A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint (N = 5934), HBSC 2017/2018
22. *táblázat:* Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5938), HBSC 2017/2018
23. *táblázat:* Internetes bántalmazást elszenvedő tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5935), HBSC 2017/2018
24. *táblázat:* Internetes bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5939), HBSC 2017/2018
25. *táblázat:* Összefoglaló táblázat az áldozattá válás gyakoriságáról 1993/94-2017/18, HBSC
26. *táblázat:* Az áldozattá válásban nem érintett tanulók arányának változása a prevalencia értékekhez tartozó konfidencia intervallumokkal 1993/94-2017/18, HBSC
27. *táblázat:* Összefoglaló táblázat mások bántalmazásának gyakoriságáról 1993/94-2017/18, HBSC
28. *táblázat:* A mások bántásában nem érintett tanulók arányának változása a prevalencia értékekhez tartozó konfidencia intervallumokkal 1993/94-2017/18, HBSC

29. *táblázat:* A HBSC 2013/2014-as teljes mintájának nemi és életkori megoszlása
30. *táblázat:* Illeszkedési mutatók a különböző számú alcsoportot tartalmazó látens osztály modellek esetében, melyek az iskolai és online áldozattá válás, iskolai bántalmazás és verekedés valószínűségét írják le, HBSC 2013/2014
31. *táblázat:* A csoportba sorolás valószínűsége az iskolai bántalmazás, az online bántalmazás és a verekedés bevont változói alapján és a látens osztályok összehasonlítása, HBSC 2013/2014
32. *táblázat:* Multinomiális regresszió elemzés a csoporttagsággal összefüggő tényezők vizsgálatára bejósolásra: Esélyhányadosok (95%-os konfidencia intervallumok), HBSC, 2013/2014
33. *táblázat:* A HBSC 2017/2018-as teljes mintájának nemi és életkori megoszlása
34. *táblázat:* Illeszkedési mutatók a különböző számú alcsoportot tartalmazó látens osztály modellek esetében, melyek az iskolai és online bántalmazás és áldozattá válás valószínűségét írják le. HBSC 2017/2018
35. *táblázat:* Az egyes azonosított látens osztályok által mutatott valószínűség mutatók az iskolai és online bántalmazást és áldozattá válás változói mentén. A csoportba sorolás valószínűsége az iskolai bántalmazás, az online bántalmazás és a verekedés bevont változói alapján, HBSC 2017/2018
36. *táblázat:* Multinomiális regresszió elemzés a csoporttagsággal összefüggő tényezők vizsgálatára bejósolásra: Esélyhányadosok (95% konfidencia intervallumok), HBSC, 2017/2018
37. *táblázat:* Összefoglaló táblázat a látens osztályelemzéssel azonosított csoportokról

Előszó

Jelen dolgozat alapját az Iskoláskorúak Egészségmagatartása című országosan reprezentatív, ugyanakkor nemzetközi háttérű egészségmagatartás kutatás képezi. Annak ellenére, hogy egy évtizedek óta folyó, nagymintás felmérésről van szó, ez az első olyan doktori munka, mely elsősorban ezen kutatás különböző adatfelvételei során keletkezett adatokat dolgozza fel. A szorosabban vett témánk az iskolai kortársbántalmazás vagy bullying, illetve a kortárs erőszak bizonyos megnyilvánulási formái. Az elmúlt évtizedekben az iskolai bántalmazás jelensége élénk tudományos és társadalmi érdeklődést váltott ki nemzetközi szinten és hazánkban is.

A téma első – és a mai napig meghatározó – kutatója Dan Olweus. Nevéhez fűződik a kortársbántalmazás legszélesebb körben használt definíciója, mérőeszköz-fejlesztés és egy átfogó iskolai prevenciós program kidolgozása is (Olweus, 1993). Részben Olweus hatására, az évek során számos komoly nemzetközi kutatócsoport szerveződött a bullying témakörében. Szakmai körökben talán a legismertebbek Peter Smith (Egyesült Királyság), Ken Rigby (Ausztrália), Wendy Craig (Kanada), valamint Kaj Björkqvist és Christina Salmivalli (Finnország) munkacsoportjai (Smith, 2014; Rigby, 2007; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman és Kaukiainen, 1996; Buda, 2016). Salmivalli kutatócsoportjának köszönhetjük az egyik legtöbbet kutatott és számos országban adaptált, bizonyítékokon alapuló iskolai bántalmazásellenes programot.

Mára hazánkban is számos kutatást végeztek az iskolai konfliktusokról, és több szakértői csoport is tevékenykedik ezen a területen. Elsőként Figula Erika végzett kérdőíves kutatást 2003-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében nem reprezentatív mintán (Vassné Figula és mtsai., 2008). A 2008-ban a fővárosban zajlott egy diák-erőszakkal kapcsolatos kérdőíves-fókuszcsoportos kutatás, melyet az akkori Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai végeztek Mayer József vezetésével (Mayer, 2008). A hazai bullying kutatás egyik kiemelkedő munkacsoportja, Buda Mariann vezetésével szintén 2008-ban gyűjtött megyei szinten reprezentatív adatokat az iskolai bántalmazásról és annak háttértényezőiről (Buda, 2010). Az egyik legátfogóbb vizsgálatot 2009-ben végezték az oktatási jogok biztosának megbízásából „Iskolai veszélyek” címmel. Ez a kutatás azonban elsősorban módszertani okokból nem épült be a szakmai köztudatba (Buda, 2016). Az Oktatási Hivatal által projekt keretében létrehozott Iskolai Konfliktusok Tudásközponthoz kapcsolódóan nem reprezentatív mintán végzett, „Az Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben” című kutatás ugyancsak érdekes szakmai tanulságokkal szolgált (Simon, Zerinváry és Velkey, 2015). Mindenképpen fontosnak tartjuk még megemlíteni a korcsoport szempontjából is innovatív, az óvodai bántalmazásra fókuszáló adatfelvételeket (Ribiczey, Szabó és Jármí, 2018). A kortársbántalmazásról országosan reprezentatív adatokat a fent említett Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása (HBSC) és a megismételt Európai iskolavizsgálat a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól (ESPAD) című kutatások szolgáltatnak (Németh és Költő, 2016; Elekes, 2015). Az elmúlt években – részben hatásvizsgálati célokra – komolyabb, iskolai programokhoz kapcsolódó adatgyűjtések is kezdődtek, melyek elemszáma folyamatosan bővül, és többszöri mérési pontokat céloznak meg változatos módszertan (online szociometria és kérdőív) alkalmazásával (Siegler, Jármí és Várnai, 2019). Mindemellett az említett kutatócsoportok koordinálásával számos szakdolgozat, műhelymunka születik ebben a témában, melyek lehetőséget adnak az összefüggések „finomabb” vizsgálatára is.

A kortársbántalmazás (bullying) egészségmagatartási és egészségpszichológiai kontextusban

Bevezetés

Definíció(k)

Az iskolai kortársbántalmazás (vagy *bullying*)¹ egy másik személy (diák) feletti agresszív hatalomgyakorlás (Pepler és Craig, 2000). Az iskolai agresszió² egyéb formáitól (pl. verekedés, tanár-diák konfliktus) elkülönítendő jelenség, melynek fontos jellemzője, hogy a károkozás szándékos, ismétlődik, valamint az elkövető és az áldozat közötti erőviszony egyenlőtlen (Olweus, 1991). Az áldozat általában védtelen a bántalmazással szemben, ezért feltételezhetően stresszt, negatív érzéseket él át (Olweus, 1991; Pepler, 1995). Bullying minden iskolában előfordulhat, gyakorisága, következményei alapján a gyermekek jóllétét befolyásoló, népegészségügyi problémának tekinthető.

A kortársbántalmazásnak számos formája van: leggyakrabban fizikai, verbális, kapcsolati (pl. kiközösítés), illetve online típusról beszélhetünk. A fizikai bántalmazás például lehet verés, lökdösés, a másik tulajdonának elvétele, tönkretétele. A verbális forma leginkább olyan viselkedésekre utal, mint megalázó beszólások, sértegetés, gúnynev, csúfolás. A fizikai és verbális formákat direkt vagy közvetett formáknak is nevezzük. A bántalmazás kapcsolati típusába tartozik például a kiközösítés, közeledés elutasítása, pletyka terjesztése, barát elcsábítása. Az online típust más szóval internetes bántalmazásnak vagy cyberbullyingnek is nevezzük, és azt jelenti, hogy a bántalmazó az interneten vagy más digitális technológiák használatával bántalmaz másokat (Kowalski, Limber és Agatson, 2012). Ez a hagyományos (offline) kortársbántalmazási formákkal részben átfedő jelenség (Zsila, Ujhegyi, és Demetrovics, 2015; Zsila, Urbán, Griffiths és Demetrovics, 2018).

A kortársbántalmazás kiterjedtsége és az eltérő prevalenciák problematikája

Az előszóban is említett vizsgálatok közül három, a kortárs-bántalmazásra vonatkozó kérdéseket is magába foglaló felmérés – az „Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása”, az „Európai iskolavizsgálat a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól”, és „Az iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben” – dolgozott nagyobb mintával (Németh és Költő, 2016; Elekes, 2015; Zsila és mtsai., 2018; Simon és mtsai, 2015). A kutatások főbb jellemzőit az alábbi táblázatban mutatjuk be (1. táblázat).

¹ A kortársbántalmazás és a bullying szavakat szinonimaként használjuk a szövegben.

² A kortársbántalmazás nemcsak iskolai környezetben fordulhat elő, de a jelen tanulmányban, illetve az itt bemutatott vizsgálatban kortársbántalmazáson a diákok (iskolatársak, osztálytársak) egymás közt előforduló bántását, zaklatását iskolai kontextusban értjük.

1. táblázat
A hazai nagymintás vizsgálatok legfontosabb jellemzői

Teljes név	Rövidített név	Kutatás fókusz, módja	Célcsoport	Adatfelvételi évek	Hazai koordináció	Nemzetközi koordináció
Iskoláskorúak Egészségmagatartása (Health Behaviour in School Aged Children)	HBSC	egészség-magatartás, iskolai papír-ceruza adatfelvétel	országosan reprezentatív: 5., 7., 9., 11. évfolyamos iskolások	négyévenként: 1985/1986 1989/1990 1993/1994 1997/1998 2001/2002 2005/2006 2009/2010 2013/2014 2017/2018	ELTE PPK kutatás-vezető: Németh Ágnes	WHO, HBSC Nemzetközi Koordinációs Központ
Európai iskolavizsgálat a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs)	ESPAD	szerhasználat, iskolai papír-ceruza adatfelvétel	országosan reprezentatív: 16. életévüket betöltött iskolások	négyévenként: 1995 1999 2003 2007 2011 2015	Budapesti Corvinus Egyetem kutatásvezető: Elekes Zsuzsanna	The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs
Az iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben	OFI-s vizsgálat	iskolai erőszak iskolai online adatfelvétel	5-8. osztályos általános iskolások	egyszeri: 2015	(volt) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutatásvezető: Simon Dávid	-

A jelenség kiterjedtségének vizsgálatakor érdemes megemlíteni e három vizsgálatnak a hasonló időpontban (2014-2015) kapott legfontosabb prevalencia értékeit (2-3. táblázat). Az adatokból látható, hogy a különböző adatfelvételek során a bántalmazás (mind az áldozattá válás, mind mások bántalmazása kapcsán) nagyon eltérő előfordulási értékeket találtak.

2. táblázat

A bullying áldozattá válás gyakorisága nagymintás hazai vizsgálatokban

	N	Nem bántalmazták	Néhányszor bántották		Rendszeresen bántották
HBSC (2013/2014)	6046	75%	17,3% (egyszer-kétszer előfordult)	19,9%	5,1% (hetente vagy hetente többször)
			2,6% (havonta 2-3-szor)		
ESPAD (2015)	6664	86,7%	13,3%		
OFI (2015) (a leggyakoribbnak jelzett bántalmazástípus esetén)	2884	32,1%	36,7% (egyszer-kétszer) 16,0% néhányszor	52,7%	15,2%

3. táblázat

A bullying elkövetésének gyakorisága nagymintás hazai vizsgálatokban

	N	Nem bántott másokat	Néhányszor bántott másokat		Rendszeresen bántott másokat
HBSC (2013/2014)	6036	76,9%	18,4% (egyszer-kétszer előfordult)	20,1%	3% (hetente vagy hetente többször)
			1,7% (havonta 2-3-szor)		
ESPAD (2015)	6664	86,5%	13,5%		
OFI (2015)	2887	48,9%	34,2% (egyszer-kétszer előfordult) 9,9% néhányszor	44,1%	7,0

Hasonló a helyzet más országokban is: a bullyingot vizsgáló nemzetközi tanulmányok a prevalenciák országok közötti jelentős varianciáját mutatták ki. Az UNESCO jelentése szerint az iskolai bántalmazásban érintett gyerekek és fiatalok aránya országonként és kutatásonként is változik: kb. 10% alatti és 65% feletti értékek között (UNESCO, 2017). A rendelkezésre álló adatok szerint a cyberbullying érintettség 5 és 21% között mozoghat a különböző nemzetek között (UNESCO, 2017).

A 2013/2014-es HBSC vizsgálat nemzetközi jelentése szerint a résztvevő 48 országban 1 és 35% között alakult a bántalmazottság aránya a 11-15 éves korosztályban (Inchley és mtsai., 2016). Ezek szerint a bullying leggyakrabban Litvániában fordul elő, ahol a 11 éves lányok 29%-át, a 11 éves fiúk 35%-át bántották legalább havonta 2-3-szor az iskolában. A

legalacsonyabb gyakorisági adatokat Örményországból jelentették: ahol a 11 éves lányok 3, a fiúk 4%-át bántották társaik. Hasonlóképpen a bullying elkövetésében is nagy különbségek tapasztalhatók az országok között. A bullying elkövetésének átlagos prevalencia értékei szerint a 2013/2014-es adatfelvételkor a 11 éves lányok 5, a fiúk 9%-a nyilatkozott úgy, hogy bántott másokat legalább havonta 2-3-szor az iskolában. Bántalmazás leggyakrabban a lett, legritkábban a svéd iskolákban fordult elő (Lettországban a 11 éves lányok 14, a fiúk 24%-a bántott másokat, Svédországban a 11 éves lányok 0, a fiúk 2%-a nyilatkozott így).

Amennyiben az internetes bántalmazásban való érintettséget vizsgáljuk, a prevalenciák Oroszországban a legmagasabbak: a 11 éves lányok 11%-át, a fiúk 8%-át már bántották az interneten (durva üzeneteket küldtek neki). Ugyanez az arány 0% a lányok és 1% a fiúk esetében Görögországban.

A bullying gyakorisága nemcsak országonként tér el, hanem a kutatások különböző fókusza, az alkalmazott módszerek és az adatforrások szerint is (Stassen Berger, 2007). Ma még nem reális az az elvárás, hogy a különböző felmérések hasonló eredményekre jussanak. Minden felmérés célja, hogy minél inkább a valósághoz közelítő adatokat tárjon fel, de az eltérő eredmények arra utalnak, hogy ehhez nélkülözhetetlen a terminológia és módszertan újragondolása. A túl nagy variancia a kultúra és az iskolarendszer különbségein túl akár a nyelvi sajátosságoknak is tulajdonítható. *Nem tudjuk például, hogy ugyanúgy értik-e a tanulók a bullyingra vonatkozó kérdéseket a különböző országokban, különösképpen ott, ahol nincs is adott szó a kortársbántalmazás egyértelmű kifejezésére.* A magyar iskolákban előforduló kortársbántalmazás-helyzetről való árnyaltabb kép megrajzolása és a megelőzés tervezése végett a téma hazai kutatóinak további erőfeszítéseket kell tenniük a terminológia és módszertan egységesítése érdekében. Ráadásul a bullyinggal, mint a serdülőkori egészségmagatartás egy fontos témájával, kapcsolatban nemcsak az a kérdés, hogy adott időpillanatban mennyire jellemzi az iskolásokat, és ez más országokhoz képest sok vagy kevés, hanem az is, hogy hogyan változik időben.

A kortársbántalmazás vizsgálatának módszertani problémái

A bullying körüli módszertani problémákat jól mutatja, hogy az említett, az elmúlt években zajlott hazai nagymintás vizsgálatok mennyire eltérő kortársbántalmazás-gyakoriság értékeket mutattak (Elekes, 2015; Németh és Költő, 2016; Simon és mtsai, 2015). A szerhasználat tekintetében ilyen nagy különbségek a HBSC és ESPAD vizsgálatok között nem találhatók (Elekes, 2015; Németh és Költő, 2016). A bullying kutatás nemzetközi és hazai vizsgálatai számos módszertani problémát vetnek fel (pl. definíció), bizonyos területeken sikeres megoldásokkal, illetve tovább fejlesztendő, vizsgálandó kérdésekkel (Buda, 2016). A leggyakoribb módszertani problémákat az említett kutatások mentén mutatjuk be röviden.

1. A kortársbántalmazás meghatározása, vagyis mit értünk bullying alatt?

A kortársbántalmazás (Olweus (1991) által adott definíciója már széles körben elfogadott, és ezt a meghatározást alkalmazzák a HBSC és az ESPAD vizsgálatok is. A definíció kizárja a játékos verekedést, az egyszeri támadást vagy a jó szándékú ugratást, ugyanakkor kiterjed az indirekt, illetve a kapcsolati bántalmazásra is (Gendreau és Archer, 2005). Ennek a meghatározásnak az egyik legnagyobb előnye, hogy lehetőséget kínál nemzetközi összehasonlításra, valamint a probléma nagyságát az elkövetés és az áldozattá válás előfordulási

gyakoriságával röviden jellemezni tudja. Vagyis így egy népegészségügyi szempontból is fontos jelenség néhány lényeges adattal bemutatható. Ugyanakkor – és az eljárás hátránya is ebből fakadhat – a magyar nyelvben nincs egységes, mindenki által elfogadott szó a kortársbántalmazásra, ezért nem lehetünk biztosak abban, hogy a megkérdezettek ugyanúgy értelmezik a bullying-gal kapcsolatos kérdéseket, mint a kutatók.

Az OFI felmérése nem alkalmazza a kortársbántalmazás definícióját, hanem 13 eseményt sorol fel, amelyek között a kortársbántalmazás tipikus eseményei jelennek meg (szóbeli, fizikai, kapcsolati) szexuális tartalmú, internetes zaklatásra, illetve a tanárok előtti lejáratásra vonatkozó állításokkal kiegészítve (Buda, 2015).

A hazai kutatás-tervezést, a szakmai párbeszédet és a kortársbántalmazásról való egységes gondolkodást nehezíti, hogy a bullying fogalmának magyar kifejezése nehézkes: a különböző kutatócsoportok eltérő magyar szavakat használnak a jelenség leírására (pl. zaklatás, basáskodás, bántalmazás). Mi azért választottuk a „kortársbántalmazás” kifejezést, mert egyértelműen utal arra, hogy az agresszió egyforma korcsoportú egyének között történik, valamint az iskolai bántalmazás mellett az online bullyingot is magában foglalja. Önmagában a „bántalmazás” szó leginkább a családon belül előforduló, a felnőtt felől a gyermekre irányuló (fizikai vagy verbális) erőszak eseteire emlékeztethet. Több szakember használja a „zaklatás” kifejezést, mely megfelelően utal a jelenség szándékos, visszatérő jellegére, ugyanakkor szexuális zaklatásra történő asszociációkat hívhat elő és a bullying fizikai aspektusait nehéz belőle kihallani. Elterjedt továbbá az iskolai erőszak kifejezés is, de véleményünk szerint ez egy sokkal tágabb fogalom, mint a bullying maga és a verekedést, a tanár-diák agressziót is magában foglalja. A diákok számára a verekedés és verés szavak elkülönítése sem egyértelmű, mely utóbbit inkább a kortársbántalmazás fizikai megnyilvánulásának tekinthetünk. Az OFI fókuszcsoportos vizsgálatában azt találta, hogy az iskolások legnagyobb gyakorisággal a „*sertegetés, erőszakoskodás, zaklatás, lealázás, terrorizálás*” szavakat jelölték meg a bántalmazás szinonimájaként (Simon és mtsai, 2015). Felmerült a „bullying” kifejezés szisztematikus edukáción keresztüli beemelése a szakmai nyelvezetbe annak érdekében, hogy egyértelműsítse a szóhasználatot.

Számos, főleg kvalitatív vizsgálat hívja fel a figyelmet arra, hogy bár a kutatások, a szakirodalom, esetenként a szakpolitika és a média is konzisztens fogalomként határozza meg a bullyingot, a jelenség messzemenően nem ilyen egységesen értelmezett gyermekek és serdülők körében (Monks és Smith, 2006; Vaillancourt és mtsai., 2008; Rodkin és Berger, 2008; Maunder, Harrop, és Tattersall, 2010; Hopkins, Taylor, Bowen, és Wood, 2013). Vaillancourt és munkatársai (2008) nem reprezentatív vizsgálatukban 8-18 év közti gyerekek részvételével vizsgálta a bántalmazás fogalmát (Vaillancourt és mtsai., 2008). Két csoportra osztotta a diákokat: az egyik csoport az Olweus-féle definíciót kapta, a másik csoportnak viszont a saját értelmezése szerint kellett megítélnie a bántalmazás előfordulását. Eredményeik szerint az érintettségüket a készen kapott definíció alapján értelmező csoportban alacsonyabb volt a bántalmazás prevalenciája. Ezek szerint a saját definíció alapján értékelő gyerekek más kritériumok mentén ítélték meg a bántalmazás meglétét. További elemzéseket végezve kiderült, hogy a diákok nagy része magától nem tekinti az ismétlődést, a szándékosságot és az erőegyenlőtlenséget a bántalmazás sarokkövének. Egy másik kutatásban egyszerűen arra kértek 13 éves gyermekeket, hogy alkossák meg a saját bántalmazás definíciójukat (Frisén, Holmqvist, és Oscarsson, 2008). A válaszadók legnagyobb része nem is említette az ismétlődés vagy az egyenlőtlen erőviszonyok szakmai körökben „köbe vésett” feltételeit. A diákok nagy része sokkal inkább a bántalmazás során előforduló konkrét (verbális, fizikai, kapcsolati) viselkedésekkel azonosította a bullyingot. A kutatókban az a benyomás alakult ki, hogy a gyerekek az egyszeri erőszakos támadásokat is bántalmazásnak tekintették.

Az értelmezésbeli különbségeket befolyásolhatja a gyerekek esetleges (Monks és Smith, 2006) érintettsége. Rodkin és Berger (2008) vizsgálata szerint a bántalmazásban érintett gyerekekről a többiek egy specifikus sémával rendelkeznek. Kortárs megnevezéses módszerrel vizsgáltak 10-11 éves gyermekeket és azt találták, hogy a diákok előszeretettel jelölnek általánosságban erőszakos kisfiúkat az elkövető szerepére (Rodkin és Berger, 2008). Vagyis elképzelhető, hogy a gyerekek elsősorban a fiúk túlsúlyával jellemezhető nyílt, látható agresszív megnyilvánulásokat tapasztalták gyakrabban iskolai környezetben és a lányok rejtettebb, szóbeli bántásait kisebb valószínűséggel címkézték bullyingnak. Maunder és kollégái is azt találták 12-16 éves gyerekek mintájában, hogy az indirekt formákat kisebb valószínűséggel azonosították bántalmazásként, mint a direkt formákat (Maunder és mtsai., 2010). Ez az észlelés nem tükrözi azokat a kutatási adatokat, melyek szerint az indirekt bántalmazási formák gyakoribbak a nyílt, fizikai formáknál (Carbone-Lopez, Esbensen, és Brick, 2010). Azok számára, akik nem érintettek a bullyingban az olyan bántalmazási formák, mint az ugratás vagy mások rossz hírének keltése, nem tűnik súlyosnak, sőt egyenesen viccesnek is ítélik. Előfordulhat, hogy egy kérdőívben ezeket az eseteket nem is számítják bántalmazásnak, ugyanakkor az áldozatok szemében ez bántalmazás és akként is nyilatkoznak róla (Rodkin és Berger, 2008). Tehát a különböző szerepben lévő gyerekek eltérően számolnak be az indirekt bántalmazás észlelt súlyosságáról és a szándékosságról (Hopkins és mtsai., 2013). A szakértők és tanulók közti interpretációs különbségek kihathatnak a prevalencia értékekre és az ezek alapján tervezett iskolai programokra is.

Egyes vizsgálatok ahogy a HBSC kutatás is, markáns életkori különbségeket találtak a bullying gyakoriságában, ami még annak a lehetőségét is felveti, hogy a fiatalabb tanulók jóval szélesebb értelemben használják a kortársbántalmazás fogalmát az őket érő kellemetlen történésekre (Swain, 1998; Smith, Madsen és Moody, 1999; Salmivalli, 2002;). Monks és Smith (2006) világos életkori különbségeket találtak kisebb gyerekek és serdülők bullying értelmezései között, ami arra utal, hogy fejlődési változások is állhatnak ezeknek a hátterében és az idősebbek értelmezései már több dimenziósak (Monks és Smith, 2006). A fiatalabb és idősebb gyerekek definíciói között minőségi különbséget találunk: a kisebbeknél a fókusz inkább arra irányul, hogy jellemezzék, mi a bullying, a nagyobbaknál pedig inkább a hatásokról lehet szó. Az életkori különbségek tekintetében Byrne és munkatársai ír iskolások reprezentatív mintáján azt találták, hogy a serdülők értelmezésében gyakrabban kapnak helyet az áldozatok érzelmei, míg a kisebb gyermekek inkább a bántalmazás mögötti gonosz, ártó szándékokat emelik ki (Byrne, Dooley, Fitzgerald, és Dolphin, 2015). Az idősebb lányok és a bántalmazási helyzetben érintettek nagyobb valószínűséggel idézik fel a bántalmazással kapcsolatos érzelmeiket (Byrne és mtsai., 2015).

A gyerekek és serdülők bántalmazás-interpretációja ugyanakkor a kifejezés kulturális sajátosságaitól, illetve nyelvi, fordítási tényezőktől is függ (Stassen Berger, 2007; Hopkins és mtsai., 2013). A bullying szó például különböző nyelvekre lefordítva nem egyformán öleli fel annak fizikai, szóbeli vagy kapcsolati aspektusát. A cyberbullying fordítása sem teljesen konzisztens: például olasz, német vagy spanyol nyelven csak az interneten (egyéb digitális formában nem feltétlenül) előforduló bántásra utal (Vandebosch és Van Cleemput, 2009; Nocentini és mtsai., 2010). A gyerekek ítéleteit ugyanakkor nagyban befolyásolhatják saját élményeik, valamint az iskolai nevelés (Monks, Smith, és Swettenham, 2005; Monks és Smith, 2006). Tajvani serdülők gyakrabban említettek olyan példákat, ami a szándékosságot és az erőegyenlőtlenséget tükrözi, az ismétlődést viszont nem (Cheng, Chen, Ho, és Cheng, 2011). A szerzők szerint tehát az ázsiai fiatalok bullying fogalma különbözik az európai gyerekek fogalmaitól kulturális okok, nevezetesen a kollektívizmus miatt (Cheng és mtsai., 2011).

2. Milyen módszerrel vizsgáljuk a kortársbántalmazást?

A kortársbántalmazás kutatására többféle módszer alkalmazható elsősorban a vizsgálat céljaitól, illetve az adatforrástól függően (Stassen-Berger, 2007). Elsősorban kisebb gyerekeknél alkalmazzák a megfigyelés módszerét, mivel esetükben kevésbé rögzítettek a bullying szerepek, valamint kognitív-nyelvi korlátai is vannak a kérdésnek (Craig, Pepler és Atlas, 2000; Buda, 2015; Ribiczey, Szabó és Jármí, 2018). A megfigyelés esetében az egyik torzító tényező, hogy olyan esetek is bullyingnak tűnhetnek, amit a gyerekek nem tekintenek kortársbántalmazásnak, illetve a verbális és kapcsolati bántalmazás esetei kevésbé azonosíthatók.

Az idősebb, általános-, illetve középiskolás gyermekeket már többfajta kikérdezéses módszerrel is lehet vizsgálni (Stassen-Berger, 2007): alkalmazhatunk *önbeszámoló eljárásokat* vagy *kortárs megnevezést*. Az önbeszámoló, gyakoriságot feltáró kérdésnél is több lehetőség áll rendelkezésünkre: az egyik módszer szerint megadjuk a diákoknak a bullying általános meghatározását és ezután kérdezzük rá az elkövetés, illetve áldozattá válás gyakoriságára (pl. HBSC és ESPAD kutatás). Ennek az eljárásnak az a fő hátránya, hogy a kisebb vagy olvasási nehézséggel küzdő tanulók nem a megadott definíció szerint értelmezik a kortársbántalmazást. A másik lehetőség, hogy listát készítünk a lehetséges bullying viselkedésekről (pl. megrúgtak, kiközösítettek stb.) és a vizsgálati személyeknek ezek előfordulását kell megítélniük (Veenstra és mtsai, 2005). Ebben az esetben előfordulhat, hogy a tanulók túl mereven értelmezik a megadott kategóriákat, ami torzításhoz vezethet. Alkalmazhatunk továbbá a bullying szerepeket dimenzionálisan mérő kérdőíveket is, mint például a magyar nyelven kidolgozott Iskolai Erőszak Kérdőív (Vassné Figula és mtsai., 2008), vagy a nemzetközi kutatásokban szereplő Olweus-féle Zaklató/áldozat kérdőív (Solberg és Olweus, 2003), és a Direkt és indirekt agresszió skála (Björkqvist, Lagerspetz és Kaukiainen, 1992). Valamennyi önbeszámoló módszer torzíthat: több kutató is azt találta, hogy mind az elkövetők, mind az áldozatok pontatlanul érzékelik társas helyzetüket (Coie és Dodge, 1998; Camodeca és Goossens, 2005). Az anonim önbeszámoló módszerek további hátránya, hogy az elkövetők sokszor nincsenek tisztában azzal, ha kortársbántalmazást követnek el és véletlenül, viccként tekintenek tetteikre (Castro, Veerman, Koops, Bosch és Monshouwer, 2002).

Az önbeszámoló alternatívájaként néhány kutató az ún. *kortárs megnevezés* módszerét alkalmazza, vagyis az osztálytársakat kéri meg az áldozatok és bántalmazók azonosítására konkrét kérdésekkel (Ojanen, Grönroos, és Salmivalli, 2005). Az eljárás hátránya, hogy az anonimitás nem teljesíthető és az elemzés is nagyon komplex feladat (Juvonen, Graham és Schuster, 2003). Előfordulhat továbbá, hogy alacsony a konszenzus egy-egy diáktárs megítélésben: a kortársak inkább a népszerűség, mint az érzelmi realitás alapján döntenek. Források lehetnek olyan nyilvánosan elérhető adatok is, mint az iskolai hiányzás, a sérülések, a rendőrségi jelentések. Ezek ugyan összefüggésben vannak a kortársbántalmazással, de csak a leg súlyosabb eseteket tükrözik, és ezek a mutatók sem pontosak.

Az egyszerre több módszert alkalmazó adatgyűjtés sem jelent kielégítő megoldást (Pellegrini, 2001), mivel a többféle forrásból származó adatokhoz a szülői, iskolai és tanuló hozzájárulások megszerzése és az adatok elemzése rendkívül nehéz feladat (Cillessen és Bukowski, 2000). Az OFI adatfelvételében a diákok mellett a tanárok is adatforrásként szerepeltek, lehetővé téve a két nézőpontból származó, az előfordulási gyakoriságra és az esetek súlyosságára vonatkozó megállapítások összehasonlítását (Simon és mtsai, 2015).

A kortársbántalmazás egyéni percepciója nagyon lényeges az egyén jólléte szempontjából, ugyanakkor a más nézőpontokból származó adatokkal való átfedés mértéke csekély lehet. Egy vizsgálatban gyerekektől azt kérdezték, hogy mit tettek velük az osztálytársaik és hogy áldozatok voltak-e vagy sem. Csak az áldozattá vált gyermekek fele gondolta magáról, hogy áldozat, vagyis az önpercepcióban lehetnek markáns egyéni különbségek (Theriot, Dulmus, Sowers és Johson, 2005).

3. Interpretációs problémák

Az olweusi definícióval kapcsolatos további nyelvi-értelmezésbeli kérdés az is, hogy milyen időtartam esetén tekintünk valamilyen alkalmi kellemetlenséget már bullyingnak (Solberg és Olweus, 2003). A HBSC (és az ESPAD) vizsgálatban a kortársbántalmazást 1-2 alkalommal elszenvedő vagy elkövető tanulókat is érintettek tekintettük. Rendszeres kortársbántalmazásnak a hetente vagy hetente több alkalommal előforduló incidenseket értékeltük (Elekes, 2015; Várnai és Zsiros, 2016). A HBSC nemzetközi jelentése ugyanakkor csak a havonta legalább kétszer-háromszor megtörténő kortársbántalmazásról közöl adatokat (Inchley és mtsai, 2016). Előfordul, hogy a kortársbántalmazásban való érintettséget több kategóriába sorolják úgy, hogy az „egyszer-kétszer előfordult” gyakoriságot alkalmi, az ennél gyakoribb eseteket (havonta 2-3-szor, hetente, hetente többször) krónikus érintettségnek tekintik (Molcho és mtsai, 2009). Az OFI adatfelvételében is többféle gyakorisági kategóriát határoztak meg („egyszer-kétszer”, „néhányszor”, „hetente” és „hetente többször”), és ezt minden bántalmazástípus esetében külön megkérdezték. Szigorú értelemben vett bántalmazásként definiálták, ha egy diák arról számolt be, hogy legalább egy bántalmazásforma heti rendszerességgel fordult vele elő. Kiterjesztő értelemben vett bántalmazásként definiálták, ha legalább egy bántalmazásforma legalább néhányszor előfordult a válaszadó diákkal (Simon és mtsai, 2015). Renshaw, Roberson és Hammons (2016) is kategóriákba rendezték a kortársbántalmazásban való érintettséget, megkülönböztetve a “soha/ritkán”, a “néha” és a “gyakran” típusokat, mivel szerintük nincs lényeges különbség a “soha” és az “egyszer-kétszer” gyakoriság között. A rendszeresség meghatározásától függően (és a súlyosságától függetlenül) tehát különböző kortársbántalmazás- prevalenciákkal számolhatunk (Renshaw, Roberson és Hammons, 2015).

A kortársbántalmazásban való érintettség és annak következményei

A legtöbb tanulmány a bullyingban érintett gyermekeket elkövető, áldozat, illetve elkövető-áldozat szerepekbe sorolja. Ugyanakkor egy másik megközelítés szerint a diákok egy elkövető-áldozat kontinuum mentén helyezhetők el (Swearer, Song, Cary, Eagle és Mickelson, 2001). Olweus szerint is az érintettek több csoportba oszthatók: bántalmazók, passzív bántalmazók, szubmisszív/passzív áldozatok és provokatív áldozatok (Olweus, 1994a). Bár néhány kutató úgy véli, hogy az online bántalmazás tulajdonképpen az offline vagy hagyományos bullying egy formája, egyes szakértők lényeges különbségekre hívják fel a figyelmet a két jelenség között (Kowalski és mtsai, 2012). Bár olykor a cyberbullying is ismétlődik, az egyszeri támadás is hatványozódhat, amennyiben megosztások, csoportos üzenetküldés formájában sok emberhez eljut. Az elkövető anonimitása is az online bántalmazás sajátos jellemzője (Dempsey, Sulkowski, Dempsey és Storch, 2011). Az iskolai és online bullying külön-külön is pszichológiai distresszt okoz, de a következmények a mindkét bántalmazási formában érintett diákokat sújtják a legerőteljesebben (Dempsey és mtsai, 2011).

Ahogy már korábban is említettük, a kortárs agresszió egyik elkülönült formája a verekedés, mely két egyformán erős fél között fizikai erőszakot feltételez (Molcho, Harel és Lash, 2004).

Mindamellett a kutatások nagy része a hagyományos vagy online bántalmazásban és verekedésben való érintettséget hagyományos elméleti kategóriák mentén közelíti meg: Például a diák vagy áldozat, vagy elkövető, vagy elkövető-áldozat, esetleg a különböző áldozattá válási formák (verbális, fizikai stb.) mintázatát vizsgálja (Waasdorp és Bradshaw, 2015). Kutatták a hagyományos és online bántalmazás közti átfedéseket; a fizikai bántalmazás és a verekedés közti átfedéseket, de kevés tanulmány fókuszált a kortárs erőszak különbözői formáinak (verés, online és offline bullying) empirikus adatokon alapuló mintázódására (Wang, Iannotti, Luk és Nansel, 2010; Bradshaw, Waasdorp és O'Brennan, 2013). Law és munkatársai (2012) azt találták, hogy amíg az iskolai bántalmazás két elkülönült faktorból áll (az elkövetés, illetve a viktimizáció), addig mások bántása az interneten és az internetes áldozattá válás egy faktorba rendeződik (Law, Shapka, Hymel, Olson és Waterhouse, 2012). Menesini, Nocentini és Calussi (2011) eredményei szerint is a cyberbullying egydimenziós és a súlyosságot tekintve folytonos skálát alkot (Menesini, Nocentini és Calussi, 2011).

Elképzeltető tehát, hogy az érintettség valójában nem rendeződik olyan tiszta elméleti bullying szerep kategóriákba, mint elkövető, áldozat, online elkövető, online áldozat vagy verekedő gyermek, hanem a gyerekek valójában változó mértékben, de többféle agresszió megnyilvánulásban is érintettek egyszerre és ezek alapján specifikus mintázatok rajzolódnak ki.

Az iskolai és internetes bántalmazásnak kedvezőtlen hatása van az érintett felek egészségére és társas kapcsolataira. A direkt hatások mellett a hosszútávú következmények a késői serdülőkort és a felnőttkort is érinthetik (Bond, Carlin, Thomas, Rubin és Patton, 2001). Bond és mtsai prospektív vizsgálati eredményei szerint erős kapcsolat áll fenn az áldozattá válás és szorongás önbevallásos tünetei, valamint a depresszió között, különösen lányok esetében. Véleményük szerint a korábbi viktimizáció erős prediktora a szorongás és depresszió kialakulásának (más változók kontroll alatt tartása mellett is) (Bond és mtsai., 2001). Olweus longitudinális vizsgálatában azt találta, hogy a 12 és 16 éves koruk között áldozattá vált fiúk depresszió-értékei fiatal felnőttként (is) magasabbak (Olweus, 1994b). Tehát a krónikus viktimizáció hosszútávon fennálló pszichológiai zavarokhoz, extrém esetben öngyilkossági fantáziákhoz vagy öngyilkossági kísérlethez is vezethet (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä és Rantanen, 1999; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen és Rimpelä, 2000). Az áldozatok ugyancsak nagyobb eséllyel válnak más kapcsolataikban pl. munkahelyen is áldozatokká (Schafer et al., 2004). A bántalmazás elkövetőinek nagyobb valószínűséggel kell szembenézniük pszichiátriai, társ kapcsolati és szerhasználati problémákkal (Kumpulainen és mtsai., 1998; Pepler és mtsai., 2006; Houbre, Tarquinio, Thuillier és Hergott, 2006). A verekedés leggyakrabban a szerhasználat, sérülésekkel vagy más problémás viselkedésformákkal jár együtt (Clapper, Buka, Goldfield, Lipsitt és Tsuang, 1995; Molcho és mtsai., 2004).

A kortársbántalmazás értelmezési kerete

Az iskolai kortársbántalmazásról számos tudományterületnek – fejlődéslélektan, fejlődépszichopatológia, szociálpszichológia, egészség- és személyiségpszichológia, iskolapszichológia, neveléstudomány, kulturális antropológia stb. - van fontos mondanivalója és érdemi hozzájárulása. Ugyanakkor éppen emiatt nehéz egységes elméletet alkotni, mely magában foglalja a kutatások és az alkalmazás legfontosabb szempontjait. Talán a

leggyakrabban használt értelmezési keret az Espelage és munkatársai által kidolgozott ökológiai modell, mely a Bronfenbrenner-féle szocio-ökológiai modell továbbfejlesztése a bullying témájára (Espelage és Swearer, 2004). A modell a bántalmazást egyéni, családi, kortárs, iskolai, tágabb környezeti és társadalmi tényezők bonyolult interakciójából származtatja. Az egyes kontextusokon belül különböző elméletek magyarázhatják a bántalmazást (pl. társas tőke elméletek, társas dominancia elmélet, szervezeti kultúra elmélet, a bántalmazás mentalizációs elmélete, stb.) (Evans és Smokowski, 2015; Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Tulajdonképpen e disszertáció alapját is az ökológiai modell képezi, a vizsgálatok ezen modellhez illeszkedő kérdésekre adnak válaszokat. Bár munkánkban nem koncentrálnunk további megközelítésekre, az alábbiakban röviden – a teljesség igénye nélkül - megemlítjük azokat az elméleteket, amelyek a bullying szempontjából releváns mondanivalójuk van: az agressziót általánosan magyarázó megközelítéseket, a fejlődéslélektani teóriákat, a pszichoanalitikus elképzeléseket, a szociálpszichológiai elméletet és a népegészségügyi irányzatot.

Kézenfekvő, hogy a kortársbántalmazás kapcsán az *agresszív viselkedés* jól ismert elméleteit felidézzük. A szociális tanuláselmélet szerint a tanulás elsősorban társas folyamat, amire a jutalmazások és büntetések direkt és indirekt hatással bírnak (Bandura, 1999). Ennek értelmében az agresszió másoktól modellkövetéssel tanulható és az erőszakos megnyilvánulások valószínűségét növeli, ha az egyén azáltal eléri célját vagy jutalmat kap érte. A bántalmazó tehát sikeres, hatalma van mások felett és az iskolában gyakran nem is kap büntetést, ezért könnyen találhat követőkre egy közösségben. Bandura társas kognitív elmélete a bántalmazás eszkalálódásában szerepet játszó morális önfelmentés jelenségét is magyarázza (Bandura, 2002). Crick és Dodge (1994) társas információ feldolgozó modellje szerint a társas információk kódolásában, értelmezésében, válaszszelekcióban vagy egyéb feldolgozási mechanizmusaiiban felmerülő hiányosságok vezethetnek antiszociális vagy agresszív viselkedésekhez (Crick és Dodge, 1994). A fiataalkori agresszió egy további koncepciója szerint fontos különbséget tenni az életen át tartó erőszakos megnyilvánulások (gyerekkortól kezdődő), illetve a csak serdülőkorra (13-17 évek között) jellemző antiszociális viselkedések között (Moffitt, 1993). Az előbbi döntően idegrendszeri okokra vezethető vissza, az utóbbi pedig inkább a társas hatásokra alakul ki. A tranzakcionális-ökológiai fejlődésmodell kutatóinak pedig az a véleménye, hogy a gyermek biológiai-genetikai adottságai, azok aktuális fejlődésbeli megnyilvánulásai és a többszörös környezeti tényezők interakciója magyarázhatja az agresszív viselkedést (Sameroff, 2009).

Fejlődéslélektani perspektíva felhívja a figyelmet arra, hogy a bántalmazás változik az életkorral, valamint nemi különbségek jellemzi (Pepler és Craig, 2000). Az agresszió típusa (verbális, társas, fizikai, randierőszak, deviancia) és célpontja (azonos nemű vagy ellenkező nemű kortárs) tehát változik a korai általános iskolás kortól a középiskola végéig. Ezen túl a korábbi élettapasztalatok befolyásolhatják a bántalmazásban való érintettséget és következményei a későbbi életkorokban is jelentkezhethetnek. Tulajdonképpen a bántalmazás egy életen át tartó (ún. lifespan) jelenség is lehet, mivel a gyerekek kortárs környezetben (pl. játszótéren) megtanulják, hogyan szerezzenek hatalmat mások bántásával és ezt később más kontextusokban is érvényesítik (pl. szexuális zaklatás, gyermekek és idősek bántása stb.) (Pepler és Craig, 2000).

A bullying pszichodinamikus szempontú értelmezését több pszichoanalitikus modell szintetizálásával alkotta meg Twemlow és munkatársai (l. Horgász és Kissné Viszket, 2013). Az elmélet első eleme a kirekesztés, mely szorongást kelt és különféle (agresszív vagy depresszív) kompenzációs törekvéseket indít be. A második tényezője lehet, ha az egyén olyan fenyegetettséget él át, melyre csak agresszióval tud válaszolni és megszűnik minden empátiája és együttérzése az áldozata iránt. A következő elem a bántalmazó-áldozat-szemlélő dinamikus

interakciója, vagyis hogy ezen szerepek kölcsönösen meghatározzák egymást és valójában a szemlélőkön múlik, hogy lesz-e bántalmazás vagy sem (Twemlow, 2008). A negyedik fontos pszichoanalitikus fogalom ebben az elméletben, hogy a rosszul működő közösségek - a szülőhöz való nem kielégítő (deзорientált) kötődéshez hasonlóan – mentalizációs deficitet eredményeznek, aláássák az együttérzés, együttműködés készségét, valamint a bizonytalanság, elnyomottság és elhanyagoltság érzéseit keltik a csoporttagokban (Twemlow, 2007).

A szociálpszichológiai vagy társas konstrukciós magyarázatokat tekintve a társas illeszkedés hiányosságának elmélete szerint (Wright, Gianmario és Parad, 1986) változó, hogy egy közösségben mit tekintenek devianciának, de az összeillés hiánya az adott kortárs közösség kultúrája valamint az egyén attitűdjei, viselkedései között bullyinghoz vezethet, vagyis a csoport úgy védi a normáit, hogy kirekeszti azt, aki az általa felállított normákat vélt vagy valós módon megszegi. A normaszegőt sok esetben elszigeteli a csoport és „megalkotja” a deviáns tanuló konstruktumát és ez a „mátság” lesz az áldozat társas pozíciójának meghatározó eleme az iskolában (Terasahjő és Salmivalli, 2003). Ehhez társul a stigmatizálás vagy címkézés folyamata, melyben az áldozat minden további viselkedését már a „normaszegése” szempontjából értelmezi a csoport (Thornberg, 2011). Ezt a továbbiakban az áldozat a saját énképét is eszerint alakítja és így alakul ki az ún. áldozat karrier. Az elkövetők esetében pedig a társas pozícióért, népszerűségért való küzdelem tartja mozgásban a folyamatot (Adler és Adler, 1986).

A népegészségügyi megközelítés, mely jelen munkát is végigkíséri, legszélesebb körben használt modellje a Problémás Viselkedés Elmélet (Problem Behaviour Theory) (Jessor és Jessor, 1980). E megközelítés az érintettek egészségének és biztonságának növelésére törekszik azáltal, hogy az erőszakkal összefüggő rizikófaktorok hatását igyekszik csökkenteni. A népegészségügyi megközelítés négy fő eleme a következő: a) a kortárs erőszak kiterjedtségének, jellemzőinek és következményeinek vizsgálata; b) a kortárs erőszak okainak és összefüggéseinek (rizikó és protektív faktorok) feltárása; c) megelőzés tervezése, végrehajtása és értékelése; valamint d) hatékony intervenciók kidolgozása. A dolgozatunk főleg az első két lépéshez tud hozzájárulni.

A kortársbántalmazással összefüggő tényezők

A szocio-ökológiai elmélet szerint tehát az egyénből vagy a társas környezetből eredő, az áldozattá váláshoz vagy a mások bántásához vezető tényezők nagyon sokrétűek. A bullyingban érintettek érzelmi alkalmazkodási nehézségeire utaló egyéni tényezők például a pszichoszomatikus tünetek, az élettel való elégedettség alacsonyabb szintje vagy a nagyobb szerhasználati rizikó (Gobina, Zaborskis, Pudule, Kalnins, és Villerusa, 2008; Gini és Pozzoli, 2009; Vieno, Gini, és Santinello, 2011). Az áldozattá vált tanulók több pszichoszomatikus tünetről számoltak be, mint a közvetlenül nem érintett tanulók, ugyanakkor az elkövetői szerepben lévő diákok pszichoszomatikus érintettségéről ellentmondó eredményeket találunk. Goncalves és Matos (2007) adatai szerint az élettel való elégedettség általában negatívan korrelál a bántalmazásban való érintettség valamennyi típusával, vagyis minél elégedetlenebbek a diákok az életükkel, annál nagyobb az esélye, hogy mások zaklatják őket vagy ők zaklatnak másokat. A szerhasználat és bántalmazás összefüggését több vizsgálat is megerősítette. Az eredmények ellentmondóak az áldozattá válás vonatkozásában: bizonyos tanulmányok igazolták a viktimizáció és az alkohol vagy marihuána fogyasztás kapcsolatát, mások pedig csak az elkövetőknél találták meg a szerhasználat magasabb kockázatát (Vieno és mtsai., 2011; Tharp-Taylor, Haviland és D’Amico, 2009; Nansel és mtsai., 2001). Ezeken a tényezőkön kívül a szakirodalom még kiterjedten foglalkozik a bántalmazás és a külső

adottságok, a testkép, az önértékelés, az önminősített egészség, a mentális problémák (pl. szorongás és depresszió), a pszichoszomatikus tünetek, a médiahasználat kapcsolatával (Janssen, Craig, Boyce és Pickett, 2004; Gendron, Williams és Guerra, 2011; és mtsai., 2001; Gobina és mtsai., 2008; Kuntsche, Pickett, Overpeck, Craig, Boyce és de Matos, 2006). Míg az áldozattá válás és az alacsonyabb önértékelés, a depresszió és a szorongás kapcsolatát viszonylag sok szakirodalmi adat támasztja alá, addig mások bántása és a kedvezőtlenebb mentális állapot összefüggése egymásnak ellentmondó eredményekkel tarkított főleg a szorongás és depresszió tekintetében (Olweus, 1995; Swearer és mtsai., 2001)

Néhány vizsgálat pozitív összefüggést azonosított a kortárs kapcsolatok minősége (intenzitása) és az elektronikus média kommunikáció (EMC), a személyes interakciók intenzitása és egyes rizikómagatartások (pl. bullying) között (Gommans és mtsai., 2015; Jaccard, Blanton, és Dodge, 2005). Az elkövető szerepben lévő gyerekek több időt töltenek iskolaidő után a barátaikkal, mint a többiek, általában könnyen barátkoznak és az osztályon belüli általános támogatottságuk is hasonló, mint a közvetlenül nem érintett tanulóké (Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Uysal, és Albayrak-Kaymak, 2007). Ennek ellenkezőjére is találunk bizonyítékot: az elszigeteltség és a népszerűtlenség vezethet mások bántásához. Minden bántalmazásban érintett csoport népszerűsége alacsonyabb, mint a normál populációé, vagyis sok adat utal arra is, hogy az agresszívnak lenni „nem éri meg” (Veenstra és mtsai., 2005). Az elkövetők és elkövető áldozatok között társas szempontból az a legnagyobb különbség, hogy az elkövetők kevésbé elszigeteltek, tehát a bántalmazók ugyan nem népszerűek, de nem is marginalizáltak. Az iskolai viktimizáció is összefügg a gyengébb társas készségekkel és a magányossággal, mert az elkövetők olyan gyerekeket támadnak meg, akik azáltal is könnyű célpontok, hogy nincsenek támogató-védő baráti kapcsolataik (Brighi, Guarini, Melotti, Galli és Genta, 2012; Acquah, Topalli, Wilson, Juntilla és Niemi, 2015). Hasonlóképpen ismertek a szegényes kortárs kapcsolatok és az áldozattá válás összefüggései. Schwartz és munkatársai (2000) azt találták, hogy mind a kortárs elfogadás, mind a kölcsönös barátok abszolút száma negatívan függ össze a bántalmazással (Schwartz, Dodge, Pettit, Bates, és mtsai., 2000).

Az iskolai légkör, az iskola percepciója és a bántalmazás közti összefüggések jól ismeretek (Laufer és Harel, 2003). Az elkövetőkre az iskolához való alacsonyabb mértékű kötődés, gyengébb iskolai teljesítmény és több hiányzás (lógás) jellemző (Kowalski és Limber, 2013). Haynie és munkatársai szerint (2001) a másokat bántalmazó gyermekek iskolához való viszonya rosszabb az áldozatokénál és a tanárok részéről is kevesebb támogatást észlelnek (Haynie és mtsai., 2001). Ugyanakkor az áldozatok iskolai teljesítményére vonatkozóan ellentmondó adatokat találunk. Graham és munkatársai (2006) szerint iskolai teljesítmény-teszteken mutatott eredményeik rosszabbak, és a bántalmazó-áldozat gyerekek teljesítménye is gyenge (Graham, Bellmore, és Mize, 2006; Veenstra és mtsai., 2005).

Néhány kutató kapcsolatot talált a szülői nevelési stílussal, a családi környezettel is, ezek szerint az iskolai bántalmazásban érintettek kedvezőtlenebb otthoni környezetben nevelkednek (Nation, Vieno, Perkins és Santinello, 2008; Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos és Chatzilambou, 2013). A többszörös érintettséggel jellemezhető gyerekek esetében gyakrabban figyelhető meg az elkerülő stílusú kötődés és az egyéb szerepben lévő gyerekekhez képest az ő szülői támogatásuk a legalacsonyabb (Ireland és Power, 2004; Demaray és Malecki, 2003). Az elkövető gyermekek esetében a kutatások szerint több a fizikai büntetés, alacsonyabb a családi problémamegoldó készségek szintje, vagy éppen nagyon megengedőek a fizikai agresszióval szemben, és a szülők arra biztatják gyermekeiket, hogy a legkisebb provokáció esetén is támadjanak vissza (Demaray és Malecki, 2003). Áldozatok esetében több vizsgálat is a túlvédés és a viktimizáció kapcsolatáról számol be. A tettes-áldozat gyerekek szülei kevésbé vonódnak be a gyermekek nevelésébe, gyakran ellenségesek vagy

visszautasítóak (Bowers, Smith és Binney, 1994). A családi hatások más változókhoz képest mérsékelten és indirekt módon függenek össze a bullyinggal (Haynie és mtsai., 2001). Veenstra és munkatársai (2005) több adatforrásból (szülő, kortárs, tanár) származó adatfelvételükben a szülőkkel készített interjúk alapján képezték egy internalizációra, externalizációra való családi hajlam változót, ami az áldozattá, illetve elkövető-áldozattá válással mutatott kapcsolatot, a nevelési stílussal azonban nem (Veenstra és mtsai., 2005). A verekedő diákok alacsonyabb étellel való elégedettségéről, kevesebb családi és baráti kapcsolatról számolnak be (Molcho, Harel és Lash, 2004).

A fentiekben áttekintettük a kortársbántalmazással összefüggő legfontosabb témákat: a definíciót, a kutatás-módszertani nehézségeket, a kiterjedtséget és annak nagymértékű varianciáját, az érintettség egyes formáit, a bullying következményeit, valamint az érintettséggel összefüggő egyes tényezőket. Most ezek ismeretében rátérünk a kutatás főbb kérdéseire.

A főbb kutatási kérdések

A bevezetőben felvázolt ismeretek és problémák alapján az egyik fő célunk az volt, hogy a kortársbántalmazás fogalmának értelmezését vizsgáljuk (1. és 2. kérdésfelvetés). A másik fő célunk az volt, hogy megvizsgáljunk a kortársbántalmazás kiterjedtségének időbeli változásait. (3. kérdésfelvetés). Szerettük volna továbbá megismerni a kortárs erőszak mintázódását magyar serdülő populáción és áttekinteni az azonosított mintákkal összefüggő legfontosabb tényezőket (4. kérdésfelvetés).

1. A kortársbántalmazás fogalmának meghatározásával, mérésével és interpretációjával kapcsolatos módszertani nehézségek tükrében azt vizsgáltuk, hogy hogyan értelmezik a magyar iskolások a bullyingot: hogyan vélekednek annak kritériumairól, az ismétlődéséről, legfontosabb jellemzőiről, illetve a szóhasználatról. Ennek vizsgálatára – a kérdésfelvetés jellege miatt – kvalitatív vizsgálati módszert alkalmaztunk. Mindemellett vizsgáltuk a HBSC kutatásban használt, bullyingot mérő kérdések alkalmazhatóságát is.
2. Az értelmezés kapcsán egy nemzetközi kitekintést is teszünk, hazánkon kívül másik három ország (Románia, Izrael és (francia) Belgium) diákjaival végzett kvalitatív kutatás eredményeit mutatjuk be. Ennek legfontosabb kérdése az volt, hogy egyformán értelmezik-e a különböző kultúrák tanulói a kortársbántalmazás kérdéseket. Ez különösen releváns kérdés, mivel a bullying elterjedtségére vonatkozó nemzetközi összehasonlítás feltétele a fogalmak közös, legalábbis hasonló értelmezése. Kutatásunk során tehát fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat szerveztünk négy, eltérő prevalenciákkal jellemezhető országban annak megértésére, hogyan értelmezik a tanulók a bullyingot, mindegyik esetben olyan nyelvi környezetben, ahol nincs egy szó kifejezetten a kortársbántalmazás kifejezésére. Célunk az volt, hogy jobban megértsük, hogy miként határozzák meg az iskolások a bántalmazást. Ezzel tulajdonképpen kiegészítettük a kvantitatív jellegű HBSC kutatás adatait, és bizonyos értelemben validálni is kívántuk a nemzetközi kérdőív bullying mérésére használt tételét.

3. Az előszóban említett, korábbi bullying vizsgálatok fontos szempontokat adtak hozzá a téma hazai kutatásához, de a legtöbb esetben csak egyszer történt adatfelvétel. Az Iskoláskorúak Egészségmagatartás kutatás (HBSC) 5 országosan reprezentatív adatfelvételének a tükrében elemeztük a kortárs bántalmazás kiterjedtségének legfontosabb időbeli változásait. Ez az egyetlen olyan keresztmetszeti és országosan reprezentatív felmérés hazánkban, mely olyan hosszú időtávlatot felölel, hogy az alapján biztonságos következtetéseket tudjunk levonni a kortársbántalmazás főbb „epidemiológiai” paramétereit illetően a magyar serdülők körében. Fő kérdésünk tehát az volt, hogy milyen fontos változások történtek az elmúlt 15-20 év során (az elmúlt időszakban csökkent, nőtt vagy változatlan maradt-e) a kortársbántalmazás kiterjedtségében, illetve hogy a trendek alakulásában milyen jellemző nemi és életkori különbségekkel kell számolnunk.
4. Végül feltételeztük, hogy a kortárs erőszakban való érintettség valójában nem rendeződik olyan letisztult szerep kategóriákba, mint elkövető, áldozat, online elkövető, online áldozat vagy verekedő diák, hanem a tanulók valójában változó mértékben, de többféle agresszió megnyilvánulásban is érintettek egyszerre és ezek alapján specifikus minták rajzolódnak ki. Ezért megvizsgáltuk, hogy a magyar serdülők körében hogyan mintázódnak a kortárs erőszakban (tehát nemcsak a bullyingban) való érintettség egyes mutatói és az erőszak hagyományos elméleti csoportjai (elkövetők, áldozatok, verekedők stb.) empirikusan megismételhetők/reprodukálhatók-e. Ehhez a látens osztályelemzés módszerét fogjuk használni. További célunk pedig, hogy a látens osztályelemzéssel kialakított csoportok esetében meghatározzuk mely egyéni, kortárs, családi és iskolával összefüggő tényezők befolyásolják a csoporttagságot, van-e az agresszióban valamilyen módon érintett, illetve nem érintett gyerekek között jelentős eltérés e változók tekintetében. Ehhez az irodalomban széles körben dokumentált változókat vontunk be.

I. vizsgálat: A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére³

Módszer

A minta

A fókuszcsoporthoz vizsgálatban 5, 7. és 9. évfolyamos tanulók vettek részt, összesen 129 fő (60 fiú és 69 lány). Kényelmi mintavétellel iskolai osztályokat kerestünk fel. Az adatfelvétel 13 iskola egy-egy tanulócsoportjában (nem feltétlen teljes osztályban) történt: 10 vegyes, 1 lány-, illetve 2 fiúcsoporthoz. A mintát négy 5. évfolyamos, három 7. évfolyamos és hat 9. évfolyamos csoport képezte. Az iskolák közül 5 a fővárosban, 8 vidéken található. Többféle iskolatípusban zajlott az adatfelvétel: általános iskolában, 8, 6 és 4 osztályos gimnáziumban egyaránt (4. táblázat). Összesen 257 szülői felkérésből, 56 esetben nem érkezett válasz, 165 szülő beleegyezett a vizsgálatban való részvételbe. A szülői visszautasítások száma 36, tanulók részéről 8. Hiányzás vagy egyéb ok miatt további 28 tanuló nem vett részt a kutatásban⁴, így a csoportok létszáma viszonylag tág tartományban változott. Arra vonatkozóan nincs információnk, hogy a fókuszcsoporthoz résztvevők milyen arányban voltak érintettek a bullyingban. Bár felmerült, hogy erre vonatkozóan is gyűjtsünk adatot, végül szenzitivitása miatt elvetettük az ötletet.

4. táblázat

A kvalitatív fókuszcsoporthoz vizsgálat mintájának jellemzői

Csoport	Évfolyam	Iskolatípus	Fiúk	Lányok	Összesen
1.	5	vidéki általános iskola	10	9	19
2.	5	vidéki, 8 osztályos gimnázium	4	7	11
3.	5	fővárosi általános iskola	5	0	5
4.	7	vidéki, 8 osztályos gimnázium	1	6	7
5.	7	fővárosi, 6 osztályos gimnázium	3	7	10
6.	7	fővárosi, 8 osztályos gimnázium	8	5	13
7.	7	vidéki, 8 osztályos gimnázium	0	10	10
8.	9	fővárosi, 4 osztályos gimnázium	1	5	6
9.	9	fővárosi, 4 osztályos gimnázium	1	6	7
10.	9	vidéki, 4 osztályos gimnázium	7	8	15
11.	9	vidéki, 4 osztályos gimnázium	7	6	13
12.	9	vidéki, 4 osztályos gimnázium	3	0	3
13.	9	vidéki, 8 osztályos gimnázium	10	0	10
Összesen			60	69	129

³ Várnai, D., Jármí, É., Arnold, P., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy., Örkényi, Á. (2018): A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére, Magyar Pszichológiai Szemle 2018, 73,4, 519-539 című cikk alapján. A tanulmányt a társszerzők beleegyezésével közöljük.

A mérőeszköz

Az úgynevezett bullying-validációs vizsgálat protokollját a HBSC kutatás nemzetközi kutatócsoportjának „Violence and Injury Prevention Group”⁵ nevű fókuszcsoportja állította össze. A validációs vizsgálatot ugyanezzel a módszertannal Románia, Belgium flamand része és Izrael kutatócsoportja is elvégezte. Tekintettel arra, hogy a bullyinggal kapcsolatban a diákok személyes tapasztalatait, véleményét akartuk megismerni a korosztályi sajátosságok figyelembevételével, a csoportos interjú módszerét választottuk egymást ismerő diákok között.

A bullyingra vonatkozó szóhasználat vizsgálatára szógyűjtéseket végeztünk az alábbi szempontok szerint: piros színnel írták össze az összes szót, ami eszükbe jut, ha a kortársbántalmazás szót hallják. Zöld filccel azokat a szavak gyűjtötték össze, amiket a társaik használnak, amikor a kortársbántalmazást leírják. Végül kék színnel jelölték meg azokat a viselkedésmódokat, amiket ők bullyingnak hívnak.

A strukturált interjúk az alábbi nyitott kérdések mentén zajlottak:

- Mi a kortársbántalmazás? Milyen viselkedéseket foglal magába?
- Milyen szavakat használnál, hogy meghatározd a kortársbántalmazást?
- Mi a különbség a kortársbántalmazás és más konfliktus vagy a verekezés között?
- Milyen kapcsolat van a bántalmazó és az áldozata között?
- Milyen gyakran kell valaminek megtörténnie, hogy az már kortársbántalmazásnak számítson?
- Hogyan változik a kortársbántalmazás, ahogy idősebbek lesztek?
- *„Azok alapján, amiket eddig mondtatok, szeretnénk, ha segítenétek nekünk azzal kapcsolatban, hogyan mérjük, vizsgáljuk a bántalmazást”* (Itt megmutattuk nekik a HBSC kérdéseket: lásd fent). *„Szerintetek mennyire adnak jó információt ezek a bántalmazásban való érintettségéről? Van-e valami, amin változtatnátok? Mi az, és hogyan változtatnátok meg?”*

Az eljárás

Az adatfelvételt a 2015/2016-os tanév tavaszi félévében végeztük. A beszélgetésekre iskolai környezetben került sor, egy 45 perces foglalkozás keretében. Az adatfelvétel során asszociációs feladatot végeztünk szógyűjtéssel, ezután pedig strukturált interjúkat készítettünk nyitott kérdésekkel. A moderátorok előzetesen felkészített egyetemi hallgatók voltak, akik az ország különböző pontjain lévő, általuk ismert általános vagy középiskolában vették fel az adatokat. Munkájukért egyetemi kreditpontokat kaptak. A hallgatók először felkeresték az iskolaigazgatókat, akik írásos tájékoztatást és felkérő levelet kaptak az adatgyűjtésben való részvételre. Ezután javaslatot tettek a résztvevő tanulócsoportokra. Ezt követően a diákok hazavitték a szülőknek szóló tájékoztatóleveleket és beleegyező nyilatkozatokat. Az adatfelvételben csak olyan tanuló vett részt, akinek szülei és saját maga is aktív beleegyezés során, írásban hozzájárult ehhez.

Csoportonként két hallgató dolgozott a vizsgálatban: egyikőjük moderálta a fókuszcsoportot, a másik pedig kizárólag jegyzetelt, írásos dokumentációt készített az adatfelvételről.

⁵Erőszak és Sérülés-megelőzés Fókuszcsoport (HBSC Nemzetközi Kutatócsoport)

Elemzés, adatfeldolgozás

A nemzetközi kódolós módszerrel történő feldolgozás folyamatban van, jelen cikkünk témája a hazai eredmények áttekintése. A kvalitatív adatok feldolgozását a *tematikus elemzés* módszerével végeztük (Braun és Clarke, 2006). A tematikus elemzés az adatok mintázódásának azonosítására, elemzésére és leírására szolgáló módszer. Az elemzés hat lépésből áll, melyek azonban nem feltétlen lineáris, inkább rekurzív módon következnek. Az első lépés az adatbázis megismerése, amit kezdeti kódok kialakítása követ. A kód az adatok egy bizonyos jellemzőjére vonatkozik (szemantikus vagy látens tartalomra), amely érdekes az elemző számára, valamint a nyers adatok vagy információk egyik, a vizsgált jelenség szempontjából alapvető elemét foglalja magában (Boyatzis, 1998). A harmadik lépés a különböző témák azonosítása. A témák a kódoknál tágabb értelmű egységek, ebben már megtörténik az adatok interpretálása is a leggyakrabban előforduló szavak, témák, a kérdésekre adott legjellemzőbb válaszok alapján (Braun és Clarke, 2006). Az elemzés negyedik lépése az egyes témák áttekintése, finomítása, majd a témák elnevezése és definiálása, meghatározása. Utolsó lépés a beszámoló elkészítése az elemzésről.

A fókuszcsoport-beszélgetések teljes szöveges leiratait többlépcsős kódolási folyamat segítségével elemeztük. Először két beszélgetés elemzését végeztük el próbakódolásként, majd a folyamat közben egyeztetést követően került sor a további jegyzőkönyvek kódolására. A jegyzőkönyvek alapegységei a tanulók által megfogalmazott idézetek, mondatok voltak. Ezeket egy jelentésbe kódoltuk, majd a hasonló témájú kódokat további, nagyobb egységet jelentő témákba szerveztük. Megjegyezzük, hogy az egyes kódok, illetve témák kialakításakor nem volt célunk a redundancia teljes kiiktatása. A jelen kutatásnak nem célja a nemek, az évfolyamok, és az iskolatípusok összehasonlítása, ezért az eredményeket összesítetten elemeztük.

Etikai vonatkozások

A vizsgálatot az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Etikai Bizottsága engedélyezte, személyes adatokat az adatfelvétel során nem gyűjtöttünk. Hangfelvétel a fókuszcsoportokban nem készült.

Az eredmények

A szógyűjtések során a diákok 73 különböző kifejezést használtak a kortársbántalmazás jelenségére – legtöbbször a csúfolódás, zaklatás, kiközösítés, verés, fenyegetés, sértés szavakat. A szavak között előfordultak a fizikai és lelki bántalmazás szinonimái, különféle bűncselekményekre, ezen belül szexuális bűncselekményre és érzelmi hatásokra utaló kifejezések.

A strukturált interjúkat a tematikus elemzés módszerével feldolgozva az alábbi témák körvonalazódtak a beszélgetések alapján (lásd *I. sz. melléklet*):

- Az elkövető jellemzői
- Az áldozat jellemzői
- Erőviszonyok egyenlőtlensége

- Gyakoriság/ismétlődés
- A kortársbántalmazás okai
- A bántalmazás következményei
- A cyberbullying jellemzői
- Viselkedésmódok (magatartásformák).

A hazai fókuszcsoporthoz kapcsolódó beszélgetések alapján további témák is kirajzolódtak:

- A bullyinghoz kapcsolódó egyéb agresszív események, jelenségek
- A bullying megkülönböztetése más agressziótól (verekedéstől)
- A határ bullying és játékos élcélődés között
- Az elkövető és áldozat közti hasonlóságok
- A bullying krónikussá válása, terjedése.

Az elkövető jellemzői téma az alábbi kódokból állt össze, amelyekben megjelennek az elkövető ártó szándékára vonatkozó gondolatok („gonosz”, „baj van az agyával”), illetve annak felvetése, hogy a bántalmazó vezető egyéniség és hatalmat akar („meg akarja mutatni, hogy ő az alfa”). Megfogalmazzák azonban a diákok az elkövetést igazoló tényezőket is, pl. az elkövető igazságot szolgáltat, rossz családból jön („nem kapott elég figyelmet”, „rosszul nevelték”) és maga is áldozat, továbbá, hogy nem tekint önmagára bántalmazóként. Az elkövetők legtöbbször (háromszor) említett jellemzője, hogy rossz családból származnak.

Az áldozat jellemzőinek témája 10 további alkategóriát (kódot) tartalmaz. A diákok az áldozatokkal kapcsolatban leggyakrabban arról beszélnek, hogy az áldozat más, mint a többiek („nem olyan menő a ruhája”, „más nemzetiségű, pl. kínai”, „az eltérő viselkedéséért büntetik meg”). A bántalmazótról megfogalmazzák, hogy gyengébb, sérülékeny, alacsony az önbizalma, magányos, illetve nem tudja megvédeni magát. Megjelennek olyan gondolatok is, hogy az áldozat ártatlan, illetve ennek ellenkezője is, hogy „az áldozat tehet róla, hogy bántották”.

Az erőegyenlőtlenséget, mint témát hét elkülönülő gondolati egység alkotja. A diákok többször említik az erőegyenlőtlenség, erődemonstráció szavakat, megfogalmazzák, hogy általában az erősebb bántja a gyengébbet („a bullying egyirányú”), az idősebb tanuló a fiatalabbat. Ide kapcsolódik a csoportos kortársbántalmazás gondolata is („Olyan is előfordulhat, hogy egy nagyobb társaság a bántalmazó, például menők a szürkék ellen.”).

A gyakoriság/ismétlődés témaköre két markáns tartalomból emelkedett ki: egyrészt azt a gondolatot, hogy „ha valami egyszer megtörténik, az is lehet már bántalmazás”, másrészt ennek ellenkezőjét is hasonló gyakorisággal említik (legalább ötször): többször kell megtörténnie a bántó eseménynek (pl. „minden szünetben”, „naponta”, „naponta többször”, „a bullying folyamatos”). A veredést többen is egyszeri, elszigetelt alkalomnak tekintik. Szintén többen utaltak arra, hogy „a gyakoriságnál fontosabb ismérv az intenzitás, hogy mennyire súlyos”.

A kortársbántalmazás eredőjeként a 13 csoportban összesen 24 különböző ok hangzott el. A leggyakoribb magyarázatként szerepel, hogy „az elkövető és az áldozat között nem jó a viszony”, valamint, hogy az elkövető jól szórakozik, számára ez vicces („élvezi a hatalmat és nem tud leállni”), továbbá, hogy az elkövetőnek egyszerűen nem tetszik valami az áldozatban. Egy-két említés erejéig szerepel az okok között a figyelemfelhívás, az unalom, az irigység, a stressz és korábbi szerelmi viszony megromlása is. További fontos gondolatok, hogy a

kortársbántalmazásnak nincs feltétlenül oka („*ok nélkül kipécéznék valakit*”) és a bullying okaként felmerül az is, hogy azért tud megtörténni, mert „*senki nem segít az áldozatnak*”.

A kortársbántalmazás következményeit hasonlóképpen komplexen ítélik meg a tanulók. A következmények egyik kiemelkedő tartalma a bullying időbeli változásaira, krónikussá válására utal: egyes vélemények szerint kisebb korban gyakoribb a kortársbántalmazás („*a nagyobbak megértik, hogy ez rossz, és abbahagyják*”), mások szerint később durvul el igazán („*nagyobbaknál durvább, mert erősebbek*”, „*nagyobbakra kevésbé figyelnek a tanárok*”), és felnőttkorban is megmarad („*sosem múlik el, sosem hagynak békén*”, „*mindenhol vannak ilyen emberek*”). Többször (legalább háromszor) említik a diákok, hogy a bántalmazott hozzászokik a zaklatáshoz. Következményként szintén gyakran felmerül, hogy a bullying tönkreteszi az áldozat életét, lelki problémákat okoz (pl. „*depresszió*”, „*alacsony önértékelés*”), szerepel továbbá az öngyilkosság, szerhasználat, betegség. Néhány diák úgy gondolja, hogy a kortársbántalmazás alakulása függ az iskola és a család reakciójától, és többen említik, hogy a „*bullyingot a tanárok általában nem veszik észre*”. Előfordulhat a tanulók szerint, hogy „*az áldozat érettebb lesz az alázástól*”, valamint az is, hogy „*a bántalmazottból lehet bántalmazó*”, és az is, hogy „*az áldozat még jobban fog félni, még jobban elszigetelődik*”.

A cyberbullying jellemzői az egyik legkevésbé árnyalt téma, és leginkább a ötödikes, illetve hetedikes tanulók fejezték ki internetes zaklatással kapcsolatos gondolatokat. Többször a bántalmazás csatornáiról beszéltek, vagyis, hogy „*skype-on*”, „*facebook-on*”, „*viber-en*”, „*emailben*”, „*telefonon*” is történhet bullying. Egyes vélemények szerint „*ez a legsúlyosabb bántalmazási forma*” (már az is bántó lehet, ha „*nem válaszol az üzeneteimre*”), illetve itt fordulhat elő, hogy idegenek a zaklatók. Ugyanakkor más tanulók ezt a formát nem tekintik bántalmazásnak.

A diákok a bullying 41 különböző megnyilvánulását említették meg, melyek jól besorolhatók a verbális, a fizikai, illetve a kapcsolati bántalmazás kategóriáiba. A verbális megnyilvánulási formák közül legtöbbször a csúfolódás, a fenyegetés és a beszólások szerepeltek. A fizikai bullyinggal kapcsolatban legtöbbször a „*bunyó, verés*”, a testi bántalmazás, az ütés, rúgás és a késsel fenyegetés kifejezéseit említették, a kapcsolati bullying tekintetében pedig a „*kiközösítést, a lenézést és az érzelmi bántalmazást*”.

A magyar diákok válaszaiban felfedezhető egy további markáns téma, ami a tágabb társadalmi jelenségekre utal. Ezeket tehát a diákok egyértelműen kapcsolatba hozzák a bullyinggal. A felsorolt tevékenységek egy része bűncselekmény, mint pl. a leggyakrabban emlegetett zsarolás, továbbá a lopás, gyilkosság. Többen említettek családi problémákat, mint a válás, vagy a családon belüli erőszak (három esetben említették). Elhangzottak szexuális jellegű bűncselekmények is, mint például „*nemi erőszak*”, „*pedofília*”, „*szadizmus*” és társadalmi szintű erőszak is, mint háború, terrorizmus és migráció.

Hasonlóképpen, a diákok számos megnyilatkozásban utaltak arra, hogy a bullying különbözik a diákok közti más erőszakos cselekedetektől. Többször is felmerült (legalább négy esetben), hogy a kortársbántalmazás más, mint a verekedés, mert „*a bántalmazás erősebb, mint a verekedés*”, „*a verekedés csak külsőleg van*”, „*a verekedés két ember között van, a bullying pedig egy közösségben*”, valamint „*a verekedéskor inkább hirtelen érzelmek keletkeznek, míg a bántalmazás kitervelt*”.

A játékos ugratás és bántalmazás közti határ szintén visszatérő gondolata a tanulóknak, ezért ezt is külön témának értékeltük (annak ellenére, hogy összesen nyolc esetben említették). Ennek kapcsán a diákok megjegyezték, hogy „*ami az egyiknek szórakozás, a másiknak bántás lehet*”, illetve, hogy „*van olyan, hogy játéknak indul és túllép egy határt, akkor már sértő*”, ráadásul ez úgy is előfordulhat, hogy „*barátok, de az egyik rendszeresen megsérti a másikat*”. Ezek a kijelentések arra is utalhatnak, hogy sok esetben nem könnyű felismerni a határt.

Ugyancsak további, külön témába szerveztük azokat a megjegyzéseket, amik arra utaltak, hogy a bántalmazó és bántalmazott sok jegyükben hasonlítanak egymáshoz, például abban, hogy mindkettő „önbizalom-hiányos”, „*lelki gondokkal küzdenek*”, „*kevésbé népszerűek*”. Több alkalommal is visszatérő gondolat, hogy „*az áldozat és az elkövető korábban barátok voltak*”, illetve akár „*testvérek is lehetnek*”.

A bullying közösségen belüli terjedésére (több személy is bevonódik), krónikussá válására is számos megállapítás vonatkozott, ezeket is egy témába szerveztük. Vagyis ide olyan tényezőket soroltunk, amelyeken a bullying közösségen belüli elfogadása, megerősítése múlhat. Néhányan arra utaltak, hogy a kortársbántalmazás súlyosabbá válása attól is függ, hogy „*az áldozat visszapiszkál vagy tűr*”. Volt diák, aki szerint „*a bántalmazáshoz többen kellenek, és a bántalmazónak szüksége van segítségre*”, vagy „*szemtanúk is kellenek a bántalmazáshoz*”. A bullying terjedése attól is függ, hogy milyen formát ölt, mert ez alapján mások a következmények, és „*míg a fizikai bántalmazást észreveszik, addig a szóbeli bántalmazás beszélgetésnek tűnhet*”. Volt, aki úgy vélte, hogy a kortársbántalmazás további alakulása azon múlik, hogy „*ki milyen gyorsan tud megbocsátani*”.

Megbeszélés

A fókuszcsoportokban kapott válaszok alapján a magyar tanulók a kortársbántalmazás jellemzőiről, elkövetőiről és áldozatairól összességében árnyaltan gondolkodnak: elméletben világosan érzékelik a bullying egyik fontos kritériumát, az erőegyenlőtlenséget. A kortársbántalmazást és az egyéb erőszakos iskolai helyzeteket (leggyakrabban a verekedést) is leginkább az erőfölény jellemzi és a résztvevők nem okoznak egymásnak mélyebb lelki sérüléseket. Nehézséget okoz ugyan a verekedés és verés szavak következetes elkülönítése, mely utóbbit inkább a kortársbántalmazás fizikai megnyilvánulásának tekintjük. A bullyingot a tanulók tehát a verekedéssel szemben kiterveltnek, időben stabilabbnak vélik, amely komolyabb hatást vált ki az elszenvedő félben. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a HBSC vizsgálat nemzetközi összehasonlításában a magyar iskolások adatai eltérőek verekedés és kortársbántalmazás tekintetében (Inchley és mtsai., 2016). Míg a 42 ország adataihoz képest hazánkban az átlagnál valamivel kevesebb bullyingról nyilatkoznak a diákok, addig a verekedés a nemzetközi átlagnál magasabb (Inchley és mtsai., 2016). Bár a magyar diákok összességében ismerik a különbséget a kortársbántalmazás és verekedés között, ez a megkülönböztetés nem következetesen stabil és elképzelhető, hogy a magyar diákok nemzetközi szinten alacsonyabb bullying-előfordulási gyakoriság értéke és magasabb verekedés adatainak oka nyelvi, értelmezésbeli nehézségeknek, vagy a hiányos szemléletformáló tevékenységnek tulajdonítható.

A diákok számára ismertek az elkövetők sértésre, a másik megbántására vonatkozó szándékai, valamint a népszerűsésre, szociális figyelem megszerzésére irányuló késztetései (Olweus és Limber, 1999). A bántalmazó kapcsán felmerülnek az otthoni környezet és a családi nevelés hiányosságai, illetve az a feltevés, hogy az elkövetőt is bántalmazhatták. Az áldozatot többségében sérülékenynek, alacsony önbizalommal rendelkezőnek, a többségtől eltérőnek, másnak látják. Felvetik az áldozat ártatlanságát, véletlen célponttá válását. Az áldozatok esetében a diákok nem fogalmaznak meg a családi környezetre vonatkozó állításokat. Bántalmazó és áldozat között egyértelműen rossz viszonyt említenek, noha felmerül, hogy ez a rossz viszony korábbi barátság vagy szerelmi kapcsolat felbomlásából is adódhat. Ehhez szorosan kapcsolódik az a gondolat, hogy a kortársbántalmazás és az ugratás, viccelődés között van egy jól érzékelhető határ, amit egyes esetekben átlépnek, és onnantól válik bántóvá a viselkedés.

Ezekből az eredményekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy az iskolai foglalkozásoknak hangsúlyt kell fektetniük annak megértésére, hogy bántalmazó és áldozat is bárkiből lehet adott csoportdinamikai körülmények között, valamint lényeges egy közösségen belül megfogalmazni az elfogadható és elfogadhatatlan viselkedések körét a játékos ugratás és bullying közti határ felismeréséhez.

Érdekes problémát vetnek fel a kortársbántalmazás ismétlődésére vonatkozó válaszok: a diákok egy része szerint ugyanis nem az ismétlődés jellemzi legjobban a bullyingot, hanem az elszenvedett bántalmazás súlyossága. Ez alapján az egy alkalommal megtörtént súlyos bántás is bullyingnak tekinthető. Hagyományosan csak a cyberbullying esetében tekintünk egy alkalmat bántalmazásnak, tekintettel az interneten fennmaradó, továbbgyűrűző jellemzője miatt (Domonkos, 2014). A HBSC kutatás esetében az egyszer-kétszeri áldozattá vagy elkövetővé válást már bullyingnak tekintettük a bántalmazottságban való érintettség meghatározásakor (Várnai és Zsiros, 2016). Ennek okán számos kritika érte az előfordulási gyakoriság-értékeket (Buda, 2016), tekintettel arra, hogy az egyszeri eset nem teljesíti a kortársbántalmazás egyik fontos tudományos kritériumát, vagyis az ismétlődést. A fókuszcsoportok tanulsága szerint tehát a jövőben megfontolandó a bullying esetében az ismétlődés, a gyakoriság jelentőségének újragondolása és az intenzitás, súlyosság szempontjainak hangsúlyosabb értékelése.

Hasonlóan érdekesek a kortársbántalmazás időbeli változásáról kapott eredmények. A diákok egy része szerint ugyanis kisebb életkorban jellemzőbb a kortársbántalmazás, és az idősebb tanulóknál ez már ritkább. A HBSC kutatás eredményei is erre szolgáltatnak bizonyítékot, vagyis a bullying előfordulása az életkor növekedésével csökken (Várnai és Zsiros, 2016). Más iskolások szerint azonban a bullying nemhogy csökken az életkorral, de súlyosabbá, krónikusabbá válik, és felnőttkorban is gyakori. Számos követéses vizsgálat mutat kapcsolatot gyermekkori bullying és olyan felnőttkori bántalmazásos esetek között, mint például a kapcsolati erőszak, a gyermekek és idősek bántalmazása (Glew, Fan, Katon és Rivara, 2008; Olweus, 2011; Roberts, Walter és Morotti, 2000). Az, hogy adatokban ennek ellenére a bullying előfordulásának csökkenése mutatkozik, több okból is előfordulhat. Egyrészt elképzelhető, hogy a bullyingról való beszámolási hajlandóság az életkorral csökken (Paksi, 2010). Másrészt az elkövető és áldozat szerep idősebb korban már rögzülhet, normatívvá válhat, miáltal mindenki természetesnek tekinti, és már nem bántalmazásként értékelik, de az is lehet, hogy kevesebb áldozatot ér súlyosabb bántalmazás (Salmivalli, 2002).

A bullying következményeit is sokrétűen szemlélik a diákok, tisztában vannak azzal, hogy a kortársbántalmazásnak olyan hosszú távú, súlyos következményei vannak, mint a depresszió, elmagányosodás, betegség, szerhasználat, öngyilkosság. Figyelemreméltó, hogy a diákok a kortársbántalmazáshoz a családi és társadalmi szintű agresszió számos megnyilvánulását is kapcsolják. Míg a szakirodalom leggyakrabban iskolai és munkahelyi kontextusban vizsgálja a bullyingot, a diákok nézőpontja szerint ez még olyan jelenségekkel is rokon, mint a háború, terrorizmus, gyilkosság és gyermekbántalmazás.

A pedagógusok, az iskola szerepéről a fiatalok nem fogalmaztak meg gondolatokat, ugyanakkor a szülők, a család felelősségét esetenként felvetették. Az OFI vizsgálata keretében végzett fókuszcsoportos interjúk kérdései leginkább a bántalmazásra adott iskolai reakcióra vonatkoztak; a diákok válaszai alapján a bullyinggal kapcsolatban hangsúlyosabb szerepet kapott az iskola és a pedagógus, mint a beavatkozás egyik kompetens ágense (Simon és mtsai, 2015). A legtöbb prevenció kezdeményezés is a pedagógusoknak szánja a kulcsszerepet (Oldenburg és mtsai, 2015; Olweus és Limber, 2010; Salmivalli, Kaukiainen és Voeten, 2005).

A tanulócsoporthoz az internetes zaklatás jelenségéről viszonylag keveset beszéltek, de számos formáját (emailben, skype-on, facebookon, telefonon) megemlítették. Ez összhangban van azzal a szakirodalommal dokumentált adattal, mely szerint az osztálytermi bullying nagyjából kétszer olyan gyakori jelenség a tanulók mindennapjaiban, mint a cyberbullying

(Modecki, Munchin, Harbaugh, Guerra és Runions, 2014). Mindemellett az is elképzelhető, hogy a diákoknak nincs elegendő ismeretük cyberbullying témában. A már említett OFI-s fókuszcsoporthoz tartozó adatfelvétel esetében a diákok egyértelműen a legsúlyosabb bántalmazási formának vélték az online zaklatást (Simon és mtsai, 2015).

A kortársbántalmazás okaként számos tényezőt felsoroltak, ugyanakkor ezek között nem hangsúlyos a közösség védő erejének hiánya (Zsila és mtsai., 2018), a kortársbántalmazás következmények nélkül maradása. Az ismert iskolai programok egyik legfontosabb szemléleti eleme a passzív szemlélők megerősítése abban a tekintetben, hogy az áldozat aktív védőjévé váljanak, az antibullying közösségi norma kialakítása mellett (Jármi, Péter-Szarka és Fehérpataky, 2015; Salmivalli és mtsai, 2005).

A szóhasználatot tekintve az iskolások számos kifejezést használnak a jelenség leírására, a különböző bullying formákon belül is sokféle nyelvi kifejezési lehetőség létezik. Ebből az következik, hogy a kutatásokban továbbra is szükséges a diákok számára a kortársbántalmazás meghatározását megadni, ha ez olykor nehézkes is.

Következtetések

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a bullying kutatások tervezése szempontjából is fontos tanulság, hogy az iskolások jól ismerik a bullying jelenségét és tudják értelmezni a kortársbántalmazásra vonatkozó kérdéseket, azaz megbízható adatforrások, amennyiben a kortársbántalmazást általánosságban kell megítélni.

Módszertani szempontból azonban érdemes a következő szempontokat figyelembe venni az adatfelvétel tervezésekor. Bár a diákok megfelelőnek ítélik a HBSC kutatásban alkalmazott kérdéseket, bizonytalanságot okozhat egyrészt a fizikai bántalmazás (verés) és a verekedés összemosódása. Másrészt úgy gondoljuk, hogy a felméréseket érdemes az ismétlődésre irányuló kérdés mellett a súlyosság megítélésére is kiterjeszteni. Elképzelhető az is, hogy idősebb tanulóknak a bullying egy másfajta – pl. a bullying rejtett formáit jobban hangsúlyozó - vizsgálati technikáját kellene bevezetni, hogy az életkori sajátosságok ne okozzanak torzítást a 15 évesnél idősebb diákok előfordulási gyakoriság-értékeinek meghatározásakor.

A megelőzés szempontjából lényeges, hogy az iskolákban sokkal több oktató-felvilágosító elemet is magában foglaló foglalkozásokat szervezzenek bullying témakörben. Kiemelendő, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó diákok nagyon keveset beszéltek az iskoláról és pedagógusokról, amiből arra következtethetünk, hogy nem tekintik az iskolai környezetet és az ott dolgozókat hatótényezőnek a bullying megelőzése és kezelése szempontjából. Ez azért is érdekes, mert ahogy fentebb is említettük, a bullying megelőzését célzó programok teljes mértékben iskolai szintekre épülnek, és a pedagógusok, igazgatók és egyéb iskolai dolgozók kezébe adják a probléma megoldását (Jármi és mtsai, 2015; Olweus és Limber, 2010; Salmivalli és mtsai, 2005).

Limitációk

Eredményeinket egyrészt mintavételi sajátosságok torzíthatják. Az iskolák kiválasztásakor és felkeresésekor a hallgatók elsősorban korábbi oktatási intézményeiket részesítették előnyben (kényelmi mintavétel). Tekintettel arra, hogy a részvétel önkéntes volt, valószínű, hogy a bántalmazásban magas érintettségű tanulók (akár áldozatként, akár

elkövetőként érintettek) nem vettek részt a csoportos interjúkon, így az ő speciális szempontjaik vélhetően nem jelennek meg az eredményekben.

Másrészt, vizsgálatunk korlátozó tényezői az adatfelvétel módjához is köthetők. Mindamellett, hogy az egyetemi hallgatók megfelelő felkészítést kaptak fókuszcsoportos interjúk levezetéséhez és dokumentáláshoz, mégsem tekinthetők képzett moderátoroknak. Ugyancsak az adatfelvétel egyik kifogásolható eleme, hogy az interjúkról nem készült hangfelvétel. Ennek oka, hogy az iskolákban nem szívesen veszik kép-vagy hangfelvétel készítését tanulókról, így ez a kérés növelte volna a visszautasítás valószínűségét.

II. vizsgálat: Kitekintés a bullying fogalmának nemzetközi értelmezésére – kvalitatív adatok összehasonlítása négy, nem angolszász kultúrában⁶

Módszer

A minták

Minden résztvevő országban kényelmi mintavételt alkalmaztak és törekedtek arra, hogy szocio-ökonómiai státusz és településtípus (vidék, város) szempontjából vegyes csoportokat hozzanak létre. Az iskolák részvétele önkéntes volt. A résztvevő fiúk és lányok 5., 7. és 9. évfolyamos tanulók voltak (10-17 év közöttiek). A minták nem reprezentatívak a bevont korcsoportokban. Minden országban szerveztek csak fiúkból, csak lányokból álló, illetve vegyes nemi összetételű csoportokat (5. táblázat). Arról nem gyűjtöttünk információt, hogy a résztvevők voltak-e és ha igen, milyen szerepben érintettek bullyingban.

5. táblázat

A nemzetközi fókuszcsoporthoz vizsgálat mintájának jellemzői a résztvevő országokban

	(Francia) Belgium	Magyarország	Izrael	Románia
A résztvevők száma	102	129	99	72
Fiúk	45	60	45	33
Lányok	57	69	54	39
A bevont iskolák száma	6	13	nincs információnk	nincs információnk
A fókuszcsoporthoz száma	10 (egy szakiskolai csoport)	13 (10 vegyes csoport, csak fiúk, 1 csak lányok)	9	9
A résztvevők száma fókuszcsoporthoz (range)	8-12	3-19	10-16	3-17

A résztvevő országok jellemzése a bullying kiterjedtsége szempontjából

Belgium franciául beszélő részében, a kapott adatok szerint, viszonylag magas az áldozattá válás aránya a másik három országhoz képest, míg mások bántalmazása és a cyberbullying viktimizáció az átlagos körüli. Nincs egyetlen kifejezés a bullyingra a francia

⁶ Várnai, D., Cosma, A., Murau, N., Walsh, S. Qualitative study on bullying conceptualization of adolescents of 4 non English speaking countries c. előkészületben lévő tanulmánya alapján, melyhez a társszerzők engedélye beszerzés alatt áll.

nyelvben sem, a jelenség leírására használt szó a „provokáció” vagy a „túlzásba vitt nyomás” szavaihoz áll legközelebb. Ugyanakkor Belgiumban a vallon kormány 2015-től programot vezetett be az iskolai bullying prevenció támogatására, amihez intézményrendszert is rendelt (Inchley és mtsai., 2016).

Hazánkban, ahogy korábban is említettük, az iskolai és online áldozattá válás, az iskolai bántalmazás elkövetése a nemzetközi átlag körüli, mindemellett a verekedés gyakorisága viszonylag magas (Inchley és mtsai., 2016). Ez arra is utalhat, hogy a fizikai bántalmazás és a verekedés nem világosan elkülöníthető. A magyar nyelvben sincs egyetlen szó a bántalmazás kifejezésére, a leggyakoribb rokon szavak a bántalmazás és a zaklatás. Az hazai iskolákban nincs átfogó anti-bullying program, de néhány kezdeményezés és pilot program már létezik atémában.

Izraelben az iskolai bántalmazásban áldozattá válásnak vagy bántalmazás elkövetésének a gyakorisága a HBSC-ben résztvevő országok átlaga körül van, ugyanakkor a kutatásban részt vevő országok közül itt a legmagasabb a cyber-viktimizáció előfordulása. A többi nemzethez hasonlóan itt sincs egyértelmű kifejezés a bántalmazásra (Inchley és mtsai., 2016).

Romániában az iskolai és online bántalmazásban való áldozattá válás gyakorisága átlag körüli, míg az iskolai bántalmazás elkövetése az átlagosnál magasabb. Román nyelven sincs egyetlen szó a jelenségre (Inchley és mtsai., 2016).

Mérőeszköz

Az adatfelvételben alkalmazott félig strukturált interjú nyitott végű kérdései mind a négy országban ugyanazok voltak és a hazai adatfelvételnél már ismertettük részletesen (lásd I. vizsgálat, „Mérőeszköz” fejezet, 24. o.).

Eljárás

Az adatfelvétel minden résztvevő ország esetében azonos alapelvek mentén történt a 2015/2016-es tanévben. A fókuszcsoportokat tanítási idő alatt bonyolították le, körülbelül 1 tanóra (45-50 perc) időterjedelmében. Először végezték el a szógyűjtéseket, majd a félig strukturált interjú kérdéseit tették fel a diákoknak. A beszélgetéseket a kutatók (pl. Francia Belgiumban) vagy előre felkészített egyetemi hallgatók (pl. hazánkban) vezették. Az iskolákkal való kapcsolatfelvétel, a szülők tájékoztatása, és az adatfelvétel a hazai fókuszcsoportok leírásánál alkalmazott módon zajlott. Francia Belgiumban és Romániában a fókuszcsoportokról hangfelvétel is készült.

Etikai megfontolások

Minden résztvevő ország saját illetékes etikai bizottságától kapott jóváhagyást.

Adatelemzés

Az elemzéshez a magyar validációs vizsgálatban bemutatott tematikus elemzési módszert alkalmaztuk (Braun és Clarke, 2006). Minden résztvevő ország elvégezte az interjúk leírását, a kezdeti kódok megalkotását, a témák azonosítását, finomítását, átnevezését és a

megírta a saját összefoglalóját. Ezek után a négy résztvevő ország kutatói átnézték a közös témákat és azonosították a csak egy országban kiemelkedő gondolat-egységeket. Az első két interjú átírása után a szakértők egyeztették a kezdeti tapasztalataikat.

Eredmények

A tematikus elemzés módszerét alkalmazva azt találtuk, hogy a felmerülő témák nagyobb része azonos volt a résztvevő országokban, mindemellett természetesen minden nemzetnél előfordultak sajátos témák is. Olyat is tapasztaltunk, hogy egy téma az egyik országban volt olyan hangsúlyos, hogy önálló témaként szerepjen, míg máshol kevesebb figyelmet kapott és egy már létező másik téma része maradt.

Valamennyi ország csoportjai említették az alábbi fő témákat: (1) a bántalmazás főbb jellemzői és okai, (2) az elkövető fő jellemzői, (3) az áldozat fő jellemzői, (4) a bántalmazás következményei, (5) az online bántalmazás főbb jellemzői, (6) a bullying életkori változásai (7) a bullying és más erőszakos viselkedések elkülönítése. Röviden jellemezzük ezeket a fő témákat, majd bemutatjuk az ország-specifikus témákat is.

A bántalmazás főbb jellemzői és okai

A diákok minden fókuszcsoportban számos kifejezést említettek a bullying szinonimájaként és azonosították annak verbális, fizikai és pszichológiai/kapcsolati formáit is. Szinten mindenhol a szóbeli bántalmazást tekintették a leggyakoribbnak, ami az áldozat különböző sajátosságaira irányult, ugyanakkor azok tartalma tükrözi az adott ország tanulóinak sajátosságait („*Piszkálhatnak azért, mert pl. muszlim vagy, esetleg a bőrszíned vagy a születési helyed miatt.*”, Belgium).

Ismétlődés, gyakoriság tekintetében, ahogy a hazai diákok között is, az izraeli és belga tanulók fókuszcsoportjaiban is kirajzolódott az az álláspont, hogy az ismétlődés mellett az intenzitás és súlyosság is fontos jellemzők (Romániában ez nem volt jellemző).

Az egyenlőtlen erőviszonyokat is a legtöbb tanuló a bántalmazás fontos jellemzőjének tekinti. Az az általános megfogalmazás, hogy “az erős a gyengébb ellen” utalhat fizikai erőre („*Aki másokat bánt, izmos és olyanokat támad meg, akik soványak és nem tudják az erejüket használni*”, Belgium), jobb társas pozícióra, korkülönbségre („*Az emberek a náluk fiatalabbakat bántják*”, Belgium) vagy a bántalmazók számbeli fölényére.

Mind a négy résztvevő országban változatos, és nagyjából ugyanazok az okok hangzottak el a bántalmazás hátterében: ez népszerű, menő dolog („*Vannak, akik azért bántanak másokat, hogy a többiek úgy beszéljenek róluk, hogy ‘tisztelem, mert sok mindent megtett valakivel.*”, Belgium). A bántalmazó legfontosabb motivációja a figyelem megszerzése, társas elismerés, aki el akarja kerülni, hogy gyengének lássák és ő legyen az áldozat. Előfordulhat bántalmazás bosszúból, féltékenység és frusztráció miatt („*Ha például sokat tanultam a szomszédom pedig nem csinált semmit, de neki sikerülnek a dolgok, nekem pedig nem, akkor felrobbanok és bántani akarom őt.*”, Izrael) vagy egyszerűen csak szórakozásból. Az is előfordulhat, hogy a bántalmazásnak nincs oka (“*Nincs sajátos oka annak, hogy valaki miért bánt másokat, mivel nem tettek semmit. Ez így nem igazságos. Nem csináltak semmit, akkor miért piszkálják őket?*”) ”

Az elkövető legfőbb jellemzői

Az elkövető jellemzői minden csoportban felmerültek témaként. Mindenki említette, hogy az elkövetőknek számos problémája és hiányossága van, de néhány erősséget vagy előnyt is minden csoport szóba hozott.

Általában azt gondolják a diákok, hogy a bántalmazónak problémái vannak és bizonytalan és mások bántásával ezen a bizonytalanságon próbálnak úrrá lenni. Minden országban és a legtöbb csoportban elhangzott, hogy a bántalmazóknak kedvezőtlen az otthoni környezetük, elképzelhető, hogy őket is bántották.

Az elkövetők másik fontos jellemzője, hogy nincs túl sok személyes erősségük, valami hiányzik az életükből (például nem kielégítőek az életkörülményeik, nem érzik magukat kompetensnek vagy gond van a társas kapcsolataikkal). Minden résztvevő ország csoportjaiban említették, hogy az elkövetőknek nagyon rosszak a társas készségeik („*Nem tudják az embereket normálisan kezelni*”, Izrael) és teljesen éretlenek („*Ez az egész az érettségről szól. Azok, akik másokat bántanak, teljesen gyerekesek. A bántalmazó olyan, mint egy kisgyerek*”, Belgium). Másrészt Romániában azt is megemlítették, hogy „*a bántalmazók rátapintanak mások gyengeségeire és felnagyítják azt*”. Néhány diák Belgiumban és hazánkban úgy fogalmazott, hogy a bántalmazók egyszerűen gonoszak és rosszak a szándékaik, „*egyszerűen csak rossznak születtek*”.

Mindemellett az elkövetőkkel kapcsolatban néhány kedvező és pozitív tulajdonságot is megemlítettek: erősebbek és nagyobbak, mint mások és jók a vezetői készségeik: „*a bántalmazónak vezetői helyzete van és vannak támogatói*” (Izrael). Izraelben a „társas erő” fontos külön témaként emelkedett ki a bántalmazókkal kapcsolatban. Mindez arra utal, hogy a bántalmazók erősebbek társas értelemben, magas a társas státuszuk és „*emberek vannak mögöttük*”. Néha „*népszerűnek tűnnek és szeretik őket, mert bátrak és ki mernek tenni*”. Bár nem hangzott el túl gyakran, de a bántalmazó olyan, aki nagyon bátor. „*akit bántanak, annak soha nem jutna eszébe, hogy másokat megtámadjon, de a bántalmazónak igen és neki bátorsága is van ehhez.*” (Belgium).

Az áldozat jellemzői

Áldozatról való vélekedés nemzetközi szinten is két különböző irányba megy. Az egyik markáns álláspont szerint az áldozat egyik „*feltűnő tulajdonsága hogy más, mint a többiek*” („*Más a külseje, a gondolkodása, a beszéde*”. „*Leggyakrabban azért történik bullying, mert az áldozat más véleményen van, mint a többiek. Másként gondolkodnak*”, Belgium). Azt is mondják, hogy az áldozatnak más a bőrszíne, a fajtája vagy bevándorló. Hasonlóan a hazai véleményekhez a különbség egyik fő szempontja a külsőségekben, kinézetben való eltérések az átlagtól: az áldozatoknak „*rosszabbak a cuccaik, nem trendik*”, „*túl kövérek vagy túl soványak*”, „*nem néznek ki jól*”, „*van egy barátom, aki kövér és többen is a szekrénynek lökték vagy megütötték*”. Ugyanakkor néha az áldozatnak van valamije, ami másoknak hiányzik, pl. az áldozat lehet gazdagabb, okosabb, szebb: „*vannak, akik kicsit nagyobb luxusban élnek, anyuci vagy apuci kislánya*”, „*van pénzük és ez látszik*”, vagy éppen „*a bántalmazott személy okosabb, jobb jegyeket kap az iskolában*”. Az áldozat eltérhet a csoporttól, ha olyan tárgyakat vagy tulajdonságokat birtokol, amik féltékenységet vagy irigységet váltanak ki.

Azt is megfogalmazták minden nemzet fókuszcsoportjaiban, hogy az áldozat sokszor gyengébb: akár fizikailag vagy a társas szempontból magasabbra értékelt tulajdonságokban vannak hiányosságai. A hiányosság pszichológiai is lehet: az áldozatok elszigeteltek,

kiközösítették őket, szegénylősek, sérülékenyek, alacsony az önértékelésük és nem tudják megvédeni magukat (nem szólnak vagy támadnak vissza). A diákok szerint, akinek „*nincs személyisége*” (stílusa, karaktere) az könnyen áldozattá válik.

Ugyanakkor áldozathibáztatás csak a magyar fókuszcsoportban fordult elő, míg azt majdnem minden csoportban említették, hogy áldozat bármelyikünk lehet, „*nincs különleges oka annak, hogy valakit miért bántanak, mindenkit lehet bántani*”, „*bármelyikünk válhat áldozattá.*” (Belgium).

A bullying következményei

A bullying áldozatra gyakorolt hatásairól sokat beszéltek a diákok. A vélemények egy része a bántalmazást követő érzésekről szólt pl. félelem, szomorúság „*Félünk tőlük és azzal fenyegetnek, hogy még rosszabbat tesznek, ha elmondjuk*, (Belgium)”. A bántalmazás rossz hangulatot, negatív érzelmeket okoz, mint a szegény, büntudat, sérelem, depresszió és az önbizalom elvesztése. „*Szégyellni fogják magukat, még akkor is, ha ez nem az ő hibájuk és önmagukat kérdezzetik “mit tettem, hogy így bánnak velem?”*. A bántalmazásnak kedvezőtlen társas következményei is vannak: az érintett gyerekek visszahúzódóak lesznek, elvesztik a barátaikat és egyre jobban elszigetelődnek. „*A bántalmazottak próbálnak elmenekülni, elbújni, kimaradnak az iskolából. Inkább otthon maradnak, minthogy mindenki őket bámulja*, (Belgium)”. A bántalmazás lelki fájdalomhoz és betegségekhez is vezethet: „*Ha az áldozatot manipulálják, akkor az automatikusan fájdalmat okoz belül, a lelkében* (Belgium)”. Ezek az érzések akár az önsértés valamilyen formájához is vezethetnek: szerhasználat, öncsonkítás vagy öngyilkosság: „*Ha néhány embernél betelik a pohár, akkor bántják önmagukat, mert azt gondolják, hogy mások azért bántják őket, mert nem elég jók*, (Belgium)” „*ha vannak emberek, akik bántják őket, akkor azt hiszik, hogy ezek az emberek meg akarnak szabadulni tőlük*, (Izrael)”.

Mások szerint „*az áldozatok érettebbé válnak a bántalmazástól* (Magyarország)”. Az is egy kedvezőtlen következmény, hogy a bullying nem derül ki, az áldozatok kimaradnak az iskolából és romlik az iskolai teljesítményük. Azt is említették a diákok, hogy az áldozat ártatlanságának megítélése a sorozatos zaklatás miatt változhat. Többen megfogalmazták, hogy a következmények az iskola és a család attitűdjétől is függ.

Másrészről az is megtörténhet, hogy az áldozat agresszívvá válik és „*az áldozatok elkövetők lesznek*” és „*Ha sokszor bántanak, Te is agresszív leszel*”, (Belgium).

A cyberbullying jellemzői

A diákok cyberbullying alatt digitális eszközökön keresztül érkező bántalmazást értenek. A tanulók leginkább a különböző platformokon történő bántalmazásról beszélnek (Facebook, Viber, telefon, Skype, email), ez a téma a legkevésbé Magyarországon kidolgozott. A diákok a cyberbullying jelenségét az internet és ezen belül is a közösségi hálózatok elterjedtségének tulajdonítják. Ezek nemcsak új platformot biztosítanak a bántalmazáshoz, de még növelik is a hatását. A gyerekek szerint a technológia nemcsak módot adott arra, hogy a bullying új formát öltson, de meg is növelte a bántalmazottá válás esélyét. Azt fogalmazták meg, hogy ez a legsúlyosabb formája a bántalmazásnak, ugyanakkor, „*ha valaki nem kedveli a posztodat vagy a képedet, akkor az is bullying*”.

A cyberbullying egy fontos jellemzője, hogy anonim és az elkövetők „elrejtetik magukat, megváltoztathatják életkorukat és elrejtetik a valóságot. Valaki sokkal magabiztosabb lehet a számítógép mögül” vagy „teljesen anonim, az iskolában nem ismerik fel”, illetve „akik a Facebookon bántanak, nem merik a szemedbe mondani, védettnek érzik magukat a képernyő mögött” (Belgium). Áldozatok egy darabig nem is tudják, mi folyik a háttérben.

A nagyobb nyilvánosság, mint a cyberbullying egy sajátos jellemzője, különösen veszélyes, mert hamar kikerül a kontroll alól, nehéz megállítani. A cyberbullying által okozott károkat megnöveli az a tény, hogy sok ember a tanúja a megaláztatásoknak.

Az interneten az áldozatokat bármikor és bárhol lehet bántalmazni. Izraelben „A platformok közti váltások” egy önálló témaként merült fel és arra utal, hogy az iskolai bántalmazás az online térben folytatódhat: „Ha valakit bántanak az iskolában, akkor általában megkönnyebbül, ha hazamegy, és ott békén hagyják. De már nincs ilyen, mert valakit a közösségi médián keresztül otthon is bánthatnak”. Az online bántalmazást azonban idegenek is elkövethetik: „az interneten gyakoribb, hogy egy idegen a bántalmazó”.

Abban is nemzetközi az egyetértés, hogy az online támadás is elégséges a súlyos következmények kiváltásához, de különbségek vannak a tekintetben, hogy ez olyan súlyos-e mint az iskolai bántalmazás vagy esetleg több kárt is okoz.

Az internetes viktimizáció szempontjából kiemelendő, hogy a diákok szerint nehéz elkerülni azt, hogy valaki jelen legyen a közösségi médiában: „Ha kamasz vagy, nem könnyű azt elfogadni, hogy nem lehetsz jelen többet a Facebookon, persze nem is kötelező, de nem könnyű e nélkül, ha pedig zaklattak, akkor nem nagyon tudsz elmenekülni.” (Belgium).

A bullying megkülönböztetése a konfliktusok, erőszak más formáitól (vitatkozás, verekedés)

A diákok minden csoportban úgy emlegették a bullyingot, mint a verekedéstől vagy egyéb iskolai konfliktusoktól jól elkülöníthető erőszak. A verekedést az iskolai kommunikáció természetes részének tekintik: „a konfliktus lezárul és lehetséges a kibékülés”. Ezzel szemben a bullying nem barátok között történik, sokkal súlyosabb és mélyebb hosszú távú következményekkel: „A bullying sokkal rosszabb. Egy verekedésben, tulajdonképpen nem akarsz semmit másoktól, valójában nem támadsz, de a bántalmazásban úgy betámadhatnak, hogy rámegy az életed, (Belgium)” vagy „A verekedést túl lehet élni, de a bántalmazás mélyebb nyomokat hagy rajtad, a szavak örökre veled maradnak, (Románia)”. A bullying nem verekedés vagy önvédelem. Amíg „a verekedés kölcsönös és kétoldali, addig a bántalmazás egyoldali: az egy dolog, hogy megbántod a másikat és nincs semmi válasz, és megint más, ha a bántalmazó hátulról megüt valakit, (Izrael)”. Azt is mondták a fókuszcsoportok résztvevői, hogy a verekedés két ember között szokott lenni, de a bullyingban az egész csoport érintett. A diákok megfogalmazták, hogy a verekedés hirtelen érzelmekből is kialakulhat, míg a bullying szervezett, tervezett, tudatos és ismétlődő. A verekedésnek van nyilvánvaló oka, míg a bántalmazás oka inkább a bántalmazó belső hatalom szükségleteinek a kielégítése. Mindemellett a verekedés mindig fizikai és csak egyszer történik, a bántalmazás pedig inkább szóbeli vagy pszichológiai és hosszú távú.

Életkori változások a bullyingban

Ha megkérdezzük a gyerekektől, hogy mennyire változik a bullying az életkorral, akkor a válaszok két fő irányba rendeződnek. Egyesek úgy vélik, hogy kisebb gyerekeket jobban érint a bántalmazás: „*Felső vagy alsó tagozatban gyakoribb, mert a középiskolásoknak több a házija és többet kell tanulniuk, (Izrael)*”, vagy „*Szerintem a legrosszabb a helyzet az általános iskolában, mert a gyerekek még nem tudják, hogy érettebben kellene viselkedniük és nem értik, miért probléma a bántalmazás, (Románia)*”. A résztvevők szerint az idősebbek már jobban tisztában vannak a bántalmazás káros hatásaival, tudatosabbak az okozott sérülést illetően: „*Egy bizonyos korban, ha már felnőttébb vagy, jobban tudod, hogy mit tettél rosszul. Kisebb korban még azt sem tudod, mit okozol ezzel másoknak*”. Vannak, akik szerint „*bullying leggyakrabban 10 és 13 éves kor között történik*”.

Mások ezzel ellentétes álláspontot képviselnek, vagyis a bullying intenzívebbé válik az életkorral, ahogy a gyerekek idősebbé és okosabbá válnak és a bullying kifinomultabb formáit tudják kitalálni (pl. online). E megközelítés szerint nem az intenzitás csak a forma változik az életkorral. „*Az is lehetséges, hogy a bullying az áldozattal marad, örökre folytatódik, és későbbi életkorban is fennmarad, szexuális bántalmazásban vagy munkahelyi zaklatásban folytatódhat*” vagy „*Szerintem a bántalmazás nem változik az életkorral. Örökre Veled marad (Izrael)*”.

Azt hozzá kell tenni azonban, hogy ez a kérdés néhány helyen nem keltette fel a diákok érdeklődését és kevés releváns gondolatot tudtak hozzáfűzni.

Ország-specifikus témák

Belgiumban külön témaként emelkedett ki a “szándékos károkozás”, ami a bullying egyik legfontosabb jellemzője. Szintén külön egységként fogalmazódott meg a bántalmazásra adott reakciómódok (ignorálás, visszatámadás, segítség kérés, internetes biztonság). Illetve Magyarországhoz hasonlóan a belga tanulók is kiemelték a bullyinghoz kapcsolódó egyéb erőszakos viselkedéseket. Ez arra utal, hogy ezekben az országokban a diákok az iskolai bántalmazás felnőttkori következményeként súlyos erőszakot, bűncselekményeket emlegetnek pl. lopás, szexuális bűncselekmények, előítéletes bűncselekmények, gyilkosság.

Magyarországon (lásd ez előző fejezetben) a “bántalmazás és ugratás közti különbség” vált az egyik külön ország-specifikus témává. Ez a téma olyan gondolategységeket tartalmaz, mint a határ a viccelődés és megbántás között vagy azokat a véleményeket, ami szerint a bántalmazás barátok között is elkezdődhet ártatlannak tűnő módon. Az elkövetők és áldozatok közti hasonlóság” témája több csoportban is felmerült hazánkban és arra utal, hogy a bármelyik módon érintett gyerekeknek vannak mentális problémái. Egy másik egyedi téma a “Bullying kiterjedtsége”, mely leginkább a megelőzéssel, a bullying megerősítésével és a szemlélők szerepével kapcsolatos.

Az egyik fontos téma Izraelben a “Nemi különbségek”, amit néhány belga csoport is említett és olyan gondolatokat tartalmaz, melyek kiemelik, hogy a lányok és fiúk bántalmazásában vannak különbségek: a lányok inkább szóban, a fiúk pedig inkább fizikailag bántanak másokat. A “Nyilvánosság” és a “Megaláztatás” témák arra utalnak, hogy a bántalmazás az osztály nyilvánossága előtt történik és még több fájdalmat okoz azért, hogy a megalázás mindenki előtt nyilvánvaló. A “kortársak közti együttműködés” is sajátos, Izraelben felmerülő önálló téma, és a kívülállók szerepének aspektusaira utal (például hatalmuk lehet az elkövető felett, vagy támogathatja az ijedt és tehetetlen áldozatot). A “Mások elítélése” téma az előítéletekkel kapcsolatos, a tanulók egy része szerint a bullying gyökere az előítéletekben ered.

Romániában a “bántalmazás megelőzése” merült fel önálló témaként. Olyan kisebb téma-egységek tartoznak ide, mint a megelőzés iskolai szinten (pl. szabályok, kooperatív tanulás, több felügyelet és jelzőrendszer) vagy családi szinten (kommunikáció, szülői felügyelet). Hasonlóképpen a direkt vagy indirekt közbelépés (kiállítás az áldozatért, az áldozat támogatása, a bántalmazó figyelmen kívül hagyása stb.).

Ahogy korábban is említettük, voltak olyan témák, melyek önállóvá váltak az egyik helyen, de máshol megmaradtak kisebb gondolati egységeknek.

Megbeszélés

A különböző kultúrákban tapasztalt közös témák arra utalnak, hogy ezekben az országokban a tanulók hasonlóan értelmezik a bántalmazást. Belgium, Magyarország, Izrael és Románia tanulói nemcsak hasonló nézeteket vallanak a bántalmazásról, de a bullyinggal kapcsolatos egyes fogalmi bizonytalanságok is következetesen előfordulnak a nemzetközi fókuszcsoportokban.

Belgium kutatói fogalmazták meg először, majd a többi nemzet szakértői is megerősítették, hogy a legjellemzőbb tendencia az, hogy minden csoportban csak egy olyan tanuló van, aki a bullying sok jellemzőit felismeri és említi, amit a többiek általában helyeselnek, esetleg személyes példákkal támasztják alá, de nem tudják továbbiakkal bővíteni. Ez arra utalhat, hogy a gyerekek nagy része egyetért ezekkel a fogalmakkal, de azok nincsenek mélyen beágyazva a többség bullyingról való gondolkodásában. Az is eleve kihívás a tanulónak, hogy egy témáról általában véve fejezzék ki gondolataikat, mivel sokan leginkább konkrét példákban tudnak még gondolkodni,

Összefoglalásként azt mindenképpen elmondhatjuk, hogy a diákok egyértelműen képesek a bullying verbális, fizikai, pszichológiai/kapcsolati formáinak azonosítására (Byrne és mtsai., 2015). Az eltérő nemzetek iskolájában tanuló valamennyi diák egyetért abban, hogy a bullying lelki sérüléseket okoz, szándékos és jól elkülöníthető a veszekedésektől és konfliktusoktól, bár olykor gondot okoz nekik az ilyen jelenségek konkrét helyzetekben való szétválasztása. Lényeges kérdés az ismétlődés (milyen gyakran kell megtörténnie valaminek, hogy bántalmazásnak hívjuk). A két, nemzetközi szinten is tapasztalható, eltérő markáns vélemény: az egyik szerint a bántalmazás kritériuma az ismétlődés, a másik szerint pedig az egyszeri támadás is annak tekinthető, ha az áldozatok érzései erre utalnak. Hasonló következtetést vonhatunk le nemzetközi szinten, mint a magyar eredmények alapján: az ismétlődés mellett a súlyosságot is figyelembe kell venni a bullying megítélésénél. Saját eredményeink némiképp eltérnek korábbi kvalitatív elemzések eredményeitől, amelyek szerint a gyerekek általánosan értelmezik a bullyingot és nagyban összemoszák az erőszak egyéb megnyilvánulási formáival (Vaillancourt és mtsai., 2008; Frisén és mtsai., 2008). Hasonlóan a mi eredményeinkhez Menesini is arra az eredményre jutott kvalitatív vizsgálatában, hogy a diákok (és a tanárok is) észlelik a bullying legfontosabb szakirodalomban leírt kritériumait (Menesini, Fonzi és Smith, 2002).

Nemzetközi elemzést követően az elkövetőkről elmondhatjuk, hogy náluk gyengébbeket választanak célpontnak, erősebbeket nem támadnak meg. Megítélésük azonban ellentmondásos: esetenként problémás, bizonytalan, féltékeny gyerekeként jellemzik őket, máskor pedig erős, népszerű és vezető személyekként. Ez persze az ítéletet alkotó diák aktuális társas helyzetétől is függ. Thornberg kvalitatív vizsgálatok meta-analíziséből arra

következtetett, hogy az elkövetők legfontosabb célja a népszerűség és a társas helyzet fenntartása (Thornberg, 2011).

Amikor az áldozat sajátosságairól kérdeztük a gyerekeket, akkor többen is megfogalmazták, hogy az áldozatok olyan egyének, akiknek nagyon rossz az érdekérvényesítő készségük és nincsenek eszközeik arra, hogy megvédjék magukat. Nincs az áldozatoknak egy egységes profiljuk, a legáltalánosabban az jellemzi őket, hogy az átlaghoz képest másnak vagy különbözőnek tekintik őket. Abban egyet értettek a fókuszcsoporthoz, hogy az áldozatok azért könnyű célpontok, mert különböznek az átlagtól és gyengék. De ezen túlmenően a tanulók szerint az áldozatok hiányosságai sokfélék lehetnek, például személyiségük, stílusuk nem megfelelő, önbizalmuk hiányos vagy esetleg olyan tulajdonságok (intelligencia, népszerűség) birtokában vannak, amit a bántalmazók irigyelnek. Magyarországon az áldozathibáztatásra vonatkozó gondolatok is elhangzottak. Azáltal, hogy az áldozatot másnak látják (vagyis az áldozat mintegy dehumanizálják), az elkövetők leválasztják magukról tettük lehetséges következményeit. Ha a közösség többi tagja is osztja ezt a nézetet az áldozatról, akkor ez az áldozat további elszigeteléséhez vezet. Az egyik lehetséges oka ennek az lehet, hogy a résztvevők önvédelmi mechanizmussal határolódnak el az áldozattól, mert attól félnek, hogy ők lehetnek a következő bántalmazottak (Zeedyk és mtsai., 2003).

A bullying áldozatra gyakorolt hatásait tekintve viszonylag egységes a résztvevők véleménye: legkedvezőtlenebb hatásként említik az elszigetelődést, a betegségeket és a mentális problémákat. Úgy tűnt, hogy a legtöbb gyerekeknek nagyon eleven tapasztalatai voltak erről. Érdekes ugyanakkor, hogy a bullyingnak az elkövetőkre vagy a szemlélőkre gyakorolt hatásairól nem emlékeztek meg egyik fókuszcsoporthoz sem.

A cyberbullyinggal kapcsolatban a gyerekek azt fejezték ki, hogy a közösségi média terjedésével jelentősen megváltozott a kommunikáció, ami megnövelte a bullying előfordulását, ráadásul hatványozta annak az áldozatra gyakorolt hatását. Az elkövetők számára előnyös az anonimitás és a teljes rejtőzködés lehetősége. Fizikailag nem kell az áldozatukkal foglalkozni, így könnyebb dolguk van. A bántalmazás tehát nem ér véget akkor, amikor az áldozat elhagyja az iskola épületét. Ezen a területen sincs konszenzus az ismétlődést illetően.

A kutatásunkból úgy tűnik tehát, hogy a fiatalok elméletileg el tudják különíteni a más típusú konfliktusoktól (pl. veszekedés vagy verekedés) és megértik, hogy a csak a bullying esetében jellemző az erőviszonyok egyenlőtlensége, míg a többi formában az erő kiegyenlített. Ugyanakkor ezek a jelenségek több dimenzió mentén is eltérnek és a diákok nem egyformán tudatosak ebben. Mindemellett a legtöbb csoportban a bullyingot az agresszió későbbi életkorokban megjelenő formáival (gyilkosság, terrorizmus) is összekapcsolták. Hopkins 57 angol nyelvű 5-18 éves iskolás gyermek mintáján vizsgálta, hogyan különítik el a bántalmazást a gyerekek az erőszak és agresszió egyéb formáitól (Hopkins és mtsai., 2013). Kvalitatív vizsgálatukban a diákoknak pozitív és negatív társas viselkedések listáját prezentálták és arra kérték a résztvevőket, hogy határozzák meg a viselkedések jelentését a saját szavaikkal. A gyerekek a bántalmazást és az erőszakot szándékos tetteknek minősítették, károkozási szándékkal és ezen belül megkülönböztették a bullyingot ismétlődő jellege miatt. A bullying esetében a motiváció az áldozat és elkövető személyiségéből fakad. Az erőszak esetében a gyerekek nem határozták meg a motivációt, de az elkövetőt olyannak tekintik, mint akinek rossz a szándékai és van kontrollja a viselkedésére. Az agressziót leginkább olyan dühös érzelmi állapotnak tekintették, ami reaktív módon fizikai vagy szóbeli cselekvésre készíteti az egyéneket. A jelenségek elkülönítésében fontos szempont volt, hogy a személyek mennyi kontrollal rendelkeznek a haragjuk felett (Hopkins és mtsai., 2013).

A diákokat arról is megkérdeztük, hogyan változik a bullying az életkorral. Kétféle véleményt fogalmaztak meg. Az egyik szerint a bullying egyre erőszakosabbá válik, mert a nagyobbaknak már egyre kifinomultabb módszereik vannak mások zaklatására. Mások szerint az idősebb diákok kevesebbet bántanak másokat, mert érettebbek és tudják, hogy ezzel mit okozhatnak. Azt is megemlítették, hogy az idősebbek érintettsége magasabb lehet munkahelyi bántalmazás, szexuális zaklatás, cyberbullying terén, illetve jobban tisztában vannak, hogyan hat mindez az áldozatra.

Tehát a különböző kultúrák között kisebb hangsúly eltolódások tapasztalhatóak. Például az internetes bántalmazás témája nem igazán szofisztikált hazánkban, a gyerekek csak az egyes platformokat (Facebook, Viber, Snapchat stb.) említették. Romániában többször említették a prevenciók tevékenységeket és a résztvevők a megelőzésben és beavatkozásban szerepet játszó iskolai, családi és egyéni faktorokat említettek. Izraelben a kortársak közit együttműködés, a szemlélők és a nyilvánosság felelőssége került jobban fókuszba. Érdekes megfigyelni, hogy miként hazánkban, más nemzet fókuszcsoportjaiban is a diákok egyéni, kortárs csoportbeli esetleg családi tényezőket említenek a bullyinggal kapcsolatban, de az iskola és a tanárok szerepét nagyon ritkán hozták szóba. Leginkább Romániában került elő az iskolai prevenció témaköre. Mindennek ellenére, a hatékony antibullying programok a teljes iskola bevonódását és a tanárok szerepét emelik ki (Salmivalli és mtsai., 2005).

A tanárok és iskola kevésbé hangsúlyos említését magyarázhatja a tanárok diákokétól eltérő percepciója is (Menesini és mtsai., 2002). Számos tanulmány megerősíti, hogy az érintett diákok nagy része nem szól a felnőtteknek, így tanárainak sem a bántalmazásról (Whitney és Smith, 1993). Ha mégis beavatnak valakit, akkor az inkább a szülő, mint a pedagógus. A diákok véleménye szerint –bár a tanárok beavatkozásai segítenek a bántalmazás megakadályozásában –, a pedagógusok ritkán lépnek közbe. Ennek ellentmondó a tanárok észlelete: szerintük a diákok gyakrabban kérik az ő, mint mások segítségét. Annak ellenére, hogy a tanárok is általában problémának érzik az iskolai bántalmazást, ennek előfordulását a diákoknál sokkal alacsonyabbnak tartják. Több vizsgálat is megerősítette, hogy a tanárok leginkább a fizikai bántalmazásra figyelnek fel, a szóbeli vagy kapcsolati formákat nehezebben tudják elkülöníteni a játékos ugratástól (Hazler, Miller, Carney, és Green, 2001). A fiúkat általában agresszívaknak tartják, mint a lányokat és a kortársakkal szemben a lányok közti konfliktusok súlyát sokszor minimalizálni igyekeznek (Hudley, 1993). Mindemellett a pedagógusok nyitottan és szívesen fogadják azokat a képzéseket, melyek a bullying iskolai kezelésével kapcsolatosak. A tanárok és a diákok ugyanazt a kortárs kapcsolati problémát eltérő módon észlelhetik és ezért különbözőképpen reagálhatnak. Menesini és mtsai (2002) tanárok és diákok bullyinggal kapcsolatos észleleteit vetették össze egy olyan vizsgálatban, amelyben 87 iskolás és 60 tanár vett részt (Menesini és mtsai., 2002). A tanárok és diákok között a legszembetűnőbb különbség abban volt, hogy a tanárok a társas kirekesztést, a nemek alapján történő kirekesztést és a szóbeli bántalmazás egyes eseteit - a diákokkal ellentétben - nem tartották kellemetlen (agresszív) helyzeteknek. A tanulókra inkább volt jellemző, hogy tágabban értelmezték az erőszakot. A legnagyobb egyetértés az erőszak és a fizikai bántalmazás megítélésben mutatkozott.

Összefoglalva: vizsgálatunkban a bullying háttérében álló kulturális és nyelvi különbségek feltérképezését céloztuk meg. Belgiumban a gyerekek gyakoribb iskolai viktimizációról számoltak be, mint a másik három résztvevő országban. Vizsgálatunk eredményei szerint Belgiumban az áldozattá válásról és a bullying következményeiről nagyon árnyaltan gondolkodnak a gyerekek, ami a téma iránti erős érzékenységet tükrözi. Romániában mások bántalmazásának prevalenciája magasabb, és figyelemre méltó, hogy majdnem minden román fókuszcsoporthoz visszatérő gondolat, hogy a bántalmazás „menő dolog”. A cyberbullying tekintetében az izraeli gyerekek körében a legmagasabb az internetes áldozattá

válás aránya. Ennek oka lehet, hogy itt valóban gyakoribb ez a bántalmazási forma legalábbis az itteni gyerekek nagyon sok gondolatot fogalmaztak meg az online bántalmazásról, vagyis az izraeli gyerekeknél fordult elő a legtöbb ilyen témájú kód és téma. Romániára vagy hazánkra ez sokkal kevésbé volt jellemző.

Kvalitatív adataink alapján tehát levonhatjuk azt a következtetést, hogy a résztvevő országok diákjai hasonlóan vélekednek a bántalmazásról és hasonló bizonytalanságaik vannak a bullying konkrét helyzeteinek megítélésben. A prevalenciák tehát részben valódi, és nem pusztán nyelvi vagy fogalmi különbségek miatt térhetnek el ezekben az országokban. Ugyanakkor ezek a különbségek tükrözhetik a finom eltolódásokat a szenzitivitás és tudatosság terén, valamint a bullyinggal kapcsolatos fogalmak körüli bizonytalanságokat is.

A diákoknak sok tapasztalatuk és érzésük van a bántalmazással kapcsolatban, de az erről alkotott kép nem teljes, épp ezért nagyon fontos, hogy a diákokat megfelelően képezzük a fogalmak tisztázása és a hatékony antibullying prevenció és intervenció végett. Az antibullying kampányban vagy programokban részesült gyerekek látásmódja a hatásvizsgálati tanulmányok alapján árnyaltabb.

Limitációk

Az első fontos korlátozás, hogy a kvalitatív vizsgálatok, ahogy ez a vizsgálat is, eredményei nem általánosíthatóak a teljes populációra.

A fókuszcsoportos technika nem a legmegfelelőbb kutatási módszer szenzitív, ellentmondásos témák mélyebb feltérképezésére (Morgan, Gibbs, Maxwell és Britten, 2002). Például a bántalmazó vagy bántalmazott gyerekek számára egy ilyen csoporthelyzet esetleg nem kellően biztonságos ahhoz, hogy személyes élményeiket vagy meggyőződéseiket megosszák a többiekkel. Azért döntöttünk mégis emellett, mert feltételeztük, hogy a diákok ily módon tudják leginkább kifejezni véleményüket és az önkéntes részvétel lehetőséget ad a távolmaradásra, ha valaki nem szeretne erről a témáról a csoport előtt megnyilatkozni.

A gyermekekkel mélyinterjúkat végző kutatóknak nagy körültekintéssel kell eljárniuk. Az interjú célja vagy a kutatók érdeklődésére számot tartó események befolyásolhatják, hogy a gyermekek hogyan emlékeznek élményeikre és hogyan számolnak be róluk (Docherty és Sandelowski, 1999).

III. Az iskolai kortársbántalmazás, mint népegészségügyi probléma kiterjedtségére vonatkozó epidemiológiai adatok és trendek - Az Iskoláskorúak Egészségmagatartása című kutatás tükrében⁷

Módszer

A HBSC kutatás mintája

A HBSC kutatás a nemzetközi kutatási protokollban foglaltaknak megfelelően, országosan reprezentatív valamennyi adatfelvétel esetében (Currie és mtsai., 2014). A minta kiválasztására az adott adatfelvételi év közoktatási statisztikai adatai alapján kerül sor.

A kutatás történetének első négy adatfelvételét (1986 és 1997 között) az általános iskolák és a középfokú tanintézetek 6., 8., 10. és 12. osztályaiban végezték, a 2001/2002. évi adatfelvételtől kezdve már az 5., 7., 9. és 11. osztályokban. Ezt a változtatást a magyar rugalmas beiskolázási rendszer tette szükségessé, melynek eredményeképpen mind több gyermek kerül későbbi életkorban iskolába.

Az adatfelvétel többlépcsős, rétegzett mintavételi eljárással készül az országos reprezentativitás (minden iskola- és településtípus, valamint minden földrajzi régió megfelelő arányú képviselete) érdekében. A mintavételi hibát csökkentő rétegzés a következő szempontok figyelembe vételével történik:

- Földrajzi elhelyezkedés: megyék
- Településtípus: fővárosi kerületek, megyei jogú városok, egyéb városok, nagyközségek, községek
- Iskola típusa (az éppen aktuális intézménytípusok szerint): általános iskola, gimnázium, szakgimnázium/szakközépiskola, szakközépiskola /szakiskola /szakmunkásképző
- Iskolafenntartó típusa: önkormányzat, egyházi, egyéb fenntartó

Az elsődleges mintavételi egységek nem az egyes tanulók, hanem véletlenszerűen (szisztematikus véletlen módszerrel) kiválasztott osztályok. A kiválasztott osztályok összes tanulója bekerül a tervezett mintába.

A jelen kérdésfelvetés szempontjából lényeges az egyes adatfelvételi évek mintájának közlése, melyet adatfelvételi évenként bemutatunk alább.

A mérőeszköztől általában

A HBSC kutatás aktuális kérdőívének fejlesztése két adatfelvétel közötti négy évben folyamatosan, nemzetközi munka keretében zajlik. A fejlesztés egyrészt a már meglévő témakörök mélyebb és/vagy eddig nem vizsgált vonatkozásainak felderítését, másrészt új

⁷ Az Iskoláskorúak Egészségmagatartása című kutatás 1986-1993, 1997/1998, 2001/2002, 2005/2006, 2009/2010, 2013/2014-es nemzeti kutatási jelentése alapján.

kutatási témák bevonását célozza meg. Az egyes felmérésekben alkalmazott kérdőívek több részből állnak össze. Egy nagyobb kérdéscsomagot (ún. mandatory items vagy kötelező tételek), melyet az összes résztvevő ország kutatócsoportjai elfogadtak, minden ország saját kérdőívében standard módon felteszi. Ebben olyan kérdések is találhatók, amelyek az adatfelvételek során változatlanok, így biztosítható a kutatás egyik alapvető célja: az egészségmagatartás időbeli monitorozása. A nemzetközi HBSC-kutatócsoporton belül működő munkacsoportok emellett – a kötelező kérdésekkel azonos témakörökben – választható kérdéscsomagokat is kidolgoznak, ami lehetővé teszi egy-egy téma alaposabb vizsgálatát. Továbbá minden ország kutatócsoportjának joga, hogy a nemzeti igényeknek megfelelően egyéb témákat és kérdéseket tanulmányozzon.

Magyarországon az elmúlt években a következő témaköröket vizsgáltuk a felmérések keretében (6-8. táblázat).

Az egészségmagatartás területén a következő témákban tettünk fel kérdéseket a tanulóknak (6. táblázat):

6. táblázat

A HBSC kutatás kérdései az egészségmagatartás témakörében

Kötelező nemzetközi kérdések	Választható nemzetközi kérdések	Saját fejlesztésű kérdések
• Táplálkozási szokások, testtömeg-kontroll • Fizikai aktivitás • Szájhygiéné • Inaktív (sedentary) tevékenység - képernyőhasználat • Kockázatviselkedések: dohányzás, alkohol- és illegális-fogyasztás • Szexuális magatartás • Sérülések, balesetek	• Illegális-fogyasztás prevalenciája • A kortársak észlelt egészségmagatartása • Romantikus tapasztalatok • Alvási szokások	• Energiail-fogyasztás • A kortársak észlelt szexuális magatartása

A szubjektív jóllét témakörében az alábbi tényezőkről kérdeztük a diákokat (7. táblázat).

7. táblázat
A HBSC kutatás kérdései a szubjektív jóllét témakörében

Kötelező nemzetközi kérdések	Választható nemzetközi kérdések	Saját fejlesztésű kérdések
• Önértékelt egészség • Élettel való elégedettség • Testi és lelki tünetek • Gyógyszerszedés • Probléma-megbeszélés fontos személyekkel • Családi étkezések • Krónikus betegségek és állapotok	• Testkép és tápláltsági állapot	• Lelki tünetek: kimerültség • Önértékelés (Rosenberg skála) • Depresszív tünetek (Gyermekek Depresszió Kérdőív)

A háttértényezők tekintetében pedig az alábbiakat vizsgáltuk (8. táblázat):

8. táblázat
A HBSC kutatás kérdései a háttértényezők témakörében

Kötelező nemzetközi kérdések	Választható nemzetközi kérdések	Saját fejlesztésű kérdések
• Demográfiai adatok • Családstruktúra • Kortárskapcsolatok: kortárs támogatás • Elektromos média és kommunikáció (EMC) • Iskola: attitűdök, észlelt terhelés, osztálytársak és tanárok hozzáállása • Kortársbántalmazás (bullying), cyberbullying és verekedés • Szociális egyenlőtlenségek: a család észlelt és objektív jómódúsága (Family Affluence Scale) • Biológiai fejlődés: pubertás		• Demográfiai adatok: lakóhely és iskolatípus

A magyar adatok elemzésénél ugyan nem releváns, de a végleges kérdőívek kifejlesztéséhez szervesen hozzátartozik – ezért tartjuk fontosnak megjegyezni –, hogy az eredmények nemzetközi összehasonlíthatóságának biztosítása érdekében az eredeti angol

nyelvű kérdések nemzeti nyelvre történő lefordítása után egy visszafordítási lépés is szerepel a kérdőív-fejlesztési folyamatban. A korábbi adatfelvételhez képest módosított, vagy újonnan feltett kérdéseket egy – a magyar kutatócsoporttól független – anyanyelvi beszélő visszafordította angol nyelvre, majd az eredetit és a visszafordítást a nemzetközi HBSC-kutatócsoport vetette össze. A nemzetközi kérdéscsomagokba csak olyan kérdések kerülhetnek, amelyeket legalább négy tagországban előzetes próbafelmérésekben már alkalmaztak. Szintén nemzetközi előírás, hogy az adott felmérésben véglegesnek szánt kérdőívet néhány száz fős mintán tesztelni kell a reprezentatív adatfelvétel előtt.

A mérőeszközzől a bullying szempontjából

A kortársbántalmazásról az ún. definíciós módszer szerint kérdeztük a tanulókat. A témáról először az 1993/1994-es vizsgálatban esett szó. Először körbeírtuk a tanulóknak a bántalmazás fogalmát⁸ (nehogy a tanulók a fizikai vetélkedést pl. birkózást is bántalmazásnak tekintsék) majd két kérdést tettünk fel a diákoknak:

- Milyen gyakran szoktak téged bántalmazni?
(Lehetséges válaszok: Egyszer sem / Egyszer-kétszer/ Néha / Hetente / Hetente többször)
- Te milyen gyakran bántalmazol másokat?
(Lehetséges válaszok: Egyszer sem / Egyszer-kétszer/ Néha / Hetente / Hetente többször)

Az 1997/1998-as kérdőívekben a kortársbántalmazást úgy határoztuk meg a tanulók számára, hogy *„Akkor mondjuk, hogy egy tanulót bántalmaznak, ha egy másik tanuló vagy tanulók egy csoportja durva és kellemetlen dolgokat mond neki vagy tesz vele. Az is bántalmazás, ha ismétlődően bántóan ugratnak valakit. Nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyformán erős fiatal vitatkozik, vagy verekszik”*. Ezután két kérdésünk vonatkozott az iskolában zajló kortársbántalmazás előfordulására és gyakoriságára. Ebben az adatfelvételben arra kértük a tanulókat, hogy az előfordulást az adott iskolai félévre értelmezzék:

- Ebben a félévben hányszor bántalmaztak téged az iskolában?
(Lehetséges válaszok: Ebben a félévben még nem fordult elő / Egyszer vagy kétszer / Néha / Minden héten / Hetente többször is.)
- Ebben a félévben hányszor vettél részt egy másik tanuló bántalmazásában az iskolában?
(Lehetséges válaszok: Nem bántottam másokat az iskolában / Egyszer vagy kétszer / Néha / Minden héten / Hetente többször is.)

Következő, 2001/2002-es kérdőívben némiképp megváltozott a kortárs bántalmazás definíciója és ezt a verziót változatlanul használtuk a 2013/2014-es adatgyűjtés befejezéséig: *„Akkor mondjuk, hogy egy tanulót bántalmaznak, ha egy másik tanuló vagy tanulók egy csoportja durva és 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”*. Szintén a nemzetközi protokoll változásából

⁸ Sajnos a kérdőívben használt változat pontos szövege nem áll rendelkezésre.

adódóan a 2001/2002-es adatfelvételtől kezdődően az előfordulást az elmúlt néhány hónapra kellett értelmezniük a diákoknak és a válaszkategóriák is némiképpen eltértek a korábbiaktól.

- Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában? (Lehetséges válaszok: 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 tanulótársaid bántalmazásában? (Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

A 2014-es adatfelvételben ugyanakkor már több kérdés is vonatkozott a bántalmazásra, illetve ez évtől került bele a nemzetközi kötelező kérdések közé az internetes bántalmazás témaköre is (részletesebben lásd a 2013/14-es adatfelvétel bemutatásánál).

A 2017/2018-as adatfelvételben a nemzetközi protokoll értelmében ismét némiképp módosult a kortársbántalmazás diákok számára prezentált meghatározása is (lásd a 2017-es adatfelvétel bemutatásánál) az alábbiak szerint *„Akkor mondjuk, hogy egy tanulót bántalmaznak, ha egy másik tanuló vagy tanulók egy csoportja durva és 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 gyakoriságra vonatkozó kérdések és válaszkategóriák azonban nem változtak. Szintén ez utóbbi adatfelvételben a cyberbullying elkövetésére és a viktimizációra is vonatkozott egy-egy kérdés (részletesebben lásd a 2013/14-es adatfelvétel bemutatásánál).

Bár ebben a fejezetben kifejezetten a bántalmazás időbeli vizsgálatára fókuszálunk, megjegyezzük, hogy az iskolai erőszak egy másik aspektusát vizsgálandó, a 2001/2002-es adatfelvételtől kezdődően valamennyi adatfelvételben szerepelt a verekedés gyakoriságára vonatkozó kérdés is.

- Az elmúlt 12 hónapban milyen gyakran verekedtél? Lehetséges válaszok: Egyszer sem/Egyszer/Kétszer/Háromszor/Négyyszer vagy többször

Az eljárásról általában

A magyar adatfelvételt a HBSC általános irányelvei és az adott adatfelvételi évre vonatkozó Nemzetközi Protokoll alapján végezzük minden egyes adatfelvételi évben (Currie és mtsai., 2012; Németh és Költő, 2016).

Az adatfelvételre csoportos mintavételi eljárás keretében került sor. A kiválasztott iskolák igazgatóit levélben kérjük fel a kutatásban való részvételre. A felkéréshez mellékeljük az oktatásirányítás aktuális intézményeinek támogató levelét is. Amennyiben az iskolák vállalják a részvételt, az érintett tanulók szüleit írásban tájékoztatjuk a kutatásról, és beleegyezésüket kérjük gyermekük részvételéhez (passzív beleegyezéssel, tehát ha a szülő nem reagál, ezt úgy minősítjük, hogy gyermeke részvételét engedélyezi). A 2014-es adatfelvétel előtt a diákok saját beleegyezésüket úgy fejezték ki, hogy kitöltötték a kérdőívet, az az évi adatfelvételtől azonban – a Kutatásetikai Bizottság javaslatára – a diákok beleegyezését is kérjük a kutatásban való részvételhez. A diákok aktív beleegyezése úgy történik, hogy az adatfelvétel előtt a kérdezőbiztos kioszt egy nyilatkozatot, amelyben a diákok aláírással egyeznek bele/nem egyeznek bele abba, hogy részt vesznek a kutatásban. A nyilatkozatokat a kérdőív kiosztása és kitöltése előtt a kérdezőbiztos összegyűjti, és azokat a kérdőívektől

elkülönítve zárt borítékba helyezi, ezzel biztosítva az anonimitást. A kérdezőbiztosok az adatfelvétel előtt személyes találkozón beszélnek meg az intézmény igazgatójával az adatfelvétel lebonyolítását, körülményeit. A kitöltés előtt a kérdezőbiztosok a tanulókat tájékoztatják a vizsgálat jelentőségéről. A kérdőív kitöltése a tanulók számára is önkéntes. Az anonimitás biztosítása érdekében tanárok nincsenek jelen az osztályban a kérdőív felvételekor, és a tanulók a név nélküli kérdőíveket lezárható borítékba teszik. A kérdőívek kitöltése az iskolai osztálytermekben történik, és osztályonként körülbelül egy iskolai tanórát (45 percet) vesz igénybe. A kérdezőbiztos az összegyűjtött borítékokat a kitöltés befejezése után elviszi az iskolából. A kérdőíveket gyakorlott adatrögzítők digitalizálják. Az adatbevitel után 10%-os szisztematikus ellenőrzés, majd adattisztítás történik a végleges, reliábilis és megbízható adatbázis létrehozása érdekében. Az inkonzisztens válaszok esetében a nemzetközileg bevett inkonzisztencia szűrés módszerei szerint járunk el. A magyarországi adatfelvételre az etikai engedélyt az Egészségügyi Tudományos Tanács Kutatásetikai Bizottsága bírálja el.

Adatfeldolgozási módszerek

A statisztikai feldolgozás az IBM SPSS programcsomag aktuális verziójával történik. A véletlen mintavételi módszer alkalmazása, valamint a fent említett események – iskolák, szülő, diákok visszautasítása, a kérdőív kitöltésének időpontjában való hiányzás – miatti válaszhány a keret és a megvalósult minta eltérését eredményezte, így a tervezett minta és a keret bizonyos változók szerinti megoszlása általában különbözik egymástól. A torzulások kiküszöbölése és a reprezentativitás biztosítása érdekében a keret és megvalósult minta megoszlásának eltéréseit (amely a képzéstípus esetén a legjelentősebb) utólagos rétegezéssel (súlyozással) korrigáltuk. Külön adat-file készül a nemzetközi mintába való megküldéshez és a nemzetközi kutatási jelentéshez, valamint a hazai kontextusban releváns hazai adatok elemzéséhez.

Az egyes adatfelvételek kortársbántalmazás adatainak bemutatása

A következőkben bemutatjuk a korábbi 7 HBSC adatfelvétel (1993-2018) kortársbántalmazás gyakoriságra vonatkozó eredményeit, majd ezek alapján próbálunk következtetéseket levonni annak időbeli változásairól és a legfontosabb nemi és életkori különbségekről. Megjegyezzük, hogy a kutatást kísérő intézményi, illetve technológiai váltások miatt, nem minden esetben állnak rendelkezésre bizonyos adatok például az adatfelvétel körülményeit illetően, de annyi bizonyos, hogy a kutatás az érvényes nemzetközi HBSC protokoll alapján történt.

Minden esetben közöljük az adott adatfelvétel kortársbántalmazás prevalencia adatait összességében, nemi és életkori bontásban. A nemi és életkori különbségeket khi négyzet próbával ellenőriztük, a szövegben jelöljük a változók kapcsolatára vonatkozó információkat. Tekintettel arra, hogy a 2001/2002-es adatfelvételtől kezdődően a nemzetközi jelentés a bullying prevalenciák esetében csak a legalább „havonta 2-3-szor” vagy gyakrabban előfordult eseteket közli le, így ezeket az eredményeket mi is külön táblázatokban mutatjuk be. Ezek az adatok tehát a kortársbántalmazás szűken vett (vagyis az egyszer-kétszeri előfordulást nem számító) interpretációjára vonatkoznak. Az internetes bántalmazás tekintetében az eltérő kérdések és az internetes elkövetés előzőri bevezetése miatt nem tudunk időbeli változásokról beszámolni. Bár a kortárs agresszió egy másik mutatóját, a verekedés gyakoriságát is kérdeztük a diákoktól, ezeket külön nem mutatjuk be, mivel jelen fejezet fókusz a elsősorban a kortársbántalmazás. A másodelemzéseket az SPSS 25-ös verziójával végeztük.

Az 1993/1994-es magyar HBSC adatfelvétel

A 1993/1994-es minta sajátosságai

A nemzetközi megállapodásnak megfelelően az adatgyűjtésbe bevont célcsoportok ebben az évben a 11,5, 13,5, 15,5 éves átlagéletkorú fiatalok, akik a magyar iskolarendszerben az általános iskolák 6. és 8., valamint a középfokú oktatási intézmények 2. osztályos tanulói közül kerültek ki. A minta kiválasztása több lépcsőben, rétegezéssel (településtípus, iskolatípus és korcsoport szerint) történt. A minta kiválasztása a Művelődési és Köznevelési Minisztérium 1992/93-as tanévre szóló alapadataira épült. A korcsoportonkénti tervezett mintanagyság ebben az adatfelvételben 2000 fő volt. A mintába kiválasztott 264 osztályból 5746 értékelhető tanulói kérdőív válasza került bele az adatbázisba. A hiányzások, szülői vagy tanulói visszautasítások összesen 6 főt tettek ki.

A mérőeszköz

A kortársbántalmazásra vonatkozóan ebben az adatfelvételben a korábban bemutatott⁹, két kérdést tettük fel az áldozattá válásra és bullying elkövetésére vonatkozóan az adott félévre értelmezve. Ebben az adatfelvételben szerepelt tehát először a kortársbántalmazásra vonatkozó kérdés a témák között.

Az eljárás

Az adott évben érvényes nemzetközi protokoll történt (Aszmann, 1997).

Eredmények

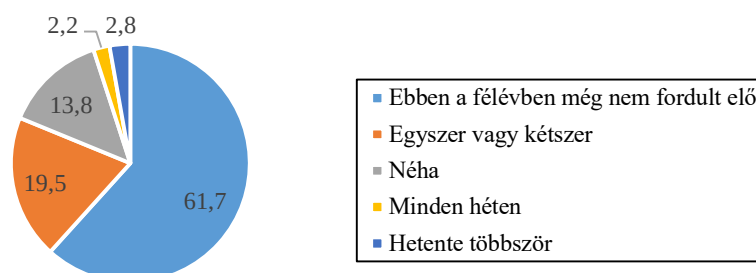
Áldozattá válás

A tanulók több, mint 60%-a válaszolta, hogy nem bántották az iskolában az elmúlt félévben. Az „egyszer-kétszer” illetve a „néha” elforduló bántalmazás arányai külön-külön 10-20% közöttiek. A rendszeres (heti vagy heti többszöri) bántalmazás előfordulási gyakorisága 5% (1. ábra).

⁹ A kortársbántalmazás definíciót követően:

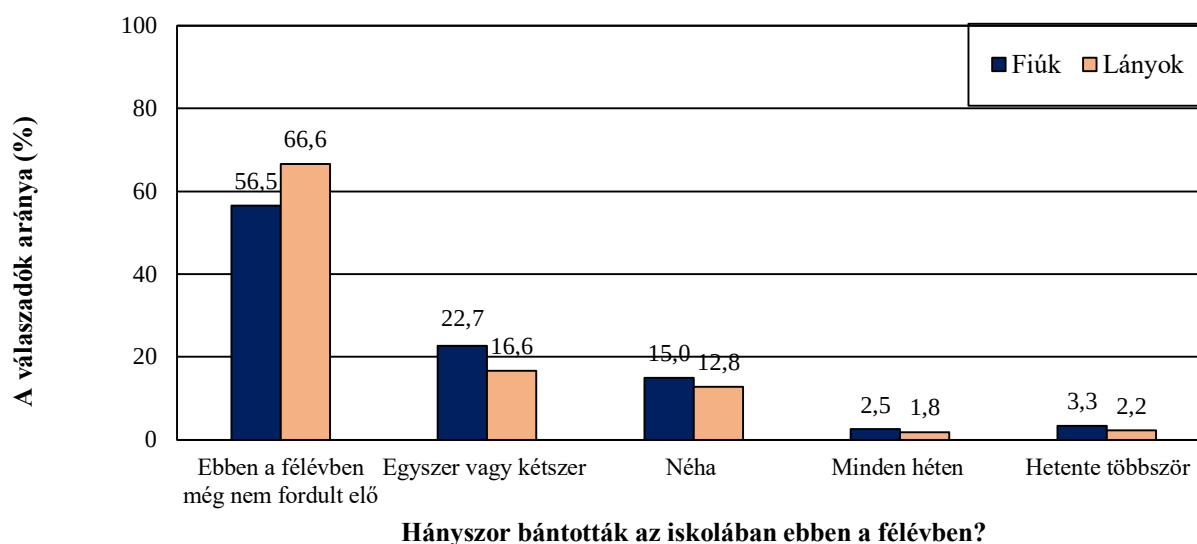
- Milyen gyakran szoktak téged bántalmazni? (Lehetséges válaszok: Egyszer sem / Egyszer-kétszer/ Néha / Hetente / Hetente többször)
- Te milyen gyakran bántalmazol másokat? (Lehetséges válaszok: Egyszer sem / Egyszer-kétszer/ / Néha / Hetente / Hetente többször)

1. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N = 5745)
HBSC 1993/1994



Az áldozattá válást tekintve szignifikáns különbségeket ($\chi^2 = 65,354$ $p < 0,05$) találunk fiúk és lányok között: a fiúk minden gyakorisági kategóriában nagyobb arányban válnak bántalmazás áldozataivá, mint a lányok (2. ábra).

2. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N=5745),
HBSC 1993/1994



Mások bántása az életkor növekedésével szignifikánsan ($\chi^2 = 424,046$ $p < 0,05$) csökken: a 11 évesek között még a diákok több mint fele (53,3%-a) nyilatkozott úgy, hogy valamilyen gyakorisággal bántották, a 15 évesek esetében ez az arány már csak 21,6% (9. táblázat).

9. táblázat

A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5745), HBSC 1993/1994

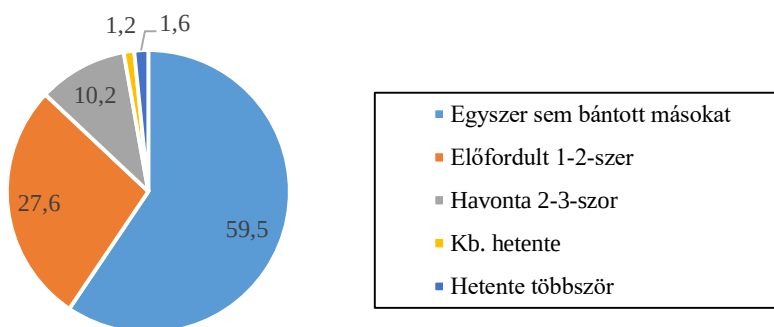
Évfolyam	Ebben a félévben nem fordult elő (%)	Egyszer-kétszer (%)	Néha (%)	Minden héten (%)	Hetente többször (%)
11 évesek	46,7	28,7	18,9	2,7	3,0
13 évesek	62,5	18,1	13,2	2,5	3,7
15 évesek	78,4	10,4	8,5	1,1	1,1
Összes évfolyam	61,7	19,5	13,8	2,2	2,8

Bántalmazás elkövetése

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók több mint fele (59,5%) nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző félévben, míg egy negyede (27,6%) 1-2-szer, több mint 2,8%-a pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (3. ábra).

3. ábra

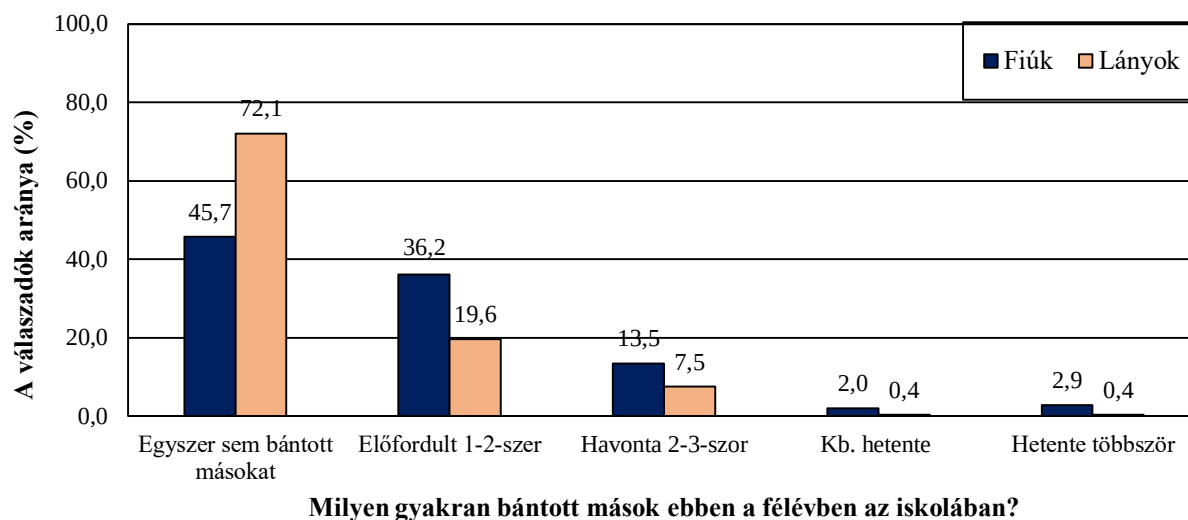
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5745)
HBSC 1993/1994



Mások bántalmazását tekintve markáns, szignifikáns különbséget ($\chi^2 = 442,987$, $p < 0,05$) találunk fiúk és lányok között. Minden gyakorisági kategóriában a fiúk között fordult elő többször, hogy másokat bántottak (4. ábra).

4. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5745)
HBSC 1993/1994



Összességében az életkorral csökken mások bántalmazásának az előfordulása. A 11 évesek még közel fele (46,1%-a) nyilatkozott úgy, hogy valamilyen gyakorisággal másokat, ez az arány a 15 évesek körében már csak 28,1. A különbség statisztikai szempontból szignifikáns ($\chi^2 = 168,980$, $p < 0,05$) (10. táblázat).

10. táblázat

Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5745), HBSC 1993/1994

Évfolyam	Egyszer sem bántott másokat (%)	Egyszer-kétszer (%)	Néha (%)	Minden héten (%)	Hetente többször (%)
11 évesek	53,9	31,6	11,9	1,3	1,4
13 évesek	54,1	31,6	11,2	1,3	1,9
15 évesek	71,9	18,4	7,2	0,9	1,7
Összes évfolyam	59,5	27,6	10,2	1,2	1,6

Az 1997/1998-as magyar HBSC adatfelvétel

A 1997/1998-es minta sajátosságai

Az 1997/1998-as adatfelvételtől nem áll rendelkezésre részletes kutatási jelentés, ugyanakkor ismert, hogy az aktuális közoktatási statisztika alapján, országos, rétegzett mintavétel történt és 5800 tanuló válasza került bele az adatbázisba.

A mérőeszköz

A kortársbántalmazásra vonatkozóan a két kérdést tettük fel az áldozattá válásra és bullying elkövetésére vonatkozóan az adott félévre értelmezve¹⁰.

Az eljárás

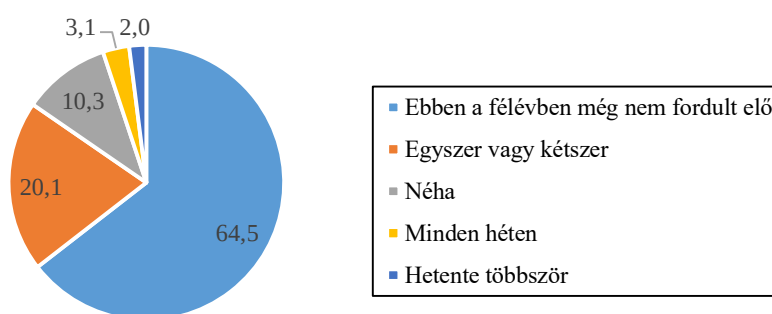
Mivel részletes hazai kutatási dokumentáció ezen adatfelvételtől nem áll rendelkezésre, az adatfelvétel körülményei pontosan nem ismeretek, de a sztenderd nemzetközi protokoll alapján történtek meg az iskolai adatgyűjtések (Currie, 1998).

Eredmények

Áldozattá válás

A tanulók közel 65%-a válaszolta, hogy nem bántották az iskolában az elmúlt félévben. Az „egyszer-kétszer”, illetve a „néha” elforduló bántalmazás arányai külön-külön 10-20% közöttiek. A rendszeres (heti vagy heti többszöri) bántalmazás előfordulási gyakorisága 5% (5. ábra).

5. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N = 5724)
HBSC 1997/1998



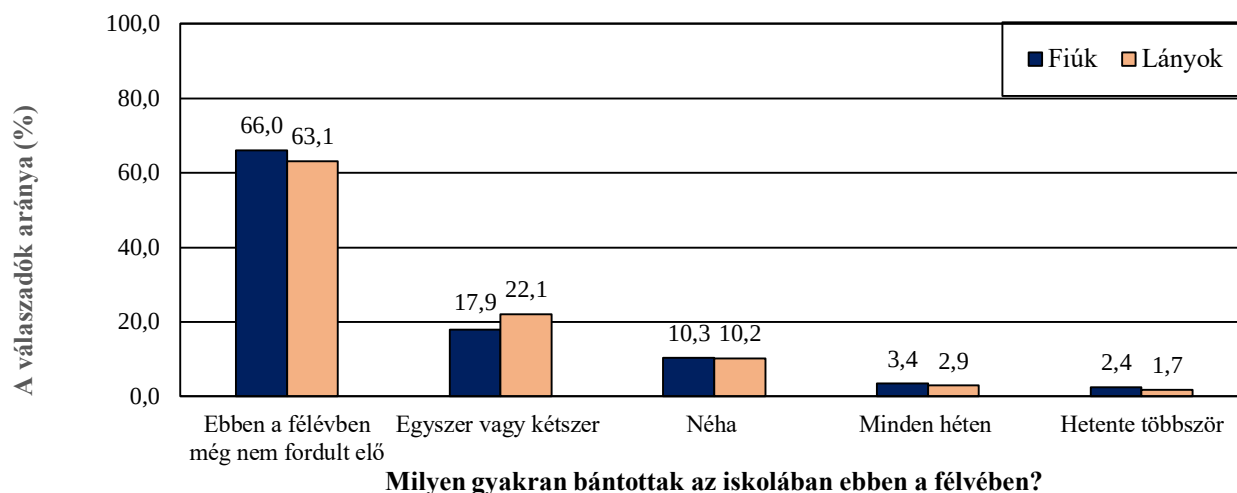
Az áldozattá válást tekintve szignifikáns ($\chi^2 = 19,178$, $p < 0,05$), de nagyon kismértékű különbségeket találunk fiúk és lányok között és a különbségek iránya sem egyértelmű (6. ábra).

¹⁰ A kortársbántalmazás definíciót követően:

- Ebben a félévben hányszor bántalmaztak téged az iskolában?
(Lehetséges válaszok: Ebben a félévben még nem fordult elő / Egyszer vagy kétszer / Néha / Minden héten / Hetente többször is.)
- Ebben a félévben hányszor vettél részt egy másik tanuló bántalmazásában az iskolában?
(Lehetséges válaszok: Nem bántottam másokat az iskolában / Egyszer vagy kétszer / Néha / Minden héten / Hetente többször is.)

6. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N=5717), HBSC 1997/1998



A bántalmazott tanulók aránya, hasonlóan a bántalmazásban résztvevők arányához, az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2 = 124,032$, $p < 0,05$) (11. táblázat). A legerőteljesebb csökkenés a 10. évfolyamon tapasztalható.

11. táblázat

A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5718), HBSC 1997/1998

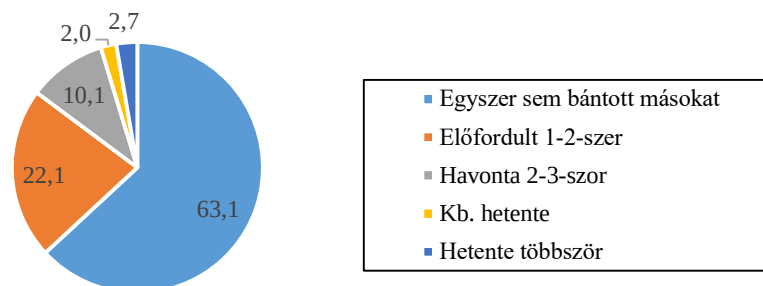
Évfolyam	Ebben a félévben nem fordult elő (%)	Egyszer-kétszer (%)	Néha (%)	Minden héten (%)	Hetente többször (%)
6.	57,5	23,6	12,4	3,7	2,8
8.	60,4	21,4	11,8	3,5	2,8
10.	74,5	15,7	6,6	2,2	1,0
12.	69,3	18,0	9,0	2,7	1,1
Összes évfolyam	64,5	20,1	10,3	3,1	2,0

Bántalmazás elkövetése

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók nagyobb része (63,1%-a) nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző félévben, míg több mint 30%-uk alkalmanként, közel 5%-uk pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (7. ábra).

7. ábra

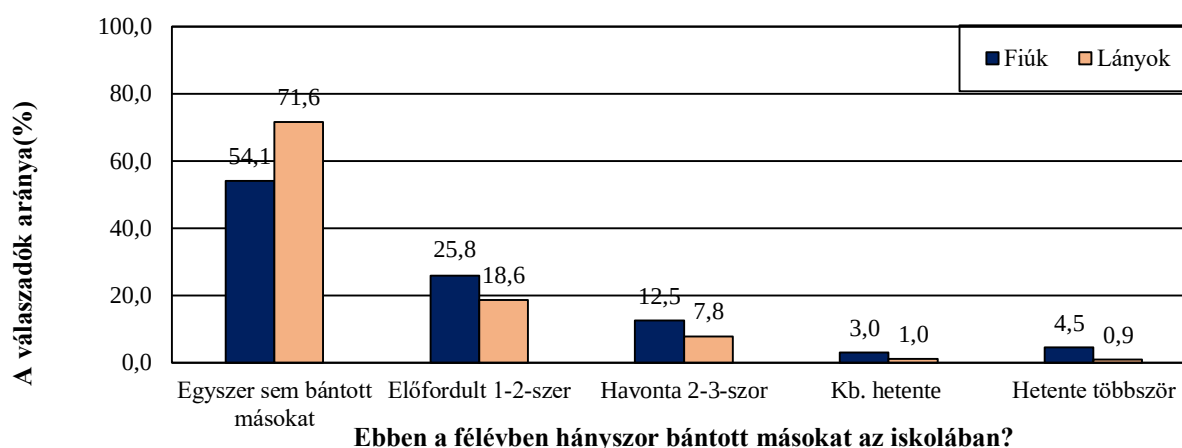
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5724)
HBSC 1997/1998



Mások bántalmazását tekintve markáns, szignifikáns különbséget ($\chi^2 = 233,314$, $p < 0,05$) találunk fiúk és lányok között. Minden gyakorisági kategóriában a fiúk között fordul elő többször, hogy másokat bántottak (8. ábra).

8. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5719),
HBSC 1997/1998



Összességében az életkorral szignifikánsan ($\chi^2 = 109,588$, $p < 0,05$) csökken mások bántalmazásának az előfordulása, ugyanakkor ez a csökkenés nem lineáris az egyes évfolyamok tekintetében. A 8. évfolyamon például növekszik a másokat hetente többször is bántók aránya (12. táblázat).

12. táblázat

Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5720), HBSC 1997/1998

Évfolyam	Egyszer sem bántott másokat (%)	Egyszer-kétszer (%)	Néha (%)	Minden héten (%)	Hetente többször (%)
6.	60,2	25,2	11,0	1,8	1,7
8.	56,3	25,1	12,6	1,9	4,1
10.	71,0	17,8	7,3	1,9	1,9
12.	68,2	18,2	8,5	2,3	2,9
Összes évfolyam	63,1	22,1	10,1	2,0	2,7

A 2001/2002-es magyar HBSC adatfelvétel

A 2001/2002-es minta sajátosságai

A mintaválasztás alapjául az 1999/2000 évi tanév oktatási statisztikája szolgált. A korcsoportonkénti tervezett mintanagyság ebben az adatfelvételben 1500 fő volt. A kiválasztott 246 iskola 252 osztályából 5958 értékelhető tanulói kérdőív válaszai kerültek bele az adatbázisba. A hiányzások, szülői vagy tanulói visszautasítások összesen 114 főt tettek ki (Aszmann, 2003).

A mérőeszköz

Ebben az adatfelvételben a korábban ismertetett, 2001/2002-es adatfelvételi követelmények alapján, az akkor újonnan bevezetett két kérdést¹¹ tettük fel az áldozattá válásra és bullying elkövetésére vonatkozóan. Hasonlóan a korábbi gyakorlathoz a bántalmazástól megkülönböztetve kortárs bántalmazás témakörében a verekedés gyakoriságára is vonatkozott egy kérdés (Aszmann, 2003).

Az eljárás

Az adatfelvétel a korábban ismertetett nemzetközi protokoll szerint 2002 március és április hónapok között történt.

Eredmények

Áldozattá válás

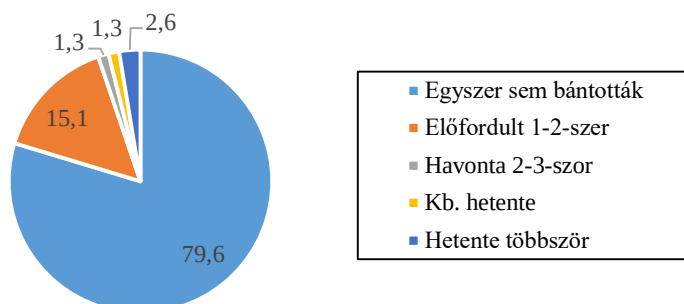
Ha kizárólag az áldozattá válás gyakoriságát vizsgáljuk (függetlenül attól, hogy áldozatról vagy elkövető-áldozatról van szó), akkor azt találjuk, hogy a diákok háromnegyedét, 79,6%-át egyszer sem, közel ötödét (15,1%-át) egyszer-kétszer bántalmazta osztálytársa az elmúlt hónapokban. A rendszeres (heti vagy hetente többszöri) bántalmazás előfordulása 3,9% (9. ábra).

¹¹ A kortársbántalmazás definícióját követően:

- Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában? (Lehetséges válaszok: 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? (Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

9. ábra

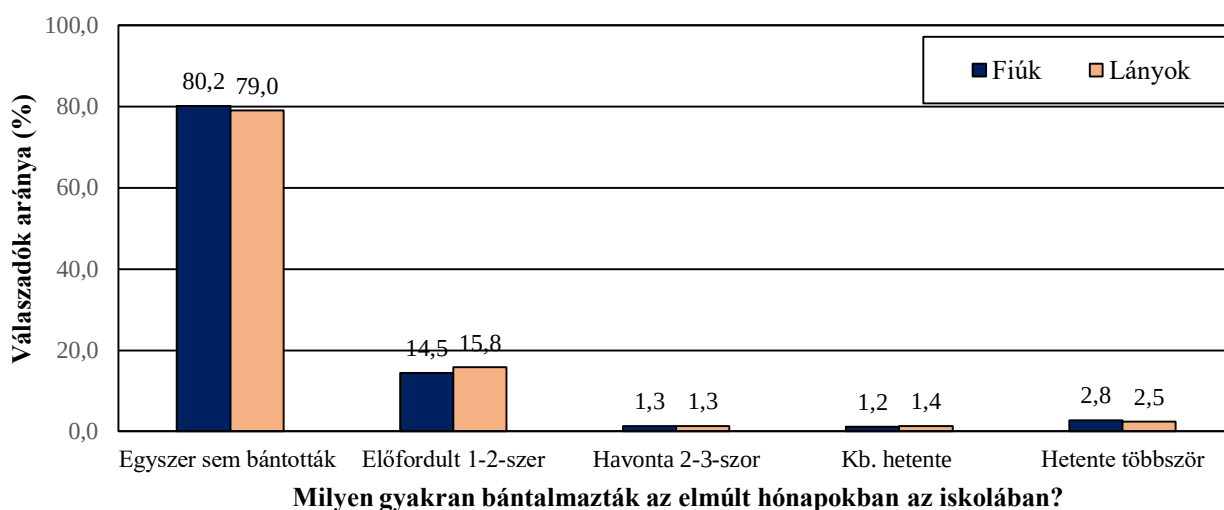
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N = 5958)
HBSC 2001/2002



A fiúk és a lányok áldozattá válásának gyakoriságában nincs szignifikáns különbség ($\chi^2 = 2,703$, $p > 0,05$) (10. ábra).

10. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N = 5930),
HBSC 2001/2002



A bántalmazott tanulók aránya, hasonlóan a bántalmazásban résztvevők arányához, az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2 = 250,584$, $p < 0,05$) (13. táblázat).

13. táblázat

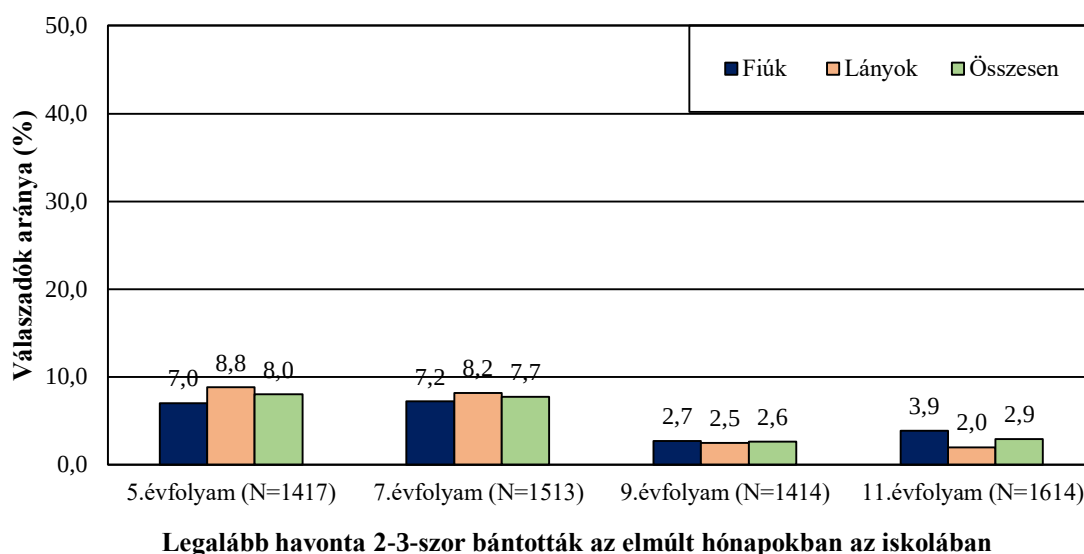
A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 5958), HBSC 2001/2002

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	69,0	23,0	2,4	1,5	4,1
7.	74,1	18,2	1,6	2,2	4,0
9.	86,8	10,5	0,6	0,8	1,1
11.	87,7	9,4	0,7	0,8	1,4
Összes évfolyam	79,6	15,1	1,3	1,3	2,6

A nemzetközi küszöbértékeknek megfelelően közöljük a legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanulók arányát, mely ebben az adatfelvételben a teljes mintán 5,3% körüli (11. ábra). Ezekből az adatokból az látszik, hogy amennyiben az áldozattá válás határát legalább a havonta 2-3-szori előfordulás szerint húzzuk meg, összességében nagyon alacsony kortársbántalmazás prevalenciákat kapunk, főleg az idősebb diákok körében. Akkor a 11 évesek körében résztvevő 35. országból a 33. helyen szerepeltek adataink, vagyis nálunk nemzetközi szinthez viszonyítva alacsony a viktimizáció aránya. Ez nemcsak a 11 évesekre, hanem a 13 és 15 évesekre is igaz (Currie, 2004).

11. ábra

A legalább havonta kétszer-háromszor áldozattá vált tanulók aránya, HBSC 2001/2002

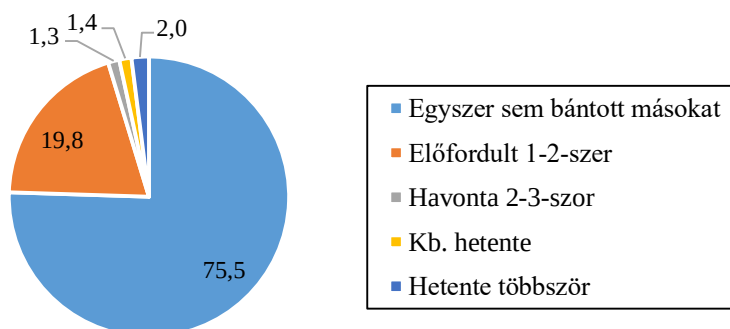


Bántalmazás elkövetése

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók háromnegyede (75,5%) nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző hónapokban, míg ötöde (19,8%) 1-2-szer, több mint 3,4%-a pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (12. ábra).

12. ábra

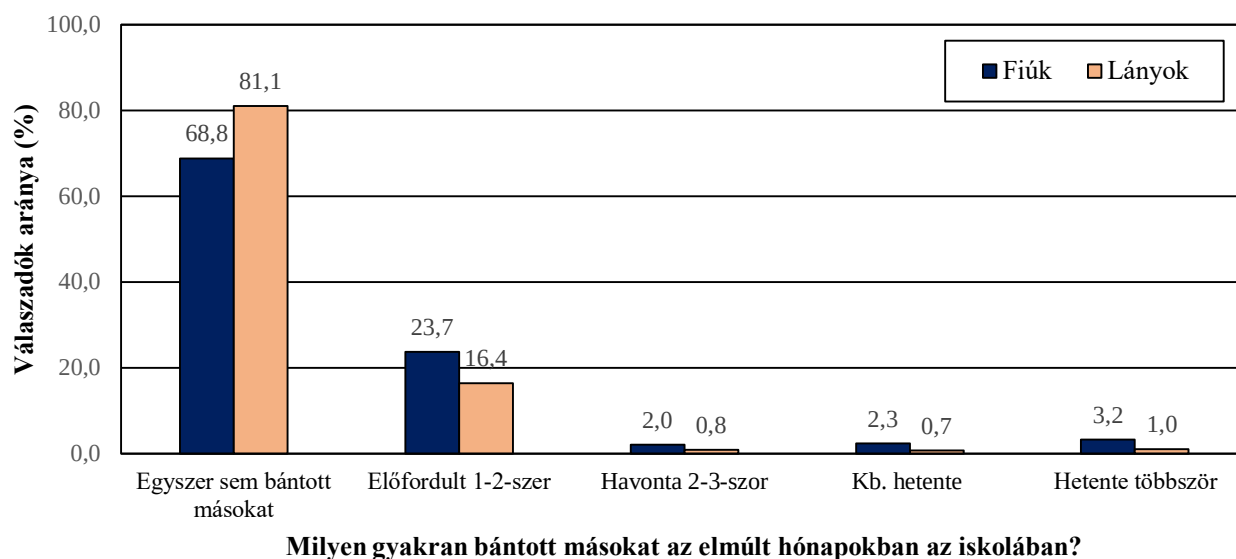
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5964)
HBSC 2001/2002



A fiúkhoz képest a lányok közt szignifikánsan ($\chi^2 = 56,225$, $p < 0,05$) magasabb azoknak az aránya, akik egyszer sem vettek részt bántalmazásban (13. ábra). A fiúk körében a bántalmazásban részt vevők (elkövetők) aránya minden gyakorisági kategóriában magasabb.

13. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5936)
HBSC 2001/2002



A bántalmazásban résztvevők aránya az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2 = 56,225$, $p < 0,05$) (14. táblázat).

14. táblázat

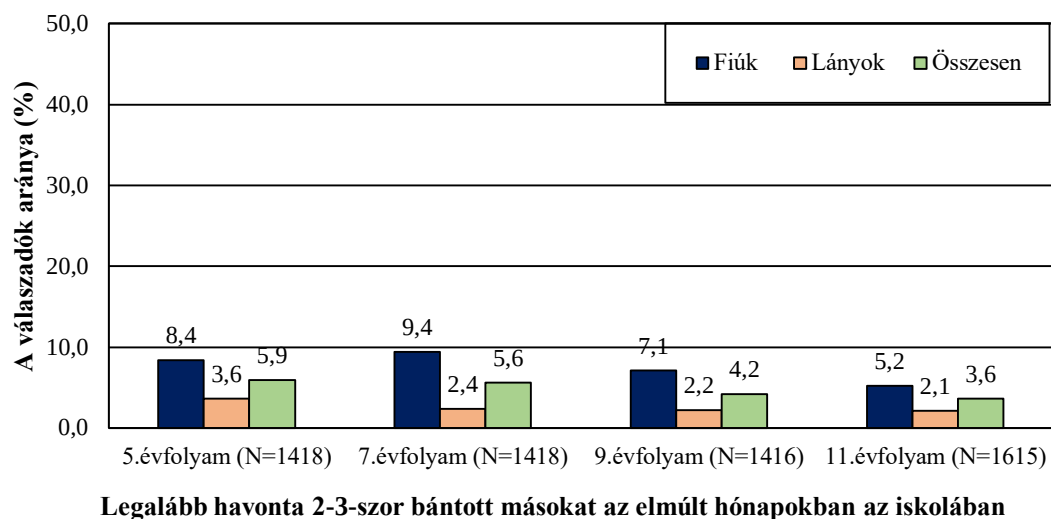
Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5964), HBSC 2001/2002

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	72,8	21,4	2,4	1,7	1,8
7.	71,3	23,1	1,7	1,5	2,4
9.	78,5	17,4	0,7	1,2	2,3
11.	79,1	17,3	0,7	1,2	1,7
Összes évfolyam	75,5	19,8	1,3	1,4	2,0

A nemzetközi küszöbértékek szerint a másokat legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya a teljes mintán 4,8% körüli (14. ábra). Akkor a 11 évesek körében a résztvevő 35. országból a 25. helyen szerepeltek adataink, a 15 évesek körében pedig a 34. helyen, vagyis nálunk nemzetközi szinten is alacsony a mások bántásának aránya (Currie, 2004).

14. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyamon szerint, HBSC 2001/2002



A 2005/2006-os magyar HBSC adatfelvétel

A 2005/2006-es minta sajátosságai

A mintaválasztás a nemzetközi kutatási protokollban foglaltaknak megfelelően történt, a kiválasztás alapjául a 2004/2005-ös tanév közoktatási statisztikai adatai alapján került sor. A korcsoportonkénti tervezett mintanagyság ebben az adatfelvételben 1500 fő volt. Az eredetileg a kiválasztott 143 iskolából 23 intézmény nem kívánt részt venni a kutatásban, ezért pótiskolák beválasztására is sor került. Végül összesen 137 iskola 264 osztályának 5565 tanulója töltötte ki a kérdőívet. A hiányzásokat, szülői vagy tanulói visszautasításokat beszámítva, az adattisztítás után a végleges megvalósult mintanagyság 5450 fő lett. A minta reprezentativitását biztosítandó a keret és megvalósult minta megoszlásának eltéréseit utólagos rétegezéssel (súlyozással) korrigáltuk (Németh, 2007).

A mérőeszköz

A kortársbántalmazásra vonatkozóan ebben az adatfelvételben is a korábban ismertetett két kérdést¹² tettük fel az áldozattá válásra és bullying elkövetésére vonatkozóan. A korábbi

¹² A kortársbántalmazás definícióját követően:

- Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában? (Lehetséges válaszok: 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? (Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

gyakorlathoz hasonlóan a bántalmazástól megkülönböztetés érdekében a verekedés gyakoriságára feltettünk egy kérdést (Németh, 2007).

Az eljárás

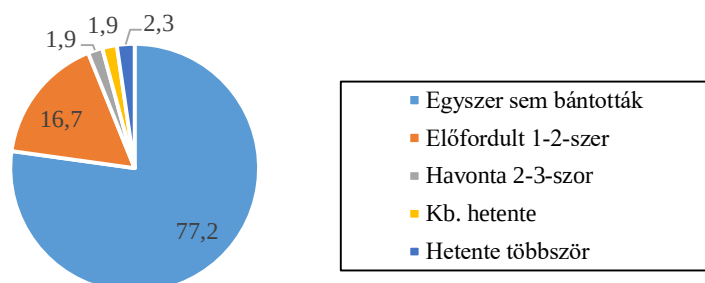
Az adatfelvétel a korábban ismertetett nemzetközi protokoll szerint 2006 április és május hónapok között történt.

Eredmények

Áldozattá válás

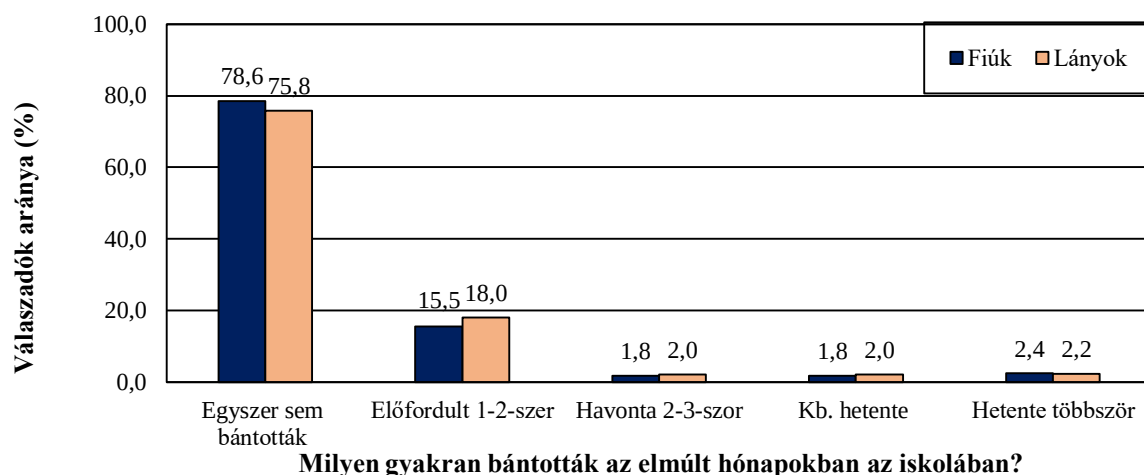
A diákok több mint háromnegyede (77,2%-a) egyszer sem vált bántalmazottá az iskolában, 16,7%-uk nyilatkozta, hogy ez előfordult vele 1-2-szer. A rendszeres (heti vagy heti többszöri) bullying aránya 4% körüli (15. ábra).

15. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága, (N=5365), HBSC 2005/2006



Az áldozattá válásban nem tapasztalhatóak szignifikáns nemi különbségek ($\chi^2 = 7,315$, $p > 0,05$), vagyis nem mondható, hogy akár a fiúk, akár a lányok gyakrabban válnak bullying áldozatává (16. ábra).

16. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N=5365), HBSC 2005/2006



Az évfolyamok között szignifikáns ($\chi^2 = 131,796$, $p < 0,05$) életkori különbségek tapasztalhatók, vagyis a fiatalabb gyerekek körében gyakrabban fordul elő, hogy valamilyen gyakorisággal

bullying áldozatává válnak (15. táblázat). Míg 5. osztályban a diákok 30,3%-át bántották (legalább egyszer), ez az arány 11. osztályban már csak 17,1%.

15. táblázat

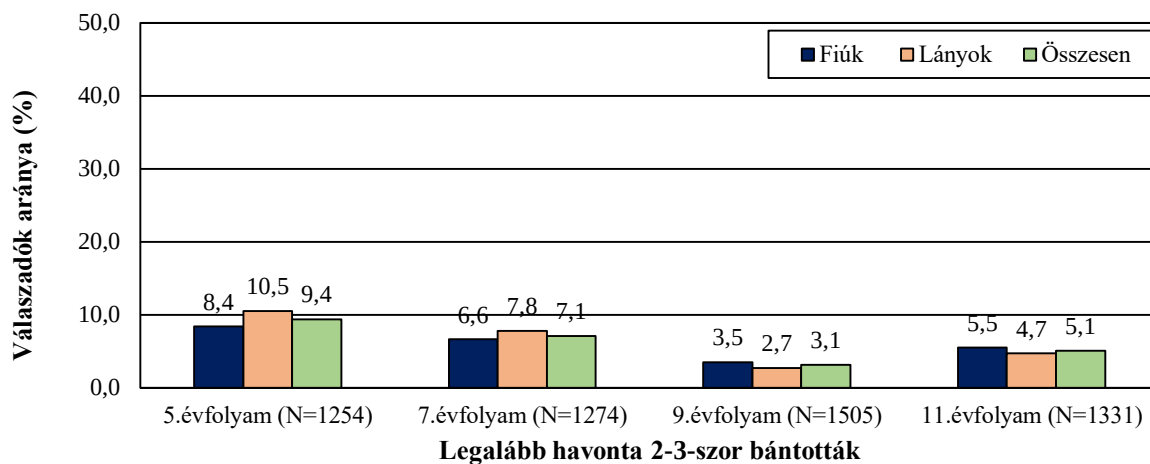
A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint (N = 5364)
HBSC 2005/2006

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	69,7	20,9	3,3	2,6	3,5
7.	72,0	20,9	2,0	2,1	3,1
9.	83,0	13,9	0,8	1,1	1,3
11.	82,9	12,0	1,7	2,0	1,5
Összes évfolyam	77,2	16,7	1,9	1,9	2,3

A havonta legalább 2-3-szor áldozattá vált gyerekek aránya a teljes mintában 6,0% körüli (17. ábra). A 2005/2006-os adatfelvételben 39 ország vett részt, a 11 évesek adatai alapján a 31., a 15 évesek adatai alapján a 38. helyen álltunk az országok rangsorában vagyis nemzetközi szinten is alacsonynak mondható a mások bántalmazása (Currie és mtsai., 2008)

17. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanuló aránya nem és évfolyamon szerint, HBSC 2005/2006

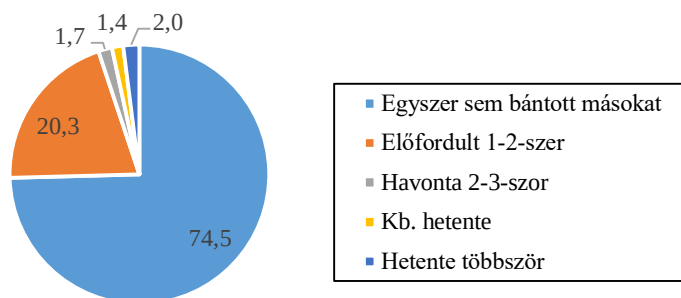


Bántalmazás elkövetése

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók háromnegyede (74,5%) nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző hónapokban, míg ötöde (20,3%) 1-2-szer, több mint 3,4%-a pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (18. ábra).

18. ábra

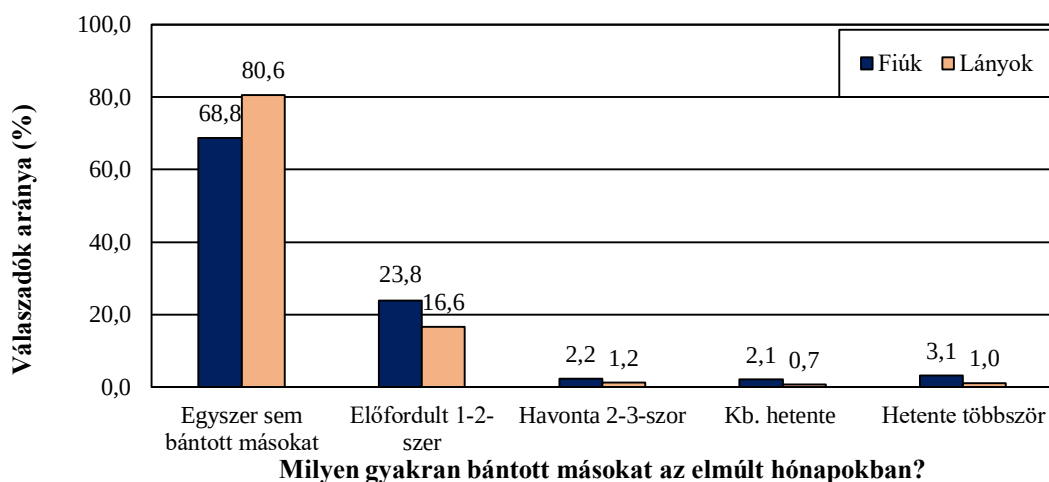
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága, (N = 5370)
HBSC 2005/2006



A bántalmazás elkövetésében szignifikáns, markáns nemi különbségeket ($\chi^2 = 117,196$, $p < 0,05$) találunk, a fiúk minden gyakorisági kategóriában nagyobb arányban bántalmaztak másokat, mint a lányok (19. ábra).

19. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint (N = 5371),
HBSC 2005/2006



Milyen gyakran bántott másokat az elmúlt hónapokban?

A bántalmazásban résztvevők aránya az életkor növekedésével szignifikánsan változik ($\chi^2 = 42,227$, $p < 0,05$), bár ez egyes gyakoriságok esetében csökkenést, máshol növekedést jelent, így az életkori különbségek nem egyértelműek (16. táblázat).

16. táblázat

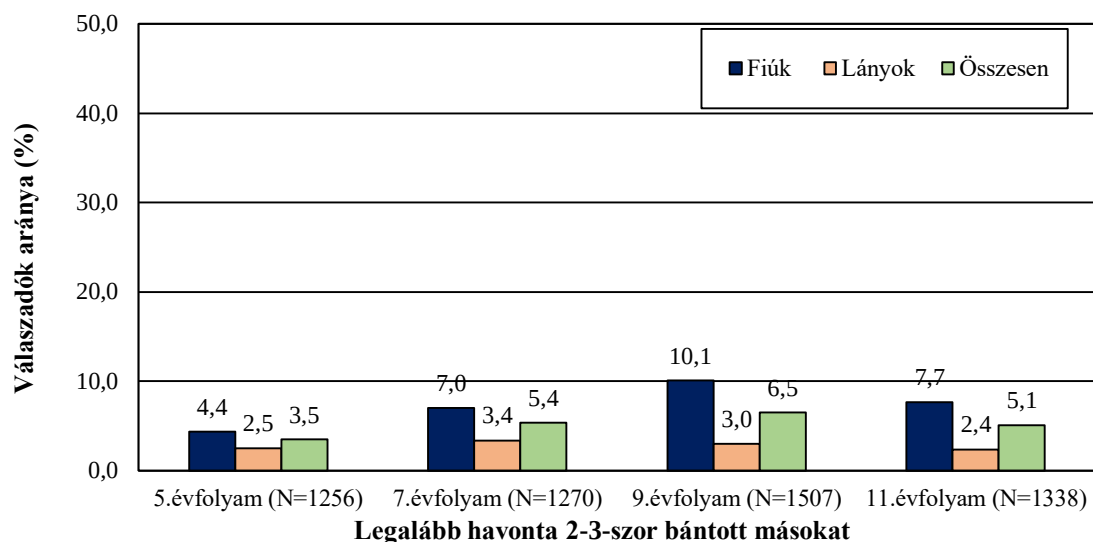
Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5369), HBSC 2005/2006

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	76,0	20,5	1,6	0,8	1,1
7.	69,8	24,9	1,9	1,4	2,0
9.	75,7	17,9	1,7	2,1	2,7
11.	76,4	18,5	1,6	1,3	2,2
Összesen	74,6	20,3	1,7	1,4	2,0

A nemzetközi jelentés szerinti adatközlés alapján elmondható, hogy a másokat legalább havonta 2-3-szor bántalmazók aránya 5,2% körüli (20. ábra). Mások bántásáról is elmondható, hogy nemzetközi viszonylatban hazánkban alacsony volt abban az adatfelvételen: a 11 évesek körében a 37., a 15 évesek adatai alapján pedig a 33. helyen szerepeltünk (Currie és mtsai., 2008).

20. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2005/2006



A 2009/2010-es magyar HBSC adatfelvétel

A 2009/2010-es minta sajátosságai

Tekintettel arra, hogy ebben az adatfelvételen a regionális reprezentativitás is cél volt, az évfolyamonként tervezett mintanagyságot 2000 főre emeltük. Az eredetileg a kiválasztott 365 iskolából 60 intézmény nem kívánt részt venni a kutatásban, ezért pótiskolák beválasztására is sor került. Végül összesen 358 iskola 416 osztályának 8114 tanulója töltötte ki a kérdőívet. A hiányzások, szülői vagy tanulói visszautasítások is befolyásolták a végleges mintanagyságot, valamint az adattisztítás eredményeként további kérdőíveket is törölnünk kellett. A végleges mintanagyság ezek után 8096 fő lett. A minta reprezentativitását biztosítandó, a keret és megvalósult minta megoszlásának eltéréseit utólagos rétegezéssel (súlyozással) korrigáltuk (Németh és Költő, 2011).

A mérőeszköz

A kortársbántalmazásra vonatkozóan ebben az adatfelvételen is a korábban ismertetett két kérdést¹³ tettük fel az áldozattá válásra és bullying elkövetésére vonatkozóan. Hasonlóan a

¹³ A kortársbántalmazás definícióját követően:

korábbi gyakorlathoz a bántalmazástól megkülönböztetendő a verekedés gyakoriságára is vonatkozott egy kérdés (Németh és Költő, 2011).

Az eljárás

Az adatfelvétel a korábban ismertetett nemzetközi protokoll szerint 2010 február és május hónapok között történt.

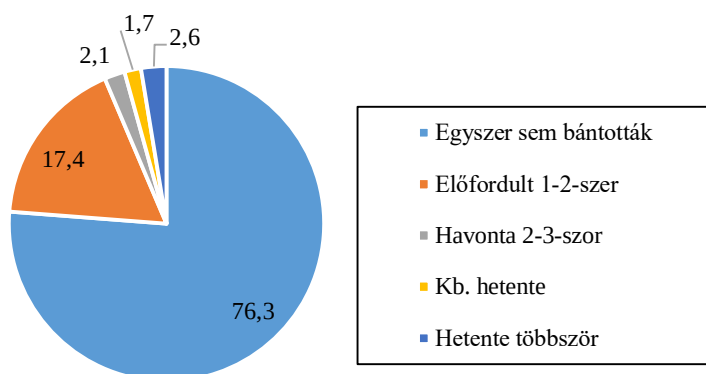
Eredmények

Áldozattá válás

Ha kizárólag az áldozattá válás gyakoriságát vizsgáljuk (függetlenül attól, hogy áldozatról vagy elkövető-áldozatról van szó), akkor azt találjuk, hogy a diákok több mint háromnegyedét egyszer sem, közel negyedét (17,4%-át) egyszer-kétszer bántalmazta osztálytársa az elmúlt hónapokban. A rendszeres (heti vagy hetente többszöri) bántalmazás előfordulása 4-5% körüli (21. ábra).

21. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N=8011), HBSC 2009/2010

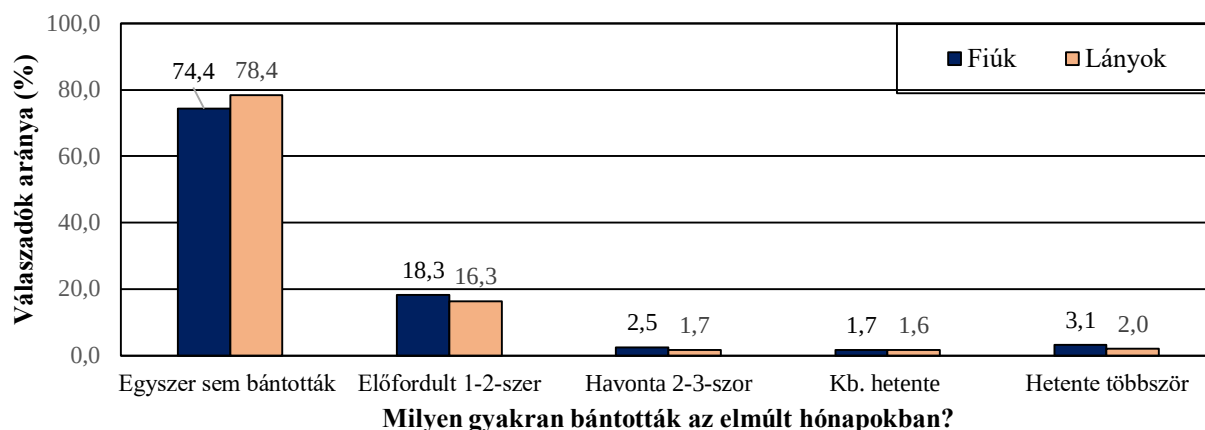


A fiúk és a lányok áldozattá válásának gyakoriságában szignifikáns ($\chi^2 = 24,636$, $p < 0,05$), kismértékű nemi különbségek tapasztalhatók (22. ábra).

-
- Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában? (Lehetséges válaszok: 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 tanulótársaid bántalmazásában? (Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

22. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint (N=8013),
HBSC 2009/2010



A bántalmazott tanulók aránya, hasonlóan a bántalmazásban résztvevők arányához, az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2 = 345,148$, $p < 0,05$) (17. táblázat). Míg az 5. évfolyamon a tanulók 35,8%-át bántották valamilyen rendszerességgel, 11. évfolyamra ez az arány 13,6%-ra csökken.

17. táblázat

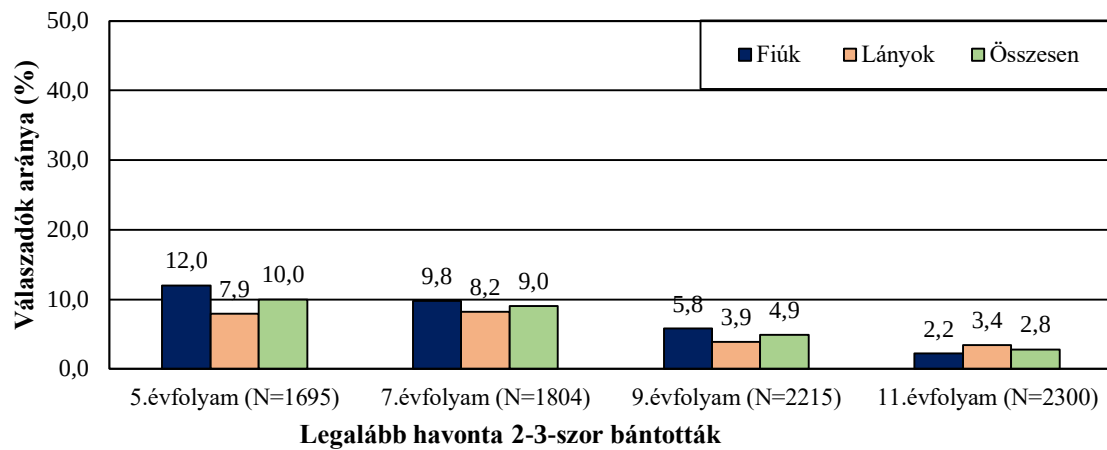
A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint, (N = 8011)
HBSC 2009/2010

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	64,2	25,8	3,5	3,0	3,5
7.	70,2	20,8	2,7	2,3	4,0
9.	80,2	15,0	1,9	0,8	2,2
11.	86,4	10,7	0,8	1,0	1,1
Összes évfolyam	76,3	17,4	2,1	1,7	2,6

A havonta legalább 2-3-szor áldozattá vált gyerekek aránya a teljes mintában 6,3% körüli (23. ábra). Akkor 38 országból származtak a bullyingra vonatkozó adatok. Hazánk ezek szerint a 11 évesek körében a 25., a 15 évesek körében a 31. helyen szerepelt, vagyis nemzetközi viszonylatban továbbra is alacsonynak mondható az áldozattá válás aránya (Currie és mtsai., 2012).

23. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanuló aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2009/2010

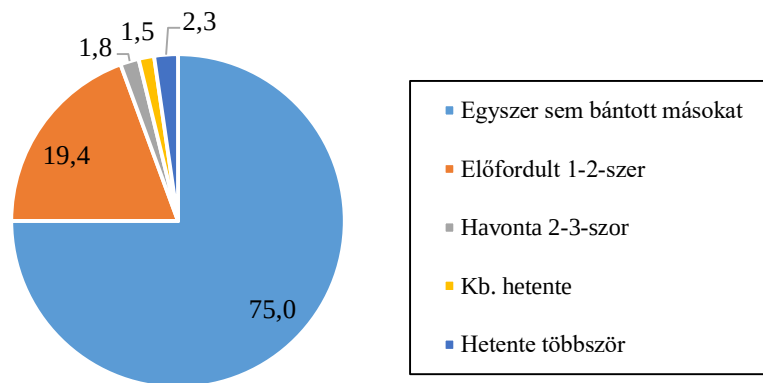


Bántalmazás elkövetése

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók háromnegyede (75,0%) nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző hónapokban, míg ötöde (19,4%) 1-2-szer, több mint 3,8%-a pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (24. ábra).

24. ábra

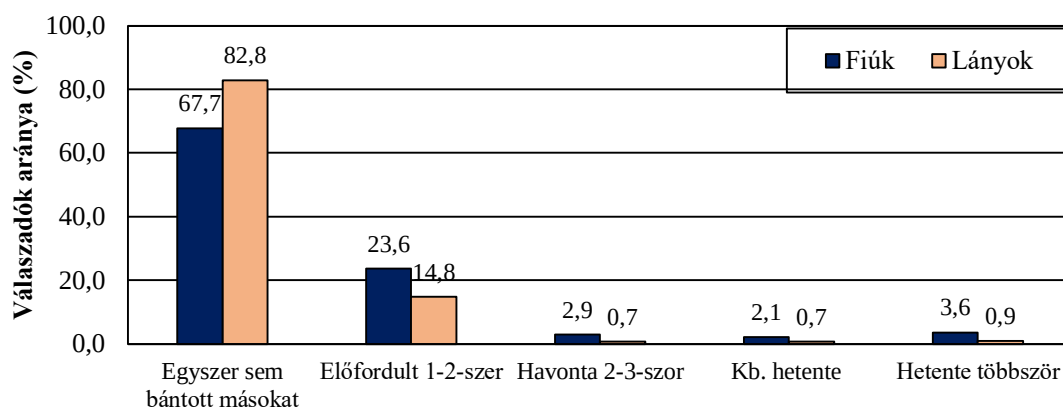
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 7996)
HBSC 2009/2010



A mások bántásában szignifikáns nemi különbségek ($\chi^2 = 288,955$, $p < 0,05$) tapasztalhatók: a fiúk sokkal nagyobb arányban bántanak másokat az iskolában, mint a lányok (25. ábra).

25. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint (N = 7998), HBSC 2009/2010



Milyen gyakran bántalmazott másokat az elmúlt hónapokban?

A bántalmazásban résztvevők aránya az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2=96,246$, $p<0,05$) (18. táblázat).

18. táblázat

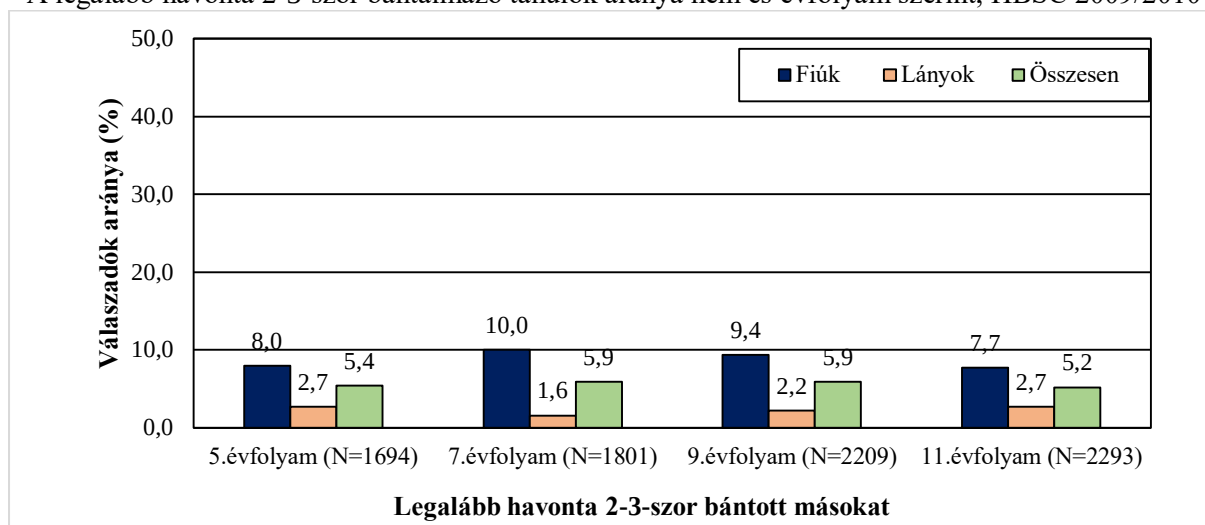
Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 7996), HBSC 2009/2010

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	72,0	22,6	2,5	1,3	1,5
7.	69,9	24,2	1,9	1,4	2,6
9.	76,1	18,0	1,9	1,5	2,5
11.	80,3	14,5	1,1	1,6	2,5
Összes évfolyam	75,0	19,4	1,8	1,5	2,3

A nemzetközi jelentés szerinti adatközlés alapján elmondható, hogy a másokat legalább havonta 2-3-szor bántalmazók aránya 5-6% körüli (26. ábra). Mások bántásának tekintetében hazánk a 11 évesek körében a 27., a 15 évesek körében a 35. helyen szerepelt, vagyis nemzetközi viszonylatban továbbra is alacsonynak mondható mások bántásának az aránya (Currie és mtsai., 2012).

26. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2009/2010



A 2013/2014-es magyar HBSC adatfelvétel

A 2014-es minta sajátosságai

Az 5., 7., 9. és 11. osztályosok országosan reprezentatív mintája a közoktatási statisztika 2013. évi adatai alapján készült. A tervezett minta 318 iskola 385 osztályának 8669 tanulója tartalmazza. Az eredetileg kiválasztott 318 iskolából 279 iskola 330 osztályának 7468 tanulója értük el. A végleges mintanagyságot befolyásolta az adatfelvétel napján hiányzó tanulók, a szülői visszautasítások, illetve a tanulói visszautasítások száma. Végül összesen 279 iskola 330 osztályának 6156 tanulója töltötte ki a kérdőívet. A számítógépes adattisztítás során három további kérdőívet töröltünk a mintából a kérdések több mint 50%-ának meg nem válaszolása, illetve nyilvánvalóan komolytalan válaszadás miatt. A válaszadási arány 82,4%, a teljes végleges mintanagyság 6153 fő (Németh és Költő, 2016).

A mérőeszköz

Az iskolai bullyingra a korábbi adatfelvételekben alkalmazott kérdésekkel¹⁴ kérdeztünk rá. Ezen adatfelvételben először vizsgáltuk az internetes bántalmazást, de csak az áldozattá válás szempontjából. A nemzetközi protokollnak megfelelően a leggyakoribb online bántalmazási formák (bántó, gúnyos üzenet küldése és kínos kép megosztása) előfordulását vizsgáltuk. Az

¹⁴ A kortársbántalmazás definícióját követően:

- Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában? (Lehetséges válaszok: 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 tanulótársaid bántalmazásában? (Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

online zaklatás előfordulására és gyakoriságára tehát két kérdést tettünk fel (Németh és Költő, 2016).

Milyen gyakran bántalmaztak téged az alábbi módokon?

- Valaki bántó, gúnyos üzenetet küldött nekem chatprogramon keresztül, e-mailben vagy SMS-ben; ilyen üzenetet tett ki a falamra egy közösségi oldalon; vagy egy olyan weboldalt hozott létre, ami engem gúnyol.
- Valaki kellemetlen vagy kínos fényképeket készített rólam és az engedélyem nélkül feltette az internetre. (Mindkét állítás esetében lehetséges válaszok: Nem bántalmaztak így az elmúlt néhány hónapban / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.) A tanulók több válaszlehetőséget is jelölhettek egyszerre, mindkét bántalmazási formára vonatkozóan.

A diákok közti verekedés gyakoriságára a korábban ismertetett módon kérdeztünk rá (lásd a III. vizsgálat „A mérőeszköz általában” című fejezetet, 48.o.).

Az eljárás

Az adatfelvétel 2014. április-májusban zajlott, kiképzett kérdezőbiztosok részvételével. A torzulások kiküszöbölése és a reprezentativitás biztosítása érdekében a keret és megvalósult minta megoszlásának eltéréseit (amely a képzéstípus esetén a legjelentősebb) utólagos rétegezéssel (súlyozással) korrigáltuk.

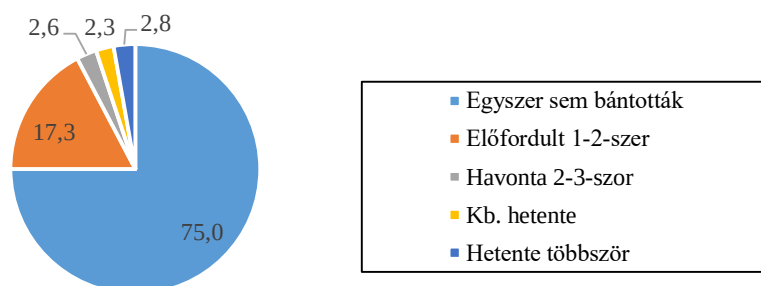
Az eredmények

Iskolai kortársbántalmazás (bullying)

Áldozattá válás

Ha kizárólag az áldozattá válás gyakoriságát vizsgáljuk, akkor azt találjuk, hogy a diákok háromnegyedét egyszer sem, közel negyedét (17,3%-át) egyszer-kétszer bántalmazta osztálytársa az elmúlt hónapokban (27. ábra). A rendszeres (heti vagy hetente többszöri) bántalmazás előfordulása 5% körüli.

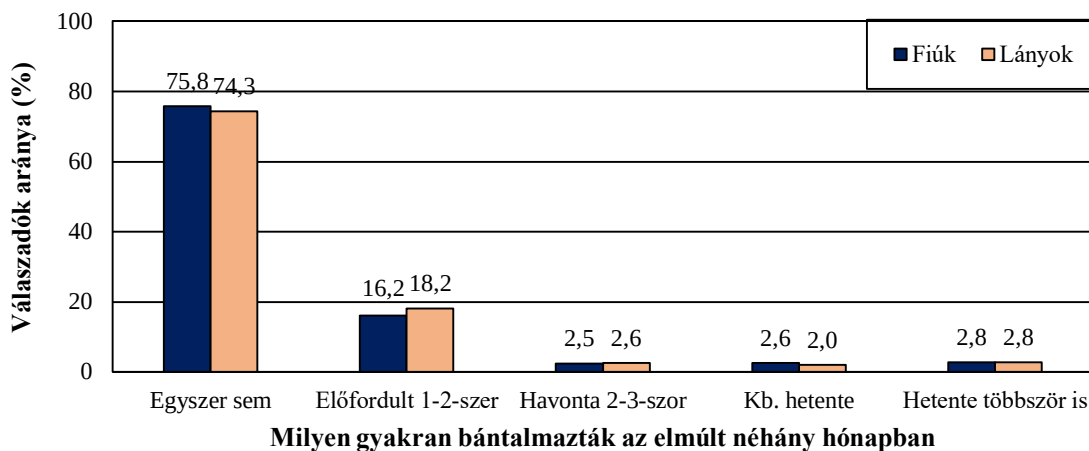
27. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N = 6037), HBSC 2013/2014



A fiúk és a lányok áldozattá válásának gyakoriságában nincs szignifikáns különbség ($\chi^2 = 6,430$ $p > 0,05$) (28. ábra).

28. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint (N = 6038), HBSC 2013/2014



A bántalmazott tanulók aránya, hasonlóan a bántalmazásban résztvevők arányához, az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2 = 315,414$, $p < 0,05$) (19. táblázat).

19. táblázat

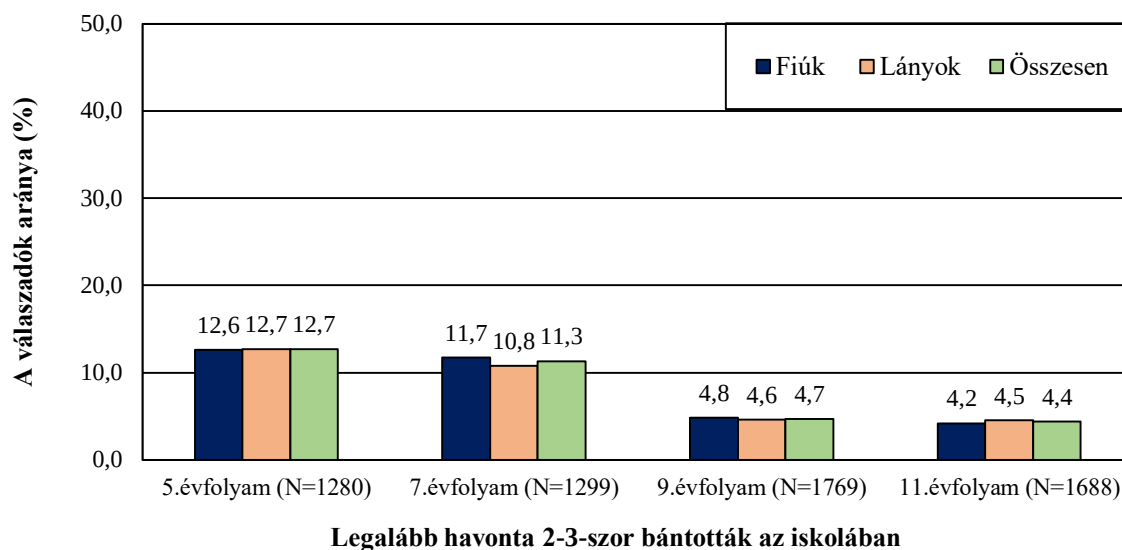
A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint (N = 6046), HBSC 2013/2014

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	61,5	25,9	4,5	4,0	4,2
7.	66,6	22,2	3,0	3,3	4,9
9.	81,7	13,6	1,5	1,5	1,7
11.	84,7	10,9	1,8	1,2	1,4
Összesen	75,0	17,3	2,6	2,3	2,8

A nemzetközi küszöbértékeket figyelembe véve a legalább havonta 2-3-szor bántalmazott tanulók aránya a teljes mintában 7,7% (29. ábra). A résztvevő 42 országból az áldozattá válásban a 11 évesek körében a 22. helyen szerepelünk, ami nemzetközi viszonylatban közepes, vagy átlagos körüli gyakoriságokat jelent. A 15 évesek körében ugyanakkor a 33. helyen szerepelünk, ami relatív alacsony gyakoriságot jelent (Inchley és mtsai., 2016).

29. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanuló aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2013/2014

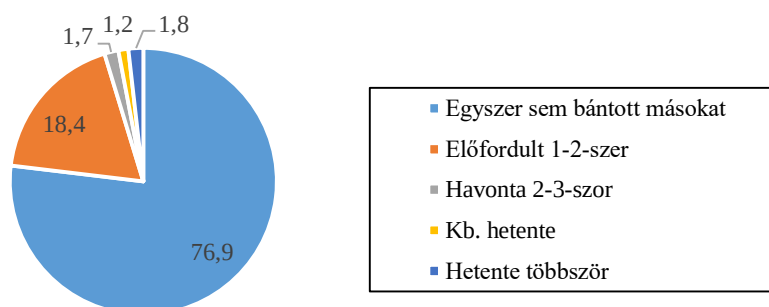


Bántalmazás elkövetése

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók háromnegyede nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző hónapokban, míg közel ötöde 1-2-szer, több mint 3%-a pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (30. ábra).

30. ábra

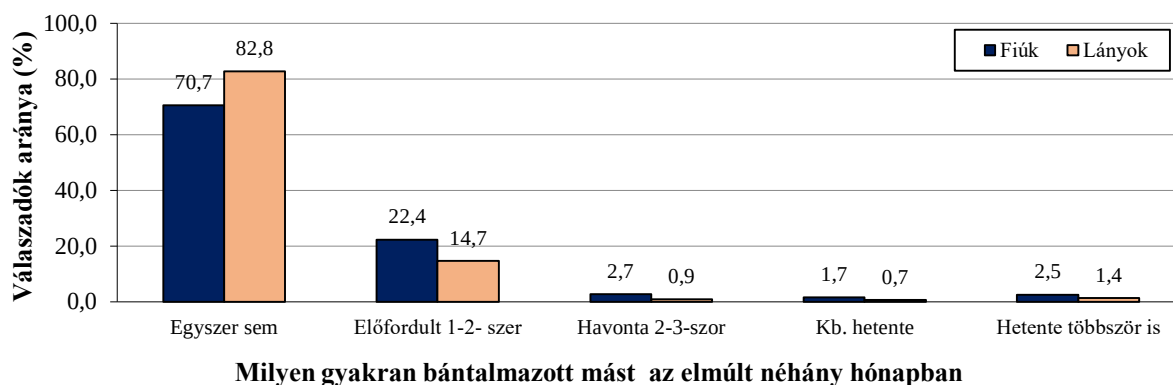
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága
(N = 6043), HBSC 2013/2014



A fiúkhoz képest a lányok közt szignifikánsan magasabb azoknak az aránya, akik egyszer sem vettek részt bántalmazásban ($\chi^2 = 135,905$, $p < 0,05$) (31. ábra). A fiúk körében a bántalmazásban részt vevők (elkövetők) aránya minden gyakorisági kategóriában magasabb.

31. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében, nem szerint (N = 6042), HBSC 2013/2014



Az évfolyamonkénti különbségek a bántalmazás elkövetésében szignifikánsak ($\chi^2 = 88,637$, $p < 0,05$): az 5. osztályosok 27,5%-a bántott másokat valamilyen rendszerességgel, ez az arány 11. osztályra már csak 18,2%, vagyis mások bántalmazása az életkorral csökken az „egyszer-kétszer és „havonta 2-3-szor” gyakorisági kategóriákban (20. táblázat).

20. táblázat

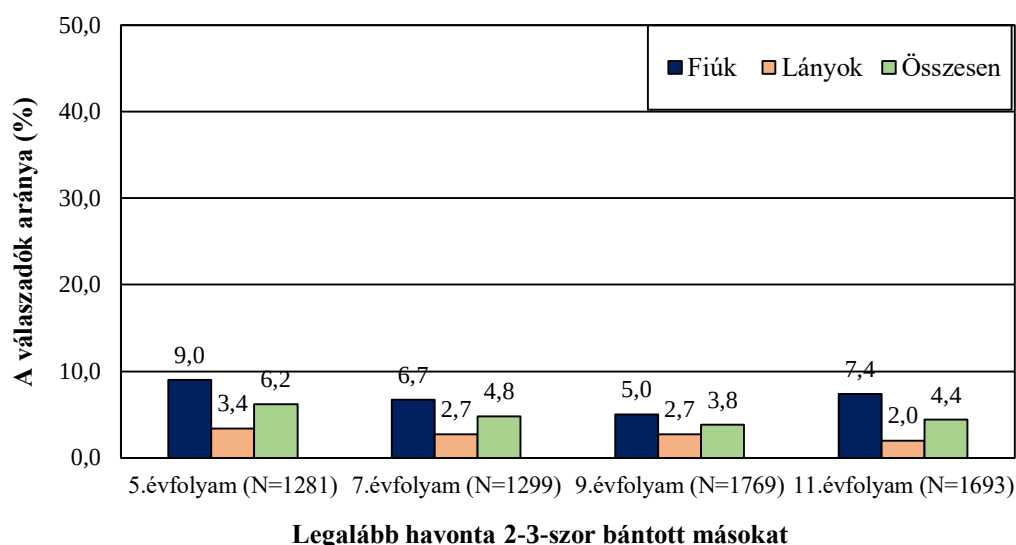
Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 6036), HBSC 2013/2014

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	72,5	21,3	3,4	1,2	1,5
7.	72,9	22,3	1,8	1,5	1,5
9.	78,2	17,9	1,4	0,8	1,6
11.	81,8	13,8	0,8	1,2	1,5
Összes évfolyam	76,9	18,4	1,7	1,2	1,8

A nemzetközi küszöbértékeket figyelembe véve a másokat legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya a teljes mintában 4,7% (32. ábra). A résztvevő 42 országból mások bántásának tekintetében a 11 évesek körében a 25. helyen szerepelünk, ami nemzetközi viszonylatban közepes, vagy átlagos körüli gyakoriságokat jelent. A 15 évesek körében ugyanakkor a 28. helyen szerepelünk, ami relatív alacsony gyakoriságot jelent (Inchley és mtsai., 2016).

32. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2013/2014



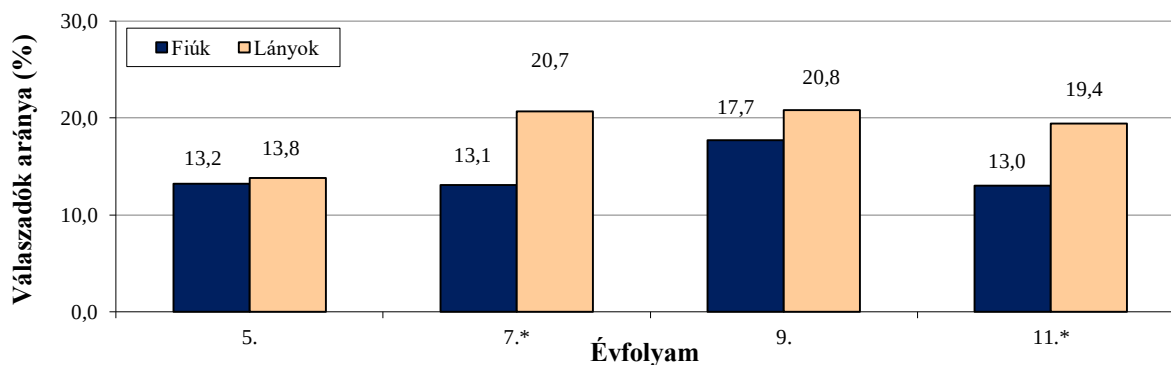
Online bántalmazás

A tanulók alacsony arányban számoltak be arról, hogy cyberbullying áldozatává váltak: 11,7%-uk kapott bántó vagy gúnyos üzenetet, de nem osztottak meg róla kellemetlen vagy kínos képet az interneten. A diákok 5,0%-áról beleegyezése nélkül megosztottak ilyen jellegű tartalmakat, de nem kaptak zaklató üzenetet. Szintén 5,0% azok aránya, akiket mindkét módon zaklattak társaik (Várnai és Zsiros, 2016).

A lányok több bántalmazó tartalmú üzenetet kaptak társaiktól, míg kínos képet a 7. évfolyamon inkább lányokról, 11. évfolyamon inkább a fiúkról osztottak meg társaik (33-34. ábra).

33. ábra

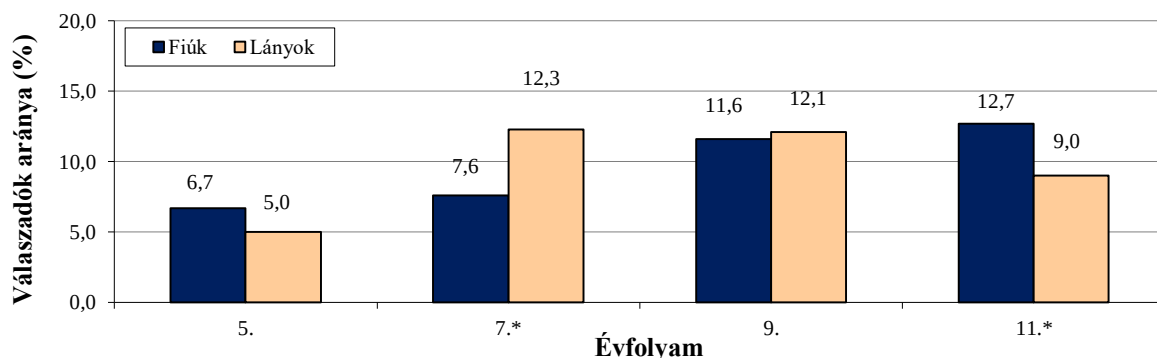
A tanulók online zaklatásának (bántó üzenetet kapott)¹⁵ előfordulása az elmúlt néhány hónapban, nem és évfolyam szerint (N = 6046), HBSC 2013/2014



¹⁵ Az áttekinthetőség és könnyebb értelmezés érdekében a táblázatban egy oszlopban tüntettük fel az „Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is” válaszlehetőségek gyakorisági arányát.

34. ábra

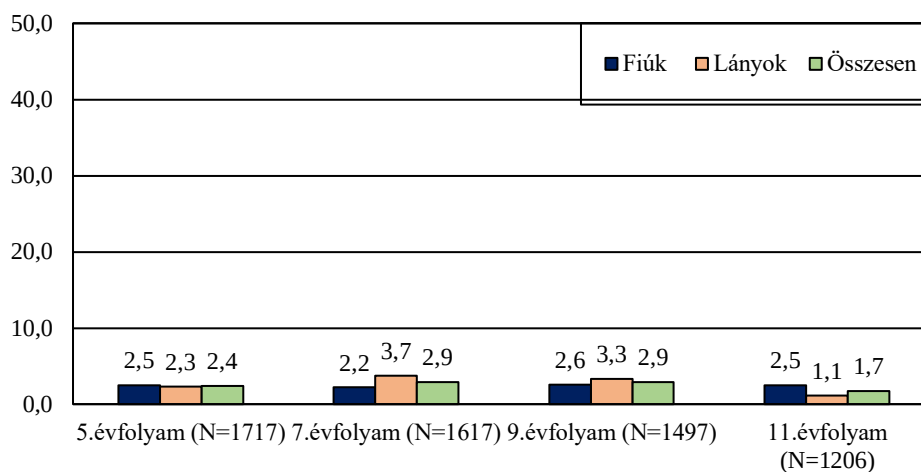
A tanulók online zaklatásának (kínos képet osztottak meg róla)¹⁶ előfordulása az elmúlt néhány hónapban, nem és évfolyam szerint (N = 6027)



A cyberbullying tekintetében nemzetközi összehasonlítás csak a sértő, durva üzenetek formájában online áldozattá válás (legalább havonta 2-3-szor) gyakorisági adatait közli, ezért itt mi is így járunk el. A legalább havonta 2-3-szor online bántalmazásban áldozattá vált tanulók aránya a teljes mintában 2,5% (35. ábra). A résztvevő 42 országból a 11 évesek körében a 28., a 15. évesek körében a 20. helyen állunk, ami nagyjából átlag körüli gyakoriságot jelent (Inchley és mtsai., 2016).

35. ábra

A legalább havonta 2-3-szor online áldozattá vált tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2013/2014



A havonta legalább 2-3-szor internetes bántalmazás (sértő, gúnyos üzenetek formájában) áldozatává vált tanulók aránya

¹⁶Az áttekinthetőség és könnyebb értelmezés érdekében a táblázatban egy oszlopban tüntettük fel az „Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is” válaszlehetőségek gyakorisági arányát.

A 2017/2018-as magyar HBSC adatfelvétel

A 2017/2018-as adatfelvétel mintája

A kiválasztáshoz mintavételi keretként a magyar közoktatás legfrissebb elérhető statisztikáit (a 2017/18-as tanév adatait) használtuk. Az évfolyamonkénti tervezett mintanagyság 2500 fő volt. Ez nagyobb, mint a korábbi évek keretszámai. Ennek oka, hogy az időkeret szűkössége miatt a 2010-es évektől felülreprezentálással választunk mintát és a visszautasítókat nem pótoljuk. (A visszautasítások nyilván nem véletlenszerűek, ezért az ebből következő torzulásokat a mintában súlyozással korrigáljuk.) Tapasztalatunk szerint a vizsgálatban való részvételi hajlandóság (elsősorban az iskolák részéről) felmérésről felmérésre csökken, ezért a 2018-as felmérésben a korábbi évekhez képest korcsoportonként 500 fővel megemeltük a bruttó minta nagyságát.

A bruttó minta 301 iskola 392 osztályának 9651 tanulója tartalmazza. Ez némileg kisebb a tervezettnél, de már a kiválasztott iskolák felkérésénél törölnünk kellett bizonyos intézményeket a listából, különféle okok miatt (pl. csak felnőttoktatás, megszűnt iskola, nincs osztály a kiválasztott évfolyamon). Az eredetileg kiválasztott iskolákból 248 vállalta a felmérésben való részvételt. Így összesen 311 osztályban 7193 tanulót kértünk fel a kérdőívek kitöltésére. A végleges mintanagyságot befolyásolta az adatfelvétel napján hiányzó tanulók, a szülői visszautasítások, illetve a tanulói visszautasítások száma. Végül összesen 248 iskola 311 osztályának 6067 tanulója töltötte ki a kérdőívet. A végleges megvalósult mintanagyság 6003 fő.

A mérőeszköz

A kortársbántalmazás meghatározása a korábbi évekhez képest a nemzetközi protokoll értelmében ebben az adatfelvételben módosult és a következő definíciót adtuk meg a tanulóknak: *„Akkor mondjuk, hogy egy tanulót bántalmaznak, ha egy másik tanuló vagy tanulók egy csoportja durva és 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 gyakoriságra vonatkozó kérdések és válaszkategóriák azonban nem változtak.

Mindemellett az internetes bántalmazást is két kérdéssel vizsgáltuk, külön tételekkel az áldozattá válást, illetve internetes bántalmazás elkövetését.

- *Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban (pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy kigúnyoljál valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megengedte volna neked)?*

A lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.

- *Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten (pl. bántó üzeneteket küldtek neked sms-ben, chatprogramon keresztül vagy e-mailben; vagy ilyen üzenetet tettek ki a faladra egy közösségi oldalon; téged gúnyoló weboldalt hoztak létre;*

kellemetlen vagy kínos képet készítettek rólad és az engedélyed nélkül feltették az internetre?

Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten /
Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.

A verekedésre vonatkozó kérdést az előző adatfelvételekben alkalmazotthoz hasonlóan tettük fel.

Az eljárás

Az adatfelvétel 2018. április-júniusban zajlott.

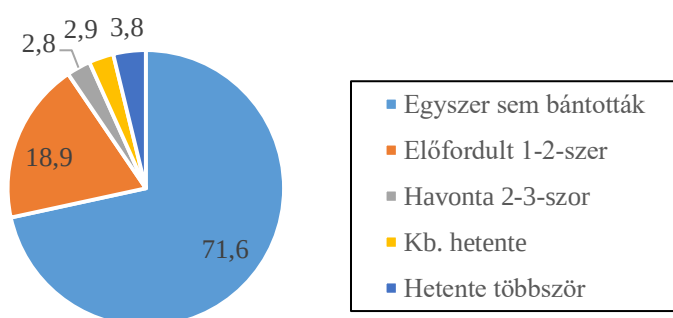
Eredmények

Iskolai kortársbántalmazás (bullying)

Áldozattá válás

Ha kizárólag az áldozattá válás gyakoriságát vizsgáljuk (függetlenül attól, hogy áldozatról vagy elkövető-áldozatról van-e szó), akkor azt találjuk, hogy a diákok háromnegyedét, 71,6%-át egyszer sem, közel ötödét (18,9%-át) egyszer-kétszer bántalmazta osztálytársa az elmúlt hónapokban. A rendszeres (heti vagy hetente többszöri) bántalmazás előfordulása 6,7% (36. ábra).

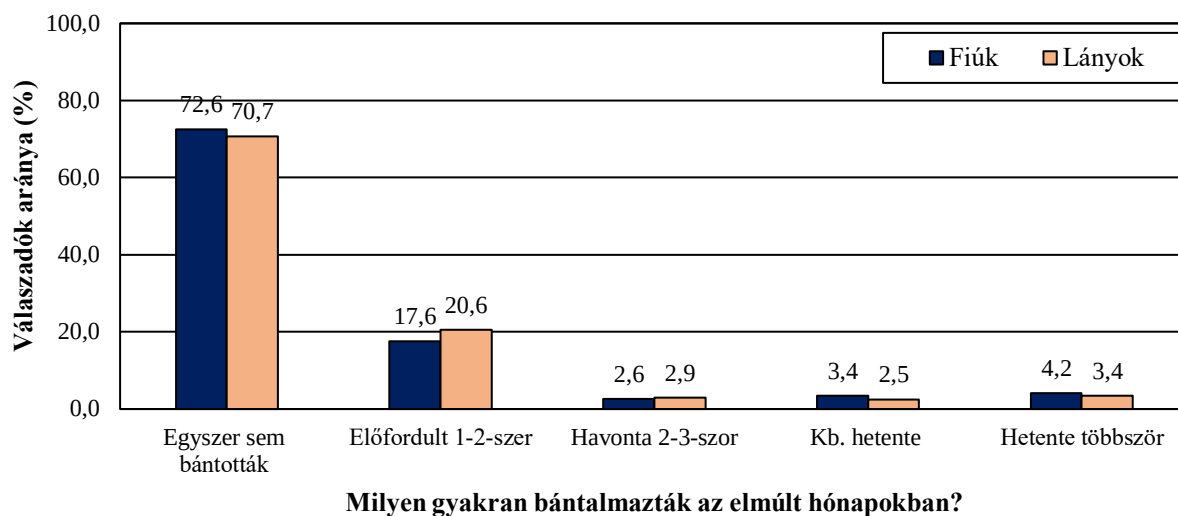
36. ábra
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága
(N = 5933), HBSC 2017/2018



A fiúk és a lányok áldozattá válásának gyakoriságában szignifikáns nemi különbségeket ($\chi^2=16,442$, $p<0,05$) találunk, ugyanakkor ezek iránya a különböző gyakorisági kategóriák között eltérő lehet (37. ábra).

37. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága nem szerint, (N = 5928), HBSC 2017/2018



A bántalmazott tanulók aránya, hasonlóan a bántalmazásban résztvevők arányához, az életkor növekedésével szignifikánsan csökken ($\chi^2 = 282,583$, $p < 0,05$) (21. táblázat). Míg 5. osztályban a tanulók 42,2%-a nyilatkozta, hogy valamilyen gyakorisággal bántották, 11. osztályra ez az arány már csak 17,5%.

21. táblázat

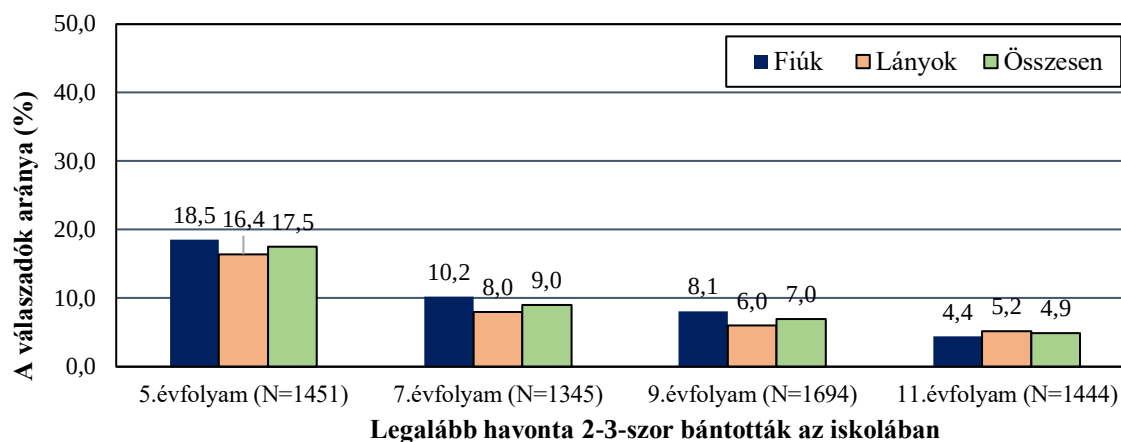
A tanulók áldozattá válásának gyakorisági aránya évfolyam szerint (N = 5934), HBSC 2017/2018

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	57,8	24,8	5,2	4,4	7,8
7.	69,4	21,6	2,8	3,1	3,1
9.	75,9	17,1	1,8	2,4	2,8
11.	82,5	12,6	1,4	1,8	1,7
Összes évfolyam	71,6	18,9	2,8	2,9	3,8

A nemzetközi összehasonlítás megkönnyítése érdekében nemenkénti és évfolyamonként közöljük a legalább havonta 2-3-szor bántalmazásban áldozattá vált tanulók arányát is, ami a teljes mintában 9,5% (38. ábra). Bár a 2017/2018-as nemzetközi adatok jelenleg még nem ismertek, az adatok évfolyamonkénti bontásában annyi már most is látszik, hogy a 2014-es nemzetközi adatokhoz képest növekedést tapasztalunk az áldozattá válás előfordulásában: akkor az 5. évfolyamon 12-12% volt a fiúk és lányok esetében a legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanulók aránya, a mostani adatfelvétel esetében ez 18,5, illetve 16,4% (Inchley és mtsai., 2016). A hetedik évfolyamon korábban 11,0% és 10% volt a fiúk és lányok aránya, most 10,2 és 8,0%. A 9. évfolyamosok esetében 2014-ben a fiúk 5%-a és a lányok 6%-a nyilatkozott úgy, hogy havonta legalább 2-3-szor bántották, ez az arány most 8,1, illetve 6,0% (Inchley és mtsai., 2016).

38. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált tanulók aránya nem és évfolyamon szerint, HBSC 2017/2018

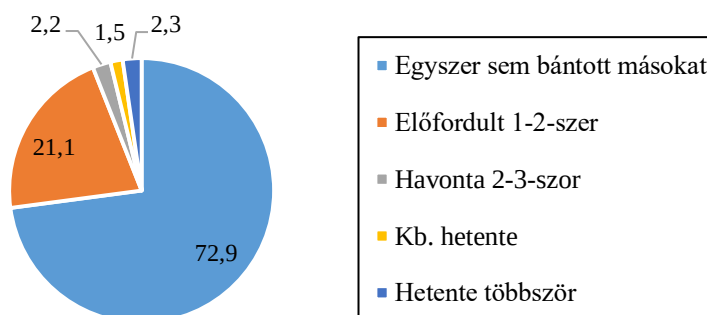


Mások bántalmazása

A bántalmazás elkövetését tekintve, a tanulók közel háromnegyede (72,9%) nem bántott másokat az adatfelvételt megelőző hónapokban, míg ötöde (21,1%) 1-2-szer, több mint 3,8%-a pedig rendszeresen (heti vagy hetente többszöri gyakorisággal) bántalmazta társait (39. ábra).

39. ábra

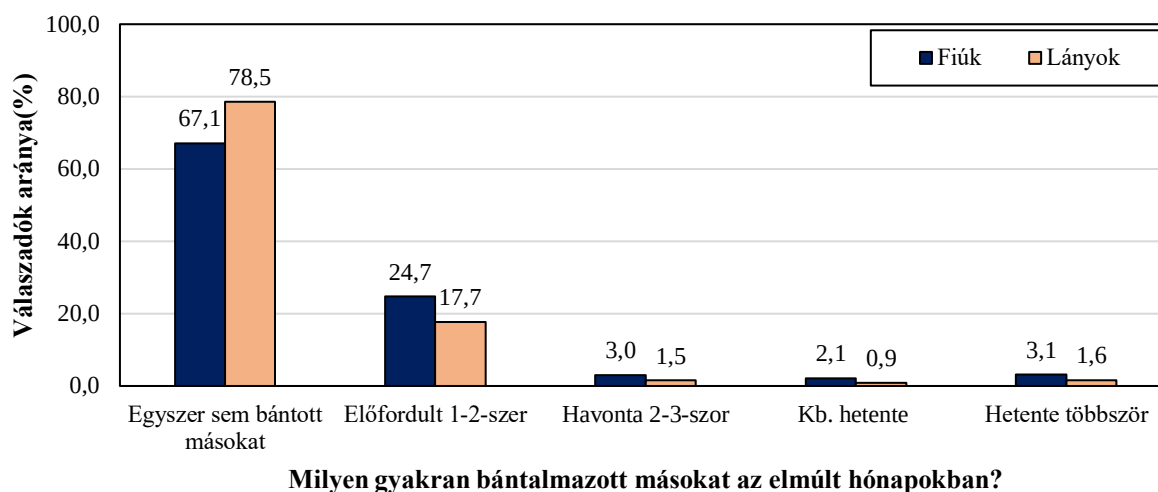
Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 5941), HBSC 2017/2018



A fiúkhoz képest a lányok közt szignifikánsan ($\chi^2 = 107,135$, $p < 0,05$) magasabb azoknak az aránya, akik egyszer sem vettek részt bántalmazásban (40. ábra). A fiúk körében a bántalmazásban részt vevők (elkövetők) aránya minden gyakorisági kategóriában magasabb.

40. ábra

Bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint (N = 5938), HBSC 2017/2018



A bántalmazásban résztvevők aránya az életkor növekedésével szignifikánsan ($\chi^2 = 295,371$, $p < 0,05$) csökken. Míg 5. osztályban a diákok 41,6%-a bántott másokat valamilyen gyakorisággal, ez az arány 11. osztályra 16,6%-ra csökken. Érdekes azonban, hogy a rendszeres (heti vagy heti többszöri) bántalmazás csökkenése nem egyenletes az életkor növekedésével. (22. táblázat).

22. táblázat

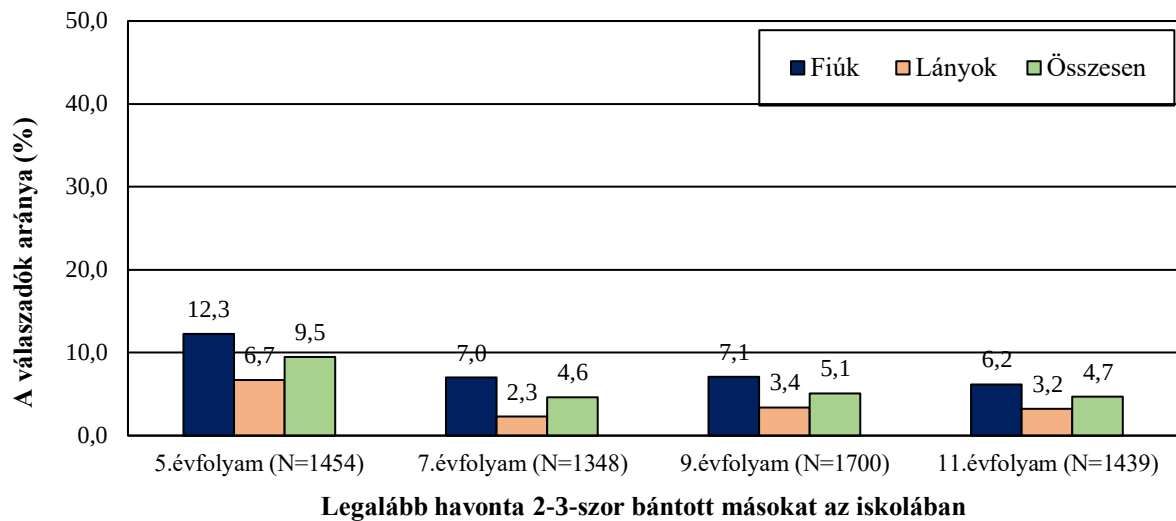
Bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5938), HBSC 2017/2018

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	58,4	32,1	3,4	2,8	3,2
7.	71,0	24,5	2,5	1,1	0,9
9.	78,1	16,8	1,8	0,9	2,4
11.	83,4	11,8	1,1	1,1	2,5
Összes évfolyam	72,9	21,1	2,2	1,4	2,3

A nemzetközi összehasonlítás szempontjából annyit elmondhatunk, hogy a legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető tanulók aránya teljes mintában 6% (41. ábra). A 2014-es nemzetközi adatokhoz képest változásokat tapasztalunk mások bántalmazásának előfordulásában is: akkor 5. évfolyamon a fiúk 8%-a, a lányok 3%-a nyilatkozta, hogy legalább havonta 2-3-szor bántott másokat, most ez az arány 12,9% és 6,9%. A 7. és 9. évfolyamon a mostani arányok nagyon kismértékben és csak fiúk esetében térnek el a korábbi, nemzetközi jelentésben közölt adatoktól (Inchley és mtsai., 2016).

41. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazó tanulók aránya nem és évfolyam szerint, HBSC 2017/2018



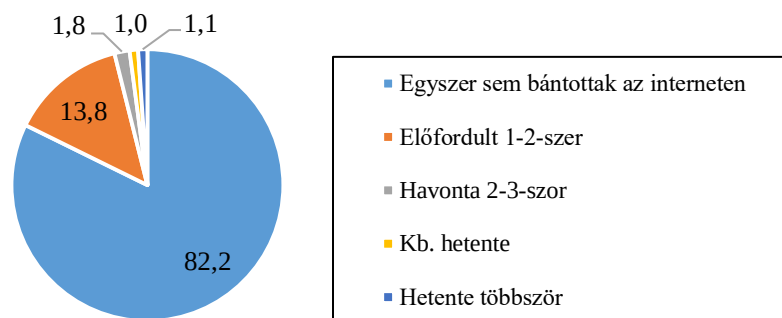
Internetes bántalmazás

Online áldozattá válás

A tanulók 82,2%-a nyilatkozott úgy, hogy egyszer sem vált internetes bántalmazás áldozatává, 13,8%-ukkal ez egyszer-kétszer fordult elő. A rendszeres (heti vagy heti többszöri) online viktimizáció aránya 2,1%, ez a mintát tekintve 126 tanulót jelent (42. ábra).

42. ábra

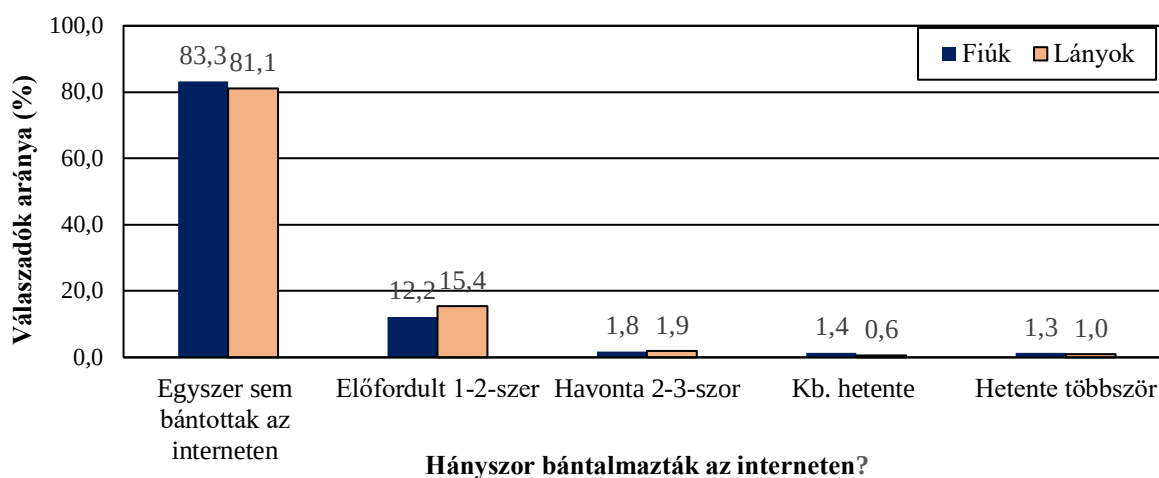
Az 5–11. osztályos tanulók online bántalmazás áldozatává válásának gyakorisága (N = 5934), HBSC 2017/2018



Az online viktimizáció tekintetében összességében szignifikáns nemi különbségeket ($\chi^2=23,509$, $p<0,05$) találunk, ugyanakkor ezek iránya a gyakorisági kategóriák szerint eltérő lehet (43. ábra).

43. ábra

Internetes bántalmazás elszenvedésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5929), HBSC 2017/2018



Az internetes bántalmazás tekintetében a különböző évfolyamok között szignifikáns eltérés ($\chi^2 = 13,555$, $p > 0,05$) nem tapasztalható. Ez azt jelenti, hogy 5. évfolyamon a tanulók 18,1%-a nyilatkozta, hogy valamilyen gyakorisággal bántották az interneten, ez az arány 11. osztályban 17,1%. Az online viktimizáció tehát, ellentétben az iskolai kortársbántalmazással, nem csökken az életkorral (23. táblázat).

23. táblázat

Internetes bántalmazást elszenvedő tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5935), HBSC 2017/2018

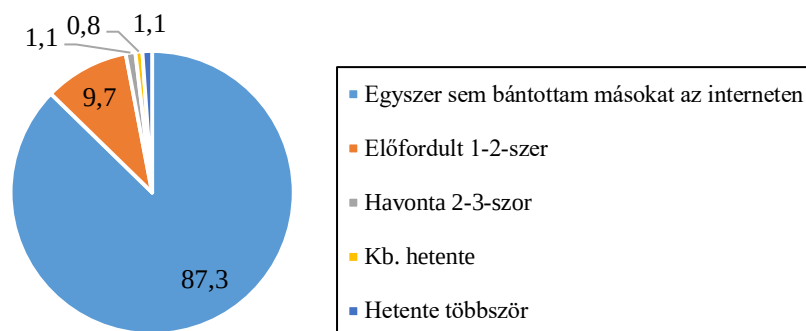
Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	81,9	14,0	2,2	0,8	1,1
7.	81,5	14,7	2,2	0,8	0,7
9.	82,5	13,5	1,8	0,9	1,2
11.	82,9	13,1	1,2	1,4	1,5
Összes évfolyam	82,2	13,8	1,9	1,0	1,1

Mások online bántalmazása

A diákok 12,7%-a nyilatkozott úgy, hogy már bántott másokat az interneten. Ezen belül a legtöbben, 9,7% egyszer-kétszer bántottak másokat online. A rendszeres (hetente vagy hetente többszöri) internetes bántalmazás aránya 1,9%, ez a mintát tekintve 111 tanulót jelent (44. ábra).

44. ábra

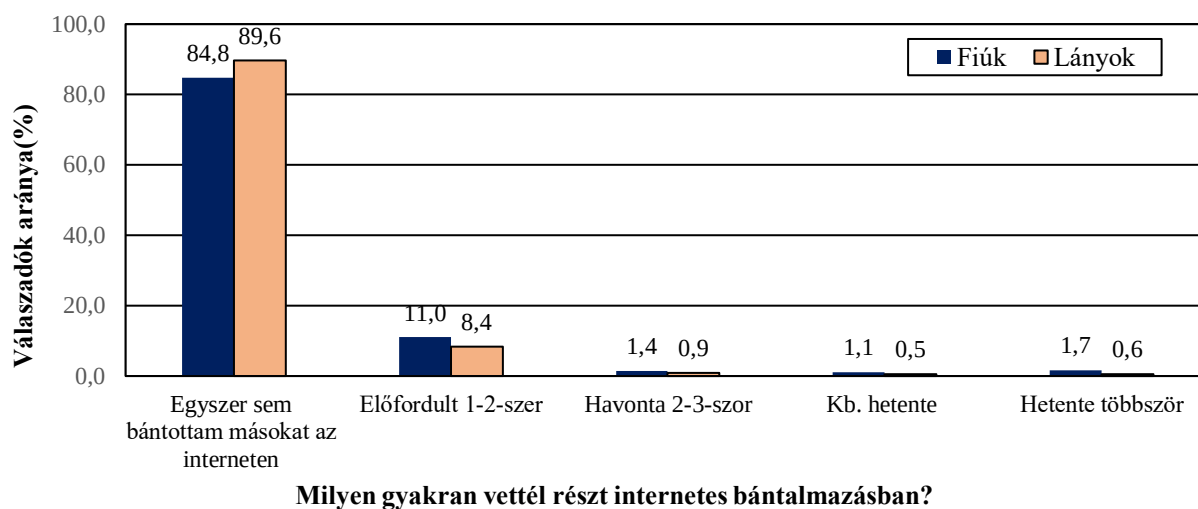
Az 5–11. osztályos tanulók internetes bántalmazás elkövetésének gyakorisága (N = 5938), HBSC 2017/2018



Az internetes bántalmazás tekintetében – hasonlóan az iskolai bántalmazáshoz - szignifikáns nemi különbségeket ($\chi^2 = 39,810$, $p < 0,05$) tapasztalunk. A fiúk nagyobb arányban bántottak másokat online, mint a lányok, ez minden gyakorisági kategóriára igaz (45. ábra).

45. ábra

Internetes bántalmazás elkövetésének gyakorisága az 5–11. osztályos tanulók körében nem szerint, (N = 5933), HBSC 2017/2018



Az internetes bántalmazás elkövetésében, csakúgy, mint az online áldozattá válás esetében, a különböző évfolyamok között nincs szignifikáns eltérés ($\chi^2 = 30,509$, $p > 0,05$). Az 5. évfolyamon a tanulók 11,5%-a nyilatkozott úgy, hogy valamilyen gyakorisággal bántott másokat, 11. osztályban ez az arány 10,9%. Az egyszer-kétszeri bántalmazása aránya 7. és 9. osztályban magasabb (24. táblázat).

24. táblázat

Internetes bántalmazást elkövető tanulók aránya évfolyam szerint (N = 5939), HBSC 2017/2018

Évfolyam	Az elmúlt hónapokban egyszer sem (%)	Előfordult 1-2-szer (%)	Havonta 2-3-szor (%)	Kb. Hetente (%)	Hetente többször is (%)
5.	88,5	8,5	1,0	0,8	0,9
7.	89,4	12,4	1,1	1,0	0,7
9.	86,3	10,2	1,4	0,8	1,3
11.	89,1	7,7	1,0	0,6	1,6
Összes évfolyam	87,3	9,7	1,1	0,8	1,1

Az eredmények összefoglalása

Az áldozattá válás

Az 1993-es és 1997-es adatfelvételek eredményei több szempontból is eltérnek a későbbiektől tekintettel arra, hogy 1993-ból nem állnak rendelkezésre a 17 évesek adatai, valamint itt csak a hazaitól némiképpen eltérő nemzetközi adatbázisból tudunk dolgozni. Lényeges eltérést okozhat továbbá, hogy itt a bántalmazás előfordulását az adott félévre kellett vonatkoztatni a később használt „elmúlt néhány hónap” retrospektív időtartam helyett. A prevalenciákat megtekintve 1997 és 2001 között lényeges csökkenés látható, aminek azonban ez az eltérő időtartam lehet az oka, ezért véleményünk szerint ezt a két adatfelvételt nem érdemes tekintetbe vennünk, amennyiben a bullying viktimizáció időbeli alakulását vizsgáljuk (25. táblázat).

A 2001-2018 közötti adatok valamennyi gyakorisági kategóriát figyelembe véve a prevalenciák enyhe növekedését mutatják. Ebben az időszakban 8%-ot csökkent azon diákok aránya, akik azt nyilatkozták, hogy őket egyszer sem bántották az elmúlt néhány hónapban az iskolában (24. táblázat). Ugyanakkor az egyes érintettségi kategóriákban a változás nagyon kismértékű, néhány százalék körüli (46. ábra).

25. táblázat

Összefoglaló táblázat az áldozattá válás gyakoriságáról 1993/94-2017/18, HBSC

	Ebben a félévben nem fordult elő	Egyszer-kétszer	Néha	Minden héten	Hetente többször
1993/1994¹⁷	61,7	19,5	13,8	2,2	2,8
1997/1998	64,5	20,1	10,3	3,1	2,0

¹⁷ A 17 évesek adatai nem szerepelnek a mintában.

	Egyszer sem fordult elő	Előfordult egyszer- kétszer	Havonta 2- 3-szor	Kb. hetente	Hetente többször
2001/2002	79,6	15,1	1,3	1,3	2,6
2005/2006	77,2	16,7	1,9	1,9	2,3
2009/2010	76,3	17,4	2,1	1,7	2,6
2013/2014	75,0	17,3	2,6	2,3	2,8
2017/2018	71,6	18,9	2,8	2,9	3,8

Amennyiben a változás jelentőségét a prevalencia értékekhez rendelt nem átfedő konfidencia intervallumok szerint határozzuk meg, akkor ebből is arra következtethetünk, hogy 2001 és 2018 között szignifikánsan csökkent azon diákok aránya, akiket egyszer sem bántottak (26. táblázat).

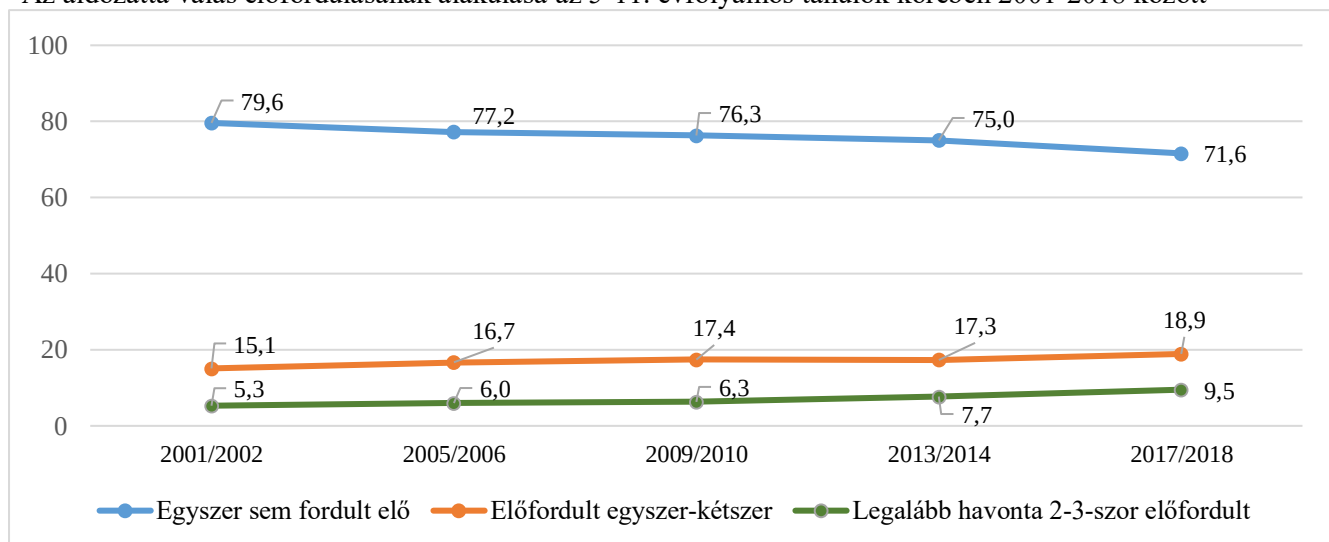
26. táblázat

Az áldozattá válásban nem érintett tanulók arányának változása a prevalencia értékekhez tartozó konfidencia intervallumokkal 1993/94-2017/18, HBSC

	Egyszer sem fordult elő	N	95% LLCI	95% ULCI
2001/2002	79,6	5958	78,58	80,62
2005/2006	77,2	5365	76,08	78,32
2009/2010	76,3	8011	75,37	77,23
2013/2014	75,0	6037	73,91	76,09
2017/2018	71,6	5933	70,45	72,75

46. ábra

Az áldozattá válás előfordulásának alakulása az 5-11. évfolyamos tanulók körében 2001-2018 között



Amennyiben külön tekintjük a krónikus (legalább havonta 2-3-szor előforduló) bántalmazás alakulását a nemek és az évfolyamok szerint, akkor azt látjuk, hogy számszerűleg

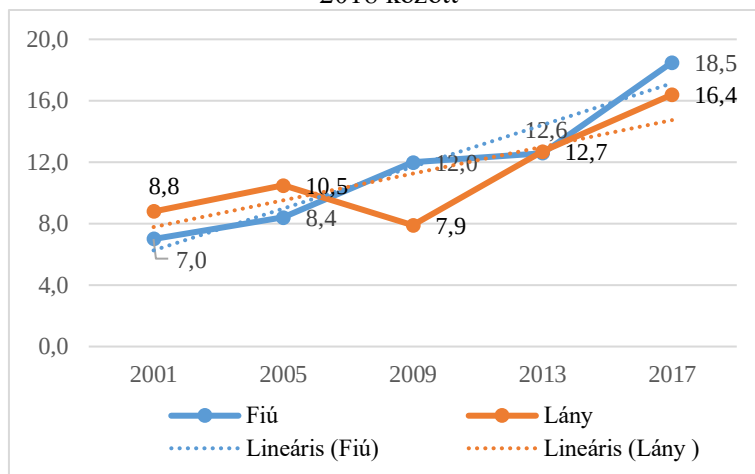
a legnagyobb növekedés az 5. osztályosok, különösen fiúk áldozattá válásának arányában van (47. ábra). Ugyanakkor 11. évfolyamon az időpontok közti változás sokkal kisebb mértékű mind fiúk, mind lányok esetében (49. ábra). Tehát 2001 és 2018 közötti prevalencia változások nagy része az 5. évfolyamon megfigyelhető növekedésből adódik.

Mindemellett szignifikáns nemi különbséget az áldozattá válás tekintetében az 1993/94-es, nagyon kismértékben 1997/98-as és 2009/10-es, valamint 2017/18-ban találtunk. Ez utóbbi esetében nem egyértelmű a nemi különbségek iránya. A 2001-es, 2005-ös és 2013/14-es adatokat tekintve nincs különbség: nem mondható el, hogy valamelyik nem gyakrabban válik bántalmazás áldozatává ezekben az évfolyamokban (47- 50. ábra).

A szignifikáns életkori különbség viszont minden adatfelvételkor tapasztalható volt, ez alapján kijelenthetjük, hogy az áldozattá válás gyakorisága – legalábbis kvantitatív értelemben – az életkorral csökken (46- 49. ábra).

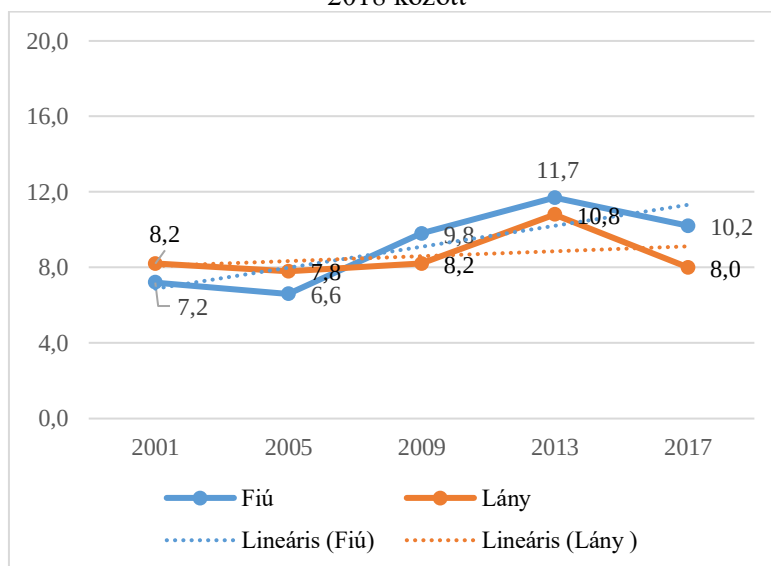
47. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 5. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



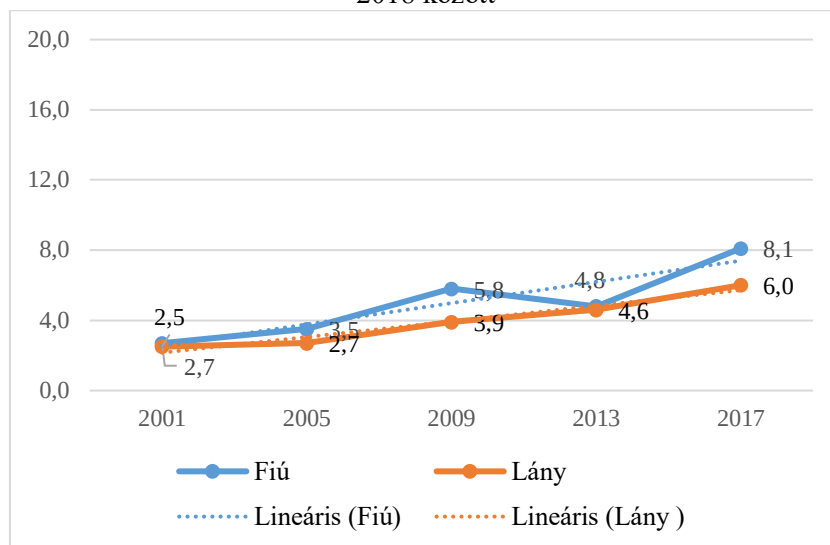
48. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 7. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



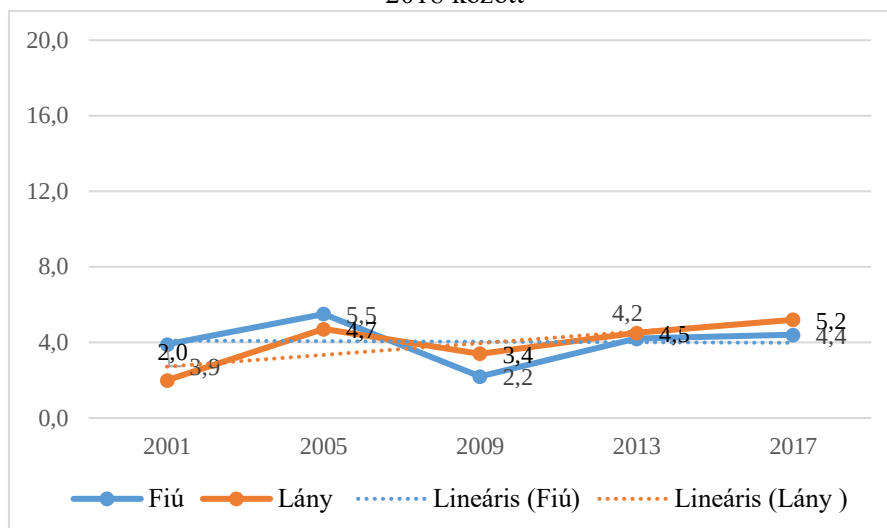
49. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 9. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



50. ábra

A legalább havonta 2-3-szor áldozattá vált 11. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



Mások bántalmazása

Hasonlóképpen és ugyanazon módszertani okok miatt, mint az áldozattá válás tekintetében, az 1993-as és 1997-es adatfelvételt nem vesszük tekintetbe mások bántalmazásának időbeli vizsgálatában. (27. táblázat).

Összességében a 2001-2018 közötti adatok valamennyi gyakorisági kategóriát figyelembe véve a prevalenciák nem feltétlen lineáris, nagyon kismértékű, néhány százaléknyi növekedését, bizonyos gyakorisági kategóriákban inkább stagnálását mutatják (28. táblázat) (51. ábra). A legjelentősebb változás a prevalenciák között 2013 és 2017 között történt. Ugyanez igaz, ha a krónikus elkövetővé válást (a legalább havonta kétszer-háromszor bántott másokat) külön is megvizsgáljuk.

27. táblázat

Összefoglaló táblázat mások bántalmazásának gyakoriságáról 1993/94-2017/18, HBSC

	Ebben a félévben nem bántott másokat	Egyszer-kétszer	Néha	Minden héten	Hetente többször
1993/1994¹⁸	59,5	27,6	10,2	1,2	1,6
1997/1998	63,1	22,1	10,1	2,0	2,7
	Egyszer sem fordult elő	Előfordult egyszer-kétszer	Havonta 2-3-szor	Kb. hetente	Hetente többször
2001/2002	75,5	19,8	1,3	1,4	2,0
2005/2006	74,5	20,3	1,7	1,4	2,0
2009/2010	75,0	19,4	1,8	1,5	2,3
2013/2014	76,9	18,4	1,7	1,2	1,8
2017/2018	72,9	21,1	2,2	1,4	2,3

28. táblázat

A mások bántásában nem érintett tanulók arányának változása a prevalencia értékekhez tartozó konfidencia intervallumokkal 1993/94-2017/18, HBSC

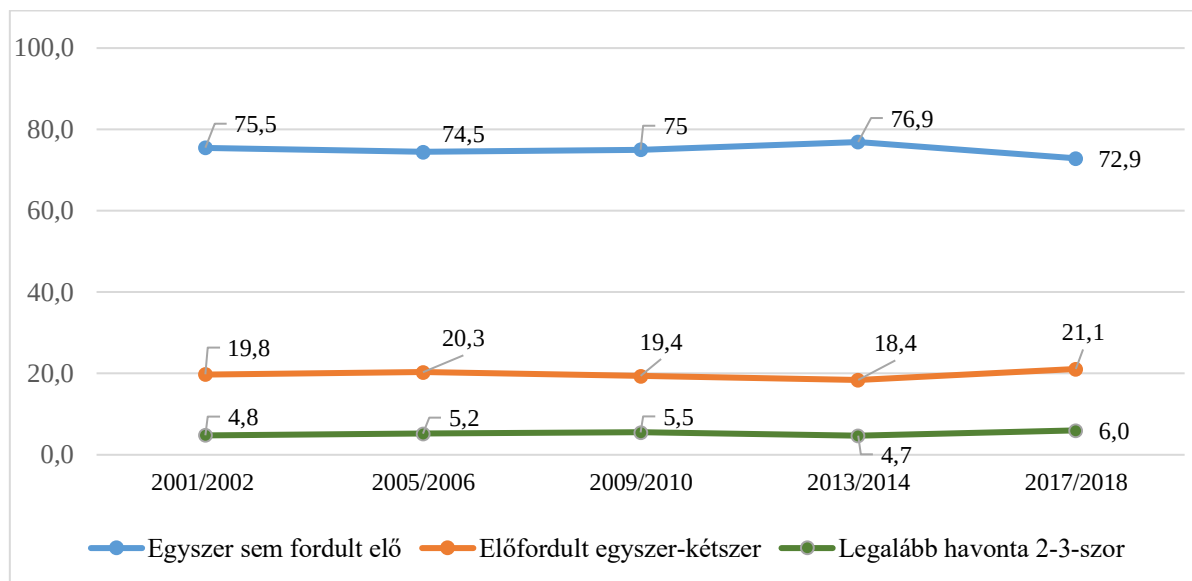
	Egyszer sem fordult elő	N	95% LLCI	95% ULCI
2001/2002	75,5	5964	74,41	76,59
2005/2006	74,5	5370	73,33	75,67
2009/2010	75,0	7996	74,05	75,95
2013/2014	76,9	6043	75,84	77,96
2017/2018	72,9	5941	71,77	74,03

Mások bántalmazását tekintve minden adatfelvétel esetében szignifikáns, markáns és egyértelmű nemi különbségek tapasztalhatók: a fiúk gyakrabban bántanak másokat, mint a lányok (52-55. ábra). Hasonlóan az áldozattá váláshoz, itt is megfigyelhetők életkori különbségek: kisebb gyerekek körében gyakrabban előfordul, hogy másokat bántanak. Ez alól a 2006-os eredmény kivétel: itt nem igazolható szignifikáns, egyértelmű életkori hatás. Az áldozattá váláshoz hasonlóan itt is az 5. évfolyamosok esetében látjuk a legnagyobb különbségeket fiúk és lányok esetében is (52. ábra).

¹⁸ A 17 évesek adatai nem szerepelnek a mintában.

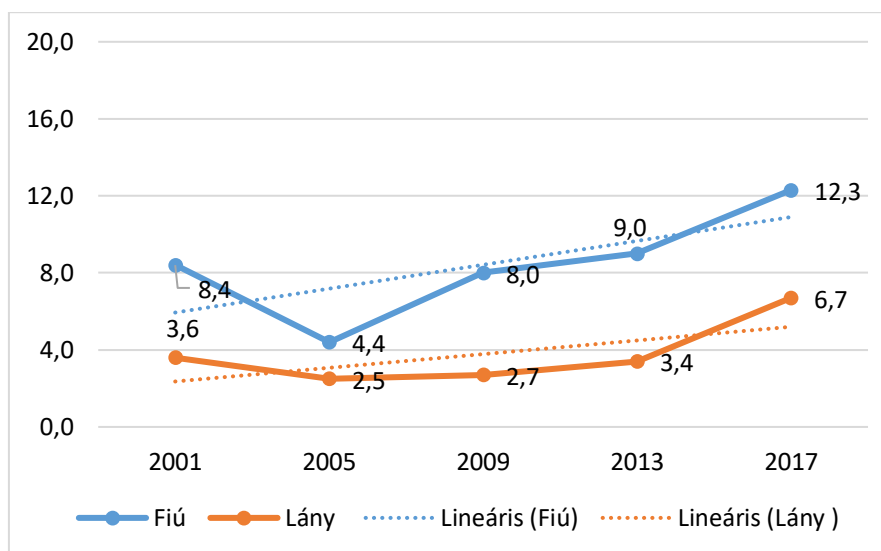
51. ábra

Mások bántalmazásának alakulása az 5-11. évfolyamos tanulók körében 2001-2018 között



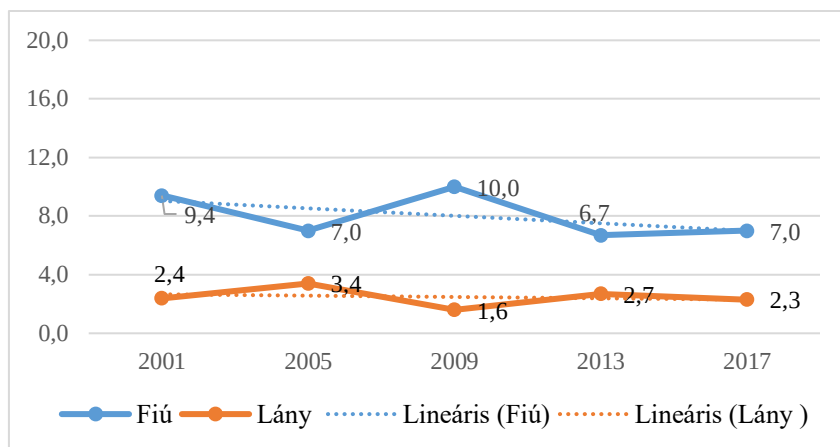
52. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 5. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



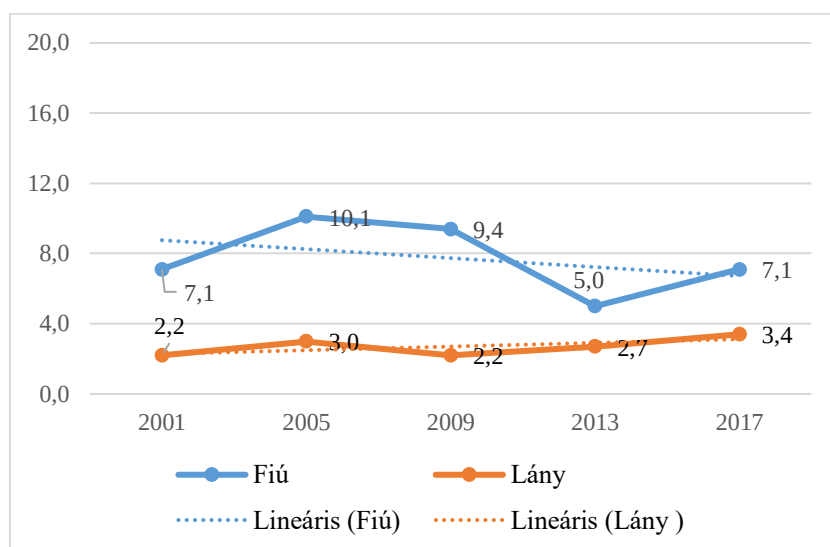
53. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 7. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



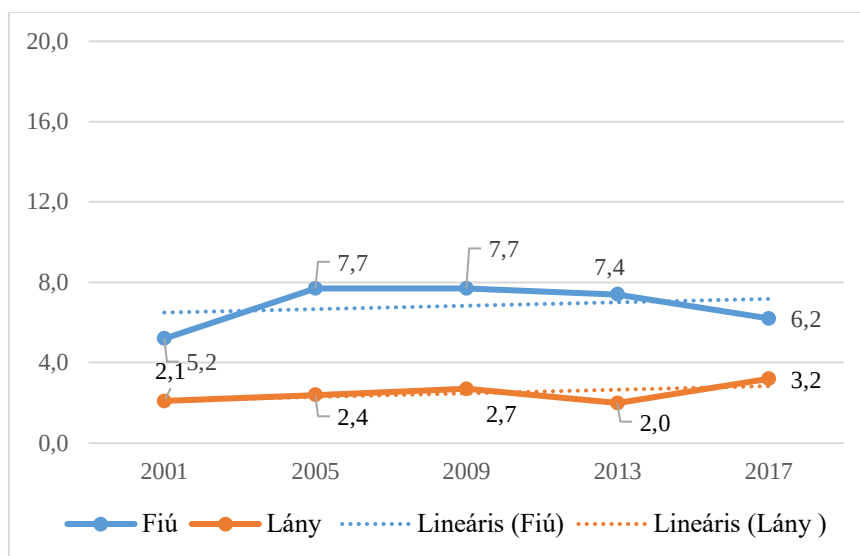
54. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 9. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



55. ábra

A legalább havonta 2-3-szor bántalmazást elkövető 11. évfolyamos fiúk és lányok arányának változása 2001-2018 között



Megbeszélés

Az iskolai kortársbántalmazás gyakoriságának időbeli alakulását vizsgálatuk 2001/2002, valamint 2017/2018 között 5 országos reprezentatív keresztmetszeti adatfelvétel tükrében. Arra a következtetésre jutottunk, hogy az áldozattá válás gyakorisága kismértékben, de szignifikánsan nőtt az idővel és a növekedés az 5. évfolyamos fiúk körében a legkifejezettebb. A nemzetközi összehasonlítás is azt mutatja, hogy a 11 éves tanulóink adatai a HBSC kutatásban résztvevő országok között inkább az átlagos gyakoriság körül vannak, idősebb diákjaink adatai viszont az átlagnál alacsonyabb érintettséget tükröznek. Mindemellett mások bántásának gyakorisága is – az áldozattá válásnál kevésbé egyértelmű – szignifikáns növekedést mutatott. Ebben az esetben is főleg az 5. évfolyamosok körében megfigyelhető a változás.

Vizsgálatunkban kifejezetten a hazai változásokra koncentráltunk és a legfrissebb elérhető adatokat is áttekintettük. Ugyanakkor hazánk korábbi bántalmazás adatai szerepeltek már a bullying változásával kapcsolatos nemzetközi elemzésekben. Molcho és munkatársai (2009) a HBSC kutatás 1993/1994, 1997/1998, 2001/2002 és 2005/2006 közötti adatfelvételének eredményeit hasonlították össze. Arra voltak kíváncsiak hogyan változik az alkalmi, illetve a krónikus áldozattá válás és elkövetés az évek során (Molcho és mtsai., 2009). Alkalmi áldozattá válásnak vagy elkövetésnek tekintették, ha az esemény egyszer-kétszer (vs. soha nem) fordul elő. Krónikus érintettségként értelmezték, ha a bántalmazás több, mint (legalább havonta) kétszer (vs. egyszer-kétszer vagy kevesebbszer) fordult elő. Ezeket a küszöbértékeket a nemzetközi szakirodalom is így határozza meg (Olweus, 1994). Eredményeik szerint mások alkalmi bántásához hasonlóan az alkalmi áldozattá válás is csökkent a legtöbb országban, bár szerintük ezt a csökkenést a módszertani változtatások is indokolhatják. A változások majdnem mindenhol kifejezettebbek voltak a lányok körében. Ehhez hasonlóan a krónikus bullying elkövetés aránya is csökkent a résztvevő 27 országból 19 esetében. A változások iránya azonban nem csak csökkenés lehetett: 5-8 országban semmilyen változást nem tapasztaltak a bevont változók tekintetében, 1-3 országban (köztük hazánkban is) pedig kismértékű növekedés volt megfigyelhető. Földrajzi szempontból a legszembetűnőbb

csökkenő tendenciák az észak-nyugat európai országokban figyelhetők meg. A változások szerintük részben a nemzeti vagy a helyi bullying megelőzésére irányuló erőfeszítésekkel magyarázhatóak (Molcho és mtsai., 2009).

Chester és munkatársai ugyancsak a HBSC vizsgálat alapján tekintették át a viktimizáció időbeli alakulását 33 résztvevő ország és 3 adatfelvétel viszonylatában (Chester és mtsai., 2015). Kérdésfeltevésüket 581 838, 11-15 éves gyerekek adatain vizsgálták. A viktimizációt Molcho és mtsai eljárásához hasonlóan alkalmi és krónikus gyakoriságra osztották. Eredményeik szerint az alkalmi áldozattá válás átlagos prevalenciája 33,5%-ról 29%-ra csökkent 2001 és 2010 között. A résztvevő 33 országból 11-ben csökkent a bántalmazás mindkét nem esetében. A krónikus áldozattá válás csökkenése – legalább valamelyik nem esetében - is megfigyelhető volt számos országban. A korábbiól eltérően ebben a vizsgálatban azt találták, hogy a változások kifejezettebbek a fiúk esetében. A szerzők szerint ez annak tudható be, hogy a széles körben használt „antibullying programok” inkább a fizikai bántalmazás csökkenésére hatnak (Chester és mtsai., 2015).

Cosma és munkatársai Chester és mtsai vizsgálatát két tényezővel egészítették ki: a 2001, 2005 és 2009-es adatfelvételhez hozzátették a 2013/2014-es eredményeket is, és ez utóbbit kiegészítve vizsgálták az offline és online bullying közti átfedéseket (Cosma és mtsai., megjelenés alatt). Ebben az elemzésben nem tettek különbséget az alkalmi és a krónikus áldozattá válás között. Azt tekintették áldozatnak, akit havonta legalább 2-3-szor bántottak az iskolában. A fiúk között statisztikailag szignifikáns lineáris csökkenést tapasztaltak az offline viktimizációban 21 országban. A 2002 és 2014 évi adatfelvételek között lineáris növekedést figyeltek meg 6 ország – köztük hazánk – esetében is, míg 10 nemzet tanulói esetében nem történt változás ebben az időtartamban. Lányok esetében 12 országban történt csökkenés, 8 országban növekedés és a többiekben nem változott az áldozattá válás előfordulása. Általánosságban a lányokat kisebb mértékű csökkenés jellemezte (Cosma és mtsai, megjelenés alatt).

Az időbeli változásnak – vagyis összességében a kortárs bántalmazás elterjedtebbé válásának - számos oka lehet. Elképzelhető, hogy valóban nőttek a prevalenciák és a tanulók többet bántják egymást. Ebből a szempontból figyelemre méltó, hogy az 5. évfolyamhoz köthető a legtöbb ilyen eset, ekkor történik ugyanis az alsó és felső tagozat közötti váltás, valamint az 5. osztály az egyik lehetséges időzítése az iskolaváltásnak is. Ebben a korcsoportban tehát sok közösség teljesen újraformálódik és az új pedagógusok személyében a diákcsoporthoz új vezetőket kapnak. Egy másik aspektusból az is lehetséges, hogy a prevalenciák növekedését az okozza, hogy az utóbbi időben napvilágot látott iskolai „antibullying” kezdeményezések és programok átmenetileg érzékenyebbé tették a diákokat a bullying helyzetek megítélésére (Siegler és mtsai., 2019).

Az áldozattá válás tekintetében nem találtunk egyértelmű, stabil nemi különbségeket, ami összességében egybe vág a nemzetközi szakirodalommal (Inchley és mtsai., 2016). Lehetséges, hogy a viktimizáción belül az áldozattá válás formája szerint tudnánk szignifikáns különbségeket detektálni: a fiúkat több fizikai bántás érheti, míg a lányok (Olweus, 1993; inkább a szóbeli vagy kapcsolati bullying áldozatai (Olweus, 1993; Whitney és Smith, 1993; Tharp-Taylor és mtsai., 2009). Ugyanakkor a bántalmazás elkövetésében világosak a különbségek fiúk és lányok között, nevezetesen a fiúk minden évfolyamban és minden adatfelvételben gyakrabban bántanak másokat. Számos elképzelés szerint a fiúkra egyébként is igaz az agresszió magasabb mértéke, de az is meglehet, hogy a szociális kíváncsiság és a nemi sztereotípiák hatása okán a fiúk egyszerűen büszkébbek a bántalmazás elkövetésének tényére és arról nagyobb hajlandósággal számolnak be (Ortega-Ruiz, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra és Vega, 2009). Bár kvalitatív vizsgálatunk szerint a tanulók ismerik a bántalmazás lányokra

inkább jellemző verbális és kapcsolati formáit, előfordulhat, hogy bizonytalanabbak az ilyen esetek bántalmazásként való címkézésében és csak a nyíltabb, fiúkra jellemzőbb fizikai erőszak eseteit veszik fontolóra (Scheithauer, Haag, Mahlke és Ittel, 2008).

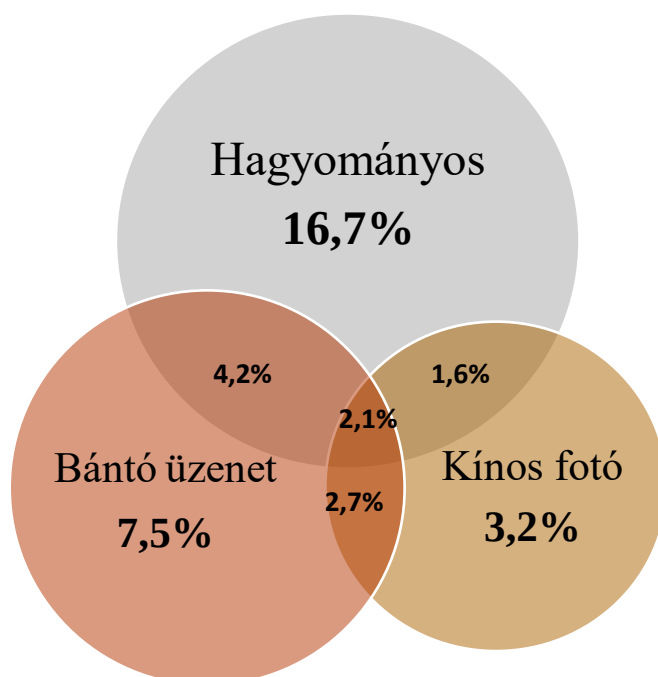
Az életkori különbségek mind az áldozattá válást, mind a bántalmazást tekintve minden adatfelvételben és korcsoportok között szignifikánsak: fiatalabb diákok gyakrabban bántanak másokat és őket is gyakrabban bántják. Előfordulhat, hogy az idősebbeknél jobban előtérbe kerülnek az iskolán kívüli kapcsolatok, a párkapcsolat, vagy kevésbé nyilvánvaló módokon bántják egymást az iskolában. Ahogy erre korábban rámutattunk, ez utóbbi történik a kvalitatív elemzések szerint is, melyek kétségbe vonják a bullying életkorral történő csökkenését (Salmivalli és mtsai, 2001; Várnai és mtsai, 2018). Megjegyezzük, hogy a nemzetközi kutatásokban az életkor hatása nem ilyen egyértelmű. Bár az internetes bántalmazásra vonatkozóan még nem állnak rendelkezésre trend jellegű adatok, az eddigi eredményekből az látszik, hogy cyberbullying viktimizáció vagy elkövetés életkorral való csökkenése nem egyértelmű. Ennek oka lehet az elektronikus médiahasználatban szerzett, az életkorral növekvő jártasság vagy a médiahasználatot kísérő csökkenő szülői monitorozás is (Hemphill és mtsai., 2012).

Az iskolai bántalmazás időbeli változásait és a nemzetközi trendek inkább csökkenés felé mutató irányát tehát egyrészt a növekvő tudatossággal és az antibullying erőfeszítésekkel magyarázzák (Molcho és mtsai, 2009). Ugyanakkor alternatív értelmezésként felmerül, hogy eltolódás történik a bullying kontextusában a hagyományos iskolai színtértől a virtuális környezet felé: vagyis e magyarázat szerint az iskolai bullying csökkenése az online bántalmazás növekedését vonja maga után (Waasdorp, Pas, Zablotsky és Bradshaw, 2017; Kowalski, Limber és McCord, 2019). Ennek okán Cosma és munkatársai az offline és online bullying közti átfedés mértékét is megvizsgálták. Azt találták, hogy azon tanulók 45,8%-a, akiket bántottak az iskolában, arról is beszámoltak, hogy valamilyen gyakorisággal online is bántották. Ugyanakkor az átfedés mértéke az életkor és a nem szerint is nagy különbségeket mutatott, és ugyanez az országok között is igaz (Cosma és mtsai., megjelenés alatt).

Bár mi magunk nem támogatjuk azt az elképzelést, mely szerint az online bántalmazás „felváltja” az iskolait és hazánkban nem is jellemző az iskolai bántalmazás csökkenése, mégis röviden kitérnénk az iskolai és az internetes bántalmazás átfedéseire magyar viszonylatban. A HBSC 2013/2014-es adatai szerint a tanulók 61,6%-át semmilyen formában (sem online, sem offline) nem érte bántalmazás. A hagyományos (iskolai térben történő) bántalmazás nagyobb arányban fordul elő, mint az online bántalmazás. Az akkor vizsgált cyberbullying formák közül a zaklató üzenet írása volt az elterjedtebb. A diákok több mint 2%-át mind a három módon zaklatták már társai: vagyis osztottak meg róla kínos fényképet, írtak neki zaklató üzenetet és bántalmazták az iskolában is (Várnai és Zsiros, 2016) (56. ábra).

56. ábra

Az 5–11. osztályos tanulók bántalmazás áldozatává válásának aránya a bántalmazás formája szerint (N = 5972)



Ráadásul, amint a későbbiekben bemutatjuk, nemcsak az online és offline formában előforduló viktimizáció között érdemes átfedéseket keresni, hanem valamennyi bullying változó bevonásával azok mintázódását is érdemes megvizsgálni. A hagyományos és cyberbullyinggal foglalkozó 80 tanulmány metaanalízise azt mutatja, hogy ez a két bántalmazási típus összefügg, de a hagyományos bántalmazás prevalenciája összességében körülbelül kétszer olyan magas, mint az online formáké (Modecki és mtsai., 2014). Eredményeink megerősítik azt a kirajzolódó trendet, miszerint az online bántalmazás ritkábban fordul elő, mint a hagyományos iskolai zaklatás. Fontos azonban megjegyezni, hogy – a kínos tartalom gyors potenciális elterjedése és „visszavonhatatlan” jellege miatt – a virtuálisan elkövetett zaklatás akár egyetlen esete is komoly következményekkel járhat az áldozat számára (Dempsey és mtsai., 2011).

Limitációk

A fenti kutatások egyik legnagyobb korlátja az felmért adatok önbeszámolón alapuló természete, mely értelemszerűen számos torzítás forrása lehet különösen ilyen érzékeny témakörben. A másik nehézség, hogy a négyévenkénti adatfelvétel csak elnagyolt pillanatképeket biztosít a változásokról, ha a tágabb társadalmi-iskolai tényezőket nem vizsgáljuk, ezért felmerül egy – lényegesen bonyolultabb – kohorsz-kutatás terve, amely pontosabb információkat nyújthatna az időbeli tendenciákról. További korlátozás, hogy az egyes adatfelvételi évek adatainak összehasonlítása nem a trendelemzés módszerével készült.

IV. vizsgálat: A kortárs erőszakban való érintettség mintázódásának empirikus vizsgálata látens osztályelemzéssel és az azonosított csoportok összefüggése egyéni, kortárs, családi és iskolai változókkal¹⁹

Az 1. modell

A módszer

A minta

A válaszadási arány 82,4%, a teljes végleges mintanagyság 6153 fő. A bullying kérdésekre, illetve a többi releváns változóra adott hiányzó válaszokat figyelembe véve az elemzésbe 6088 diák válaszait vontuk be. A minta bővebb beírását lásd „A 2013/2014-es minta sajátosságai” cím alatt és a 29. táblázatban.

29. táblázat

A HBSC 2013/2014-es teljes mintájának nemi és életkori megoszlása

	N	%
Fiúk	3055	49,7
Lányok	3097	50,3
Összesen	6152	

	N	%	Átlagéletkor
4. évfolyam	1774	28,8	11,73 (sd=0,56)
7. évfolyam	1640	26,7	13,72 (sd=0,56)
9. évfolyam	1510	24,5	15,93 (sd=0,79)
11. évfolyam	1229	20,0	17,95 (sd=1,22)
Összesen	6153		

A mérőeszköz

Az elemzésben szereplő összes változó a HBSC kötelező kérdéseinek része volt (Currie és mtsai., 2014; Németh és Költő, 2016). Az iskolai bántalmazást, az online viktimizációt és a verekedést a HBSC 2013/2014-es adatfelvétel bemutatásakor ismertetett módon mértük:

A fenti tételeket öt dichotóm indikátor változóvá alakítottuk aszerint, hogy a válaszadó diák az elmúlt hónapokban:

¹⁹ Várnai, D. Horváth, Zs. Jármí, É., Urbán, R., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy. : Empirically based classification of peer violence in a nationally representative sample of adolescents: a latent class analysis c. International Journal of Mental Health and Addiction lapba beküldött cikk alapján

- (1) legalább egyszer bántott másokat az iskolában (vs. egyszer sem bántott másokat az iskolában)
- (2) legalább egyszer bántották mások az iskolában (vs. egyszer sem bántották az iskolában)
- (3) részt vett verekezésben, (vs. egyszer sem vett részt verekezésben)
- (4) legalább egyszer bántották durva, sértő üzenetek küldésével valamint (vs. egyszer sem bántották így az interneten)
- (5) legalább egyszer bántották úgy, hogy kínos képeket osztottak meg róla (vs. egyszer sem bántották így az interneten).

A multinomiális regressziós modellbe független változóként az alábbi változókat vontuk be:

1. A tanulók neme és életkora.
2. Az „élettel való elégedettséget” egy tizenegy fokú skálával (Cantril-létra) (Cantril, 1995) mértük. A Cantril-létra úgynevezett „vizuális analóg skála”, azaz a megjelölt fokozat mutatja, hogy a válaszadó hova helyezi saját magát a dimenzió két végpontja között.
 - „A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra és jelöld be, hol állsz most a létrán!” (A lehetséges válaszok 0-tól [„A lehető legrosszabb élet”] 10-ig [„A lehető legjobb élet”] terjednek.)

A tanulók válaszait folytonos változóként szerepeltettük az elemzésben.

3. A „részegség életprevalenciáját”, mint a szerhasználat egy indikátorát is egy kérdéssel mértük. A fiataloknak az alábbi kérdést tettük fel:
 - „Ittál-e már annyi alkoholt, hogy be is rúgtál életedben?”
(Lehetséges válaszok: Nem, soha / Igen, egyszer / Igen, 2-3-szor / Igen, 4-10-szer / Igen, több mint 10-szer.)

A válaszokat dichotóm változóvá alakítottuk (volt már részeg legalább egyszer/egyszer sem volt részeg életében).

4. A „pszichoszomatikus tüneteket” a HBSC Tüneteskálán értékeltük. Megkérdeztük a tanulókat kilenc szubjektív egészségi panasz (pszichés és szomatikus tünetek) előfordulásáról.
 - *Az elmúlt 6 hónapban milyen gyakran érezted a következőket?*
 - *Fájt a fejem*
 - *Fájt a gyomrom vagy a hasam*
 - *Fájt a hátam*
 - *Kedvetlen, rosszkedvű voltam*
 - *Ingerlékeny, indulatos, veszekedős voltam*
 - *Idegem voltam*
 - *Nem tudtam elaludni*
 - *Szédültem*
 - *Fáradt, kimerült voltam*

(Minden kategória esetén lehetséges válaszok: Szinte naponta / Hetente többször / Kb. hetente / Kb. havonta / Ritkábban vagy soha.)

Az elemzésbe bevont változó a 9 tétel kombinációjából számított egy tételre jutó átlagérték volt (Currie, 2014).

5. A kortárs kapcsolatok témakörben az egyik változó a barátok számára vonatkozott. Az eredeti kérdés így hangzott:

- „*Jelenleg hány közeli fiú- vagy lánybarátod van?*”
(Lehetséges válaszok külön mindkét nemre: Egy sincs / Egy / Kettő / Három vagy több.)

Az elemzésbe kétértékű változóként vontuk be: „legalább egy fiú/lánybarátja van”, „egy fiú/lánybarátja sincs”.

6. Az „elektronikus kapcsolattartás intenzitását” 3 változó segítségével mértük, mely a barátokkal való kapcsolattartás legnépszerűbb formáinak gyakoriságát mérte fel: telefonos vagy internetes hívások, chatelés, vagy közösségi média platformokon keresztül.

A tanuló az alábbi kérdésekre válaszoltak ezzel kapcsolatban:

- „*Milyen gyakran beszélsz a barátaiddal telefonon, interneten vagy olyan internet-alapú programok, mint a Skype vagy a Face Time használatával?*”
- „*Milyen gyakran küldesz üzenetet a barátaidnak chatprogramokon (pl. Facebook chat, Gmail csevegő vagy BBM) keresztül?*”
- „*Milyen gyakran tartod a kapcsolatot a barátaiddal a közösségi oldalakon, például a Facebook üzenőfalra írással (nem chatelesséel), a MySpace-szel, Twitterrel, a különböző alkalmazásokkal, „appokkal” (pl. az Instagrammal), játékokkal (pl. Xbox-szal), a YouTube-bal stb.?*”

(Minden kérdés esetén lehetséges válaszok: *Ritkán vagy soha / Ritkábban, mint hetente / Hetente / Naponta, éspedig ... alkalommal.*)

A modellbe a három eredeti változó kombinációjából számított egy tételre jutó átlagérték pontszámot léptettük be.

7. A „személyes kapcsolattartás intenzitását” két változóval mértük: a tanítás utáni személyes délutáni és esti találkozások gyakoriságát vizsgáltuk.

- „*Milyen gyakran találkozol a barátaiddal a tanítási időn kívül, este 8 óra előtt?*”
- „*Milyen gyakran találkozol a barátaiddal a tanítási időn kívül, este 8 óra után?*”

(Lehetséges válaszok: *Ritkán vagy soha / Ritkábban, mint hetente / Hetente / Naponta, éspedig ... alkalommal.*)

Itt ismét a két változó alapján számított átlagértéket léptettük be a modellbe.

8. Az észlelt társas támogatás változók a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Skála (Multidimensional Scale of Perceived Social Support [MSPSS] kortárs és családi támogatás alszkálái (Zimet, Dahlem, Zimet, és Farley, 1988).

Az „észlelt kortárs támogatást” 4 tétellel mértük: a válaszadóknak meg kellett jelölniük egy 7 fokú Likert skálán, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal:

- *A barátaim tényleg próbálnak segíteni nekem.*
- *Ha a dolgok rosszul mennek, számíthatok a barátaimra.*
- *Vannak barátaim, akikkel megoszthatom az örömeimet és a bánatomat.*

- *Tudok beszélgetni a problémáimról a barátaimmal.*
(Minden kategória esetén lehetséges válaszok: 1-től [„Egyáltalán nem értek egyet”] 7-ig [„Teljesen egyet értek”].)

Az „észlelt családi támogatás” mérése nagyon hasonló: a válaszokat ismét egy 7-fokú skálán kell megjelölni:

- *A családom tényleg próbál segíteni nekem.*
- *A családomtól megkapom azt az érzelmi támogatást és törődést, amire szükségem van.*
- *Tudok beszélni a gondjaimról a családommal.*
- *A családom szívesen segít nekem meghozni a döntéseimet.*
(Minden kategória esetén lehetséges válaszok: 1 = egyáltalán nem értek egyet, ... 7 = teljesen egyetértek.)

A baráti és családi támogatást mérő négy tétel alapján képzett átlagot léptettük be az elemzésbe.

9. Az iskolához való kötődést egy tétellel mértük, mely az iskola kedvelésére vonatkozott. Az eredeti kérdés így hangzott:

- *Hogyan érzel az iskolád iránt? Szereted az iskoládat?*
(Lehetséges válaszok: Nagyon szeretem / Egy kicsit szeretem / Nem nagyon szeretem / Egyáltalán nem szeretem.)

A regressziós modellbe ugyanakkor dichotóm változóként léptettük be ezt a változót (szereti/nem szereti az iskolát).

10. Az iskolai terhelést azzal mértük, hogy a tanuló mennyire találja nyomasztónak az iskolai követelményeket.

- *Mennyire nyomasztanak téged az iskolai feladatok?*
Lehetséges válaszok: Egyáltalán nem / Egy kicsit / Eléggé / Nagyon.)

Ezt a változót is dichotóm változóként szerepeltettük modellünkben: legfeljebb egy kismértékű nyomást érez/ eléggé vagy nagyon nyomasztónak érzi.

Az eljárás és statisztikai elemzés

Látens osztályelemzést (Latent Class Analysis, LCA) végeztünk, hogy a résztvevőket a hagyományos és online bullyingban, valamint a verekedésben való érintettségük alapján csoportosítsuk (Collins és Lanza, 2009).

A látens osztályelemzés egy klasszifikációs eljárás, mely a strukturális egyenletekkel modellezés (Structural Equation Modelling (SEM)) módszer csoportba tartozik. Alkalmazásával jelenségek (esetünkben a kortárs agresszió) alcsoportjait, típusait tudjuk azonosítani. Minden SEM arra az elképzelésre épül, hogy a közvetlenül mérhető adatok értékeit háttérben meghúzódó, rejtett változók határozzák meg valamilyen módon. A látens osztályelemzés során a személyeket egymást kölcsönösen kizáró típusokba, vagy látens osztályokba lehet sorolni néhány például kategoriális változóra adott válaszuk mintázata alapján. A vizsgálandó jelenségre indikátor változók (esetünkben a korábban említett dichotóm változók) utalnak és a mintázatokat a személyek indikátor változókra adott válaszainak tipikus együttjárása alapján határozza meg a modell. Segítségével tehát megállapítható, hogy a válaszok az egyes tételekre hogyan mintázódnak. A LCA-t két fontos paraméter jellemzi: az egyik azon valószínűségi mutatók, melyek megmutatják, milyen valószínű, hogy egy random személy

az egyik látens osztályba kerül. A másik változó csoport pedig annak feltételezett valószínűségét mutatja meg, hogy valaki egy bizonyos osztályban az adott itemre „igennel” válaszol, vagyis minden látens osztály jellemezhető az egyes indikátor itemek teljesítésének valószínűségével. A legjobb illeszkedésű modellt az elemzés úgy alakítja ki, hogy lépésenként növeli a lehetséges látens csoportok számát és teszteli az illeszkedési mutatókat. Ennek a folyamatnak akkor van vége, amikor egy további látens osztály bevonásával létrehozott modell már nem nyújt közelebbi illeszkedést az adatokhoz. A megfelelő számú látens osztályt tartalmazó modell kiválasztásához különböző illeszkedési mutatókat kell figyelembe venni. Ilyen illeszkedésmutatók az alábbiak: Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC), és a Sample Size Adjusted Bayesian Information Criterion (SSA-BIC). A megtartani kívánt modell esetében ezen mutatók alacsonyabb értéke kívánatos összehasonlítva az eltérő számú látens osztályokat tartalmazó modellekhez képest. Ha az ún. Lo-Mendel-Rubin Adjusted Likelihood Ratio (LMRT) próba szignifikáns ($p < 0.05$), ez azt jelzi, hogy egy újabb látens csoport kialakítása hozzájárulhat egy a változókat az eddigieknél jobban csoportosító struktúra kialakításához. A modellek klasszifikációs pontosságát az Entrópia mutatója fejezi ki, melynek magas (1-hez közeli) értéke a kívánatos. A látens osztályelemzés eredményeinek bemutatásakor a (látens) csoport és osztály kifejezéseket analóg módon fogjuk használni. Az elemzés során számításba vettük és kontroll alatt tartottuk a lehetséges osztályhatást (clustering).

A továbbiakban multinomiális logisztikus regresszió elemzést használtunk annak megállapítására, hogy mely változók magyarázzák az egyes látens csoportokhoz tartozást. Az elemzéseket az R3Step módszerrel végeztük (Asparouhov és Muthén 2014). A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS statisztikai programcsomag 25-ös verziójával, illetve az Mplus 8.0 statisztikai programmal végeztük (Muthén és Muthén 2017).

Eredmények

Látens osztályelemzés

Az iteratív modell-alkotási folyamatban eleinte 2 csoport, majd egyre bővülő módon, a későbbiekben pedig 5 csoport esetében vizsgáltuk az illeszkedési mutatókat, melyeket az alábbi táblázat mutat be (30. táblázat). A különböző illeszkedési mutatók (AIC, BIC, sample size adjusted BIC) alapján a 4 osztályos modell tűnt az adatokra legjobban illeszkedő klasszifikációnak. Az LMRT mutató is szignifikáns a 4 osztályos modell esetében, vagyis az eredmények szerint a 3 osztályos modellhez képest a negyedik osztály hozzáadásával jelentősen javul a változók modellhez való illeszkedése. Ezen szakmai-statisztikai okok miatt a 4 osztályos modellt választottuk további elemzésre és megbeszélésre.

30. táblázat

Illeszkedési mutatók a különböző számú alcsoportot tartalmazó látens osztály modellek esetében, melyek az iskolai és online áldozattá válás, iskolai bántalmazás és verekedés valószínűségét írják le, HBSC 2013/2014

Modell	AIC	BIC	SSA-BIC	Entrópia	LMRT	p
2 látens osztály	29033,78	29107,68	29072,72	0,508	1206,18	< 0,001
3 látens osztály	28745,35	28859,55	28805,53	0,652	294,80	< 0,001
4 látens osztály	28688,81	28843,32	28770,23	0,659	67,26	0,001
5 látens osztály	28698,30	28893,12	28800,96	0,775	2,46	0,813

Megjegyzés: AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SSA-BIC = Sample Size Adjusted Bayesian Information Criterion; LMRT = Lo-Mendel-Rubin Adjusted Likelihood Ratio Test.

A legvalószínűbb látens osztálytagság alapján az átlagos látens csoporttagsági valószínűség a négy csoport esetén sorrendben 0.71, 0.84, 0.89 és 0.76. Az 1. látens osztályba tartozó tanulók (12,6%) *“leginkább online bullying áldozatai”*; vagyis legjellemzőbben az online bántalmazásnak attól a megnyilvánulásától szenvednek, amely szerint sértő, bántó üzeneteket írnak nekik bántalmazóik. Kisebb, de nem elhanyagolható mértékben jellemző még rájuk az online viktimizáció másik típusa (kínos képet posztolnak róluk), az iskolai viktimizáció és valamennyire a verekedésben való érintettség is. A 2. látens csoportba tartozókat (a diákok 61%-a) *„kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett”* tanulóknak neveztük el, akik esetében nagyon alacsony a valószínűsége, hogy bármilyen erőszakban részt vesznek. A 3. látens osztályt olyan diákok alkotják (a minta 20,8%-a), akik *„inkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintettek”*, vagyis esetükben mérsékelten magas a valószínűsége az iskolai áldozattá válásnak és verekedésnek, és nagyon valószínű mások bántása az iskolában. Végül, a 4. látens osztályba tartozók (a diákok 5,5%-a) az agresszió minden általunk mért formájában magas érintettségről számoltak be, tehát rájuk az igaz, hogy kiemelten magas a valószínűsége annak, hogy másokat bántanak az iskolában, de az is, hogy online bántják őket bántó, sértő üzenetekkel vagy az iskolában bántják őket. Mindemellett az előbbi három változónál mérsékeltebben, de nem elhanyagolható mértékben részt vesznek verekedésben és az online bántalmazás másik formájában (kínos képeket osztanak meg róluk) is érintettek (57. ábra).

A csoportok között szignifikáns különbségek voltak a pszichoszociális változók tekintetében. A „nem érintett” csoport tagjai számoltak be a legmagasabb baráti és családi támogatásról, legkevesebb pszichoszomatikus tünetről, az élettel való elégedettség legnagyobb mértékéről és a legalacsonyabb barátokkal való (személyes vagy online) kapcsolattartási intenzitásról. A *“leginkább online bántalmazás áldozatai”* és a *“iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”* csoport esetében tapasztaltuk a legintenzívebb online kapcsolattartást és a legtöbb pszichoszomatikus tünet pontszámot. Az élettel való elégedettség a „iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett” csoportba tartozó diákok esetében a legalacsonyabb (31. táblázat).

31. táblázat

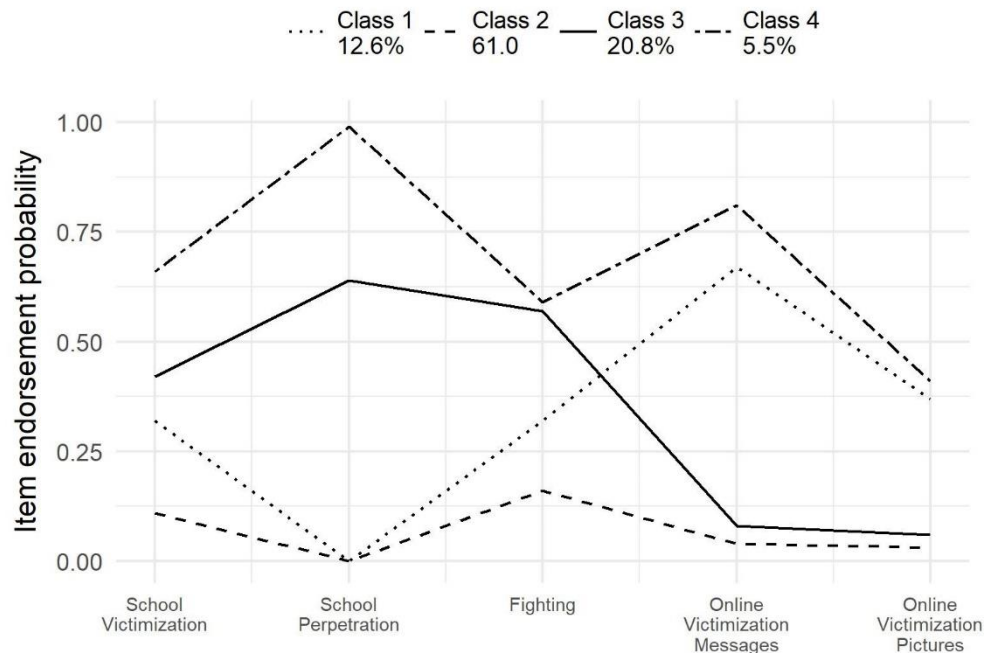
A csoportba sorolás valószínűsége az iskolai bántalmazás, az online bántalmazás és a verekedés bevont változói alapján és a látens osztályok összehasonlítása, HBSC 2013/2014

	1. Látens csoport “Leginkább online bántalmazás áldozatai” N= 771 (12,6 %)	2. Látens csoport “Kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett” N= 3727 (61,0%)	3. Látens csoport “Inkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintett” N= 1272 (20,8 %)	4.Látens csoport “Iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett” N= 339 (5,5 %)	Wald-test (p)
Áldozattá válás az iskolában	0,32	0,11	0,42	0,66	
Mások bántása az iskolában	< 0,01	< 0,01	0,64	1,00	
Verekedés	0,32	0,16	0,57	0,59	
Online áldozattá válás: bántó üzeneteket kapott	0,67	0,04	0,08	0,81	
Online áldozattá válás: kínos képeket osztottak meg róla	0,37	0,03	0,06	0,41	
A látens osztályok összehasonlítása *					
Életkor Átlag (Szórás)	15,56 _a (0,18)	15,42 _a (0,18)	14,41 _b (0,18)	15,05 _a (0,26)	53,66 ($<0,001$)
Barátokkal való online kapcsolattartás intenzitása - Átlag (Szórás)	3,18 _a (0,04)	2,76 _b (0,03)	2,74 _b (0,04)	3,12 _a (0,06)	97,42 ($<0,001$)
A barátokkal való személyes kapcsolattartás intenzitása Átlag (Szórás)	2,73 _a (0,05)	2,47 _b (0,03)	2,62 _a (0,04)	2,79 _a (0,08)	35,26 ($<0,001$)
Észlelt családi támogatás Átlag (Szórás)	5,62 _a (0,09)	6,21 _c (0,04)	5,88 _b (0,06)	5,32 _a (0,16)	75,47 ($<0,001$)
Észlelt kortárs támogatás Átlag (Szórás)	5,89 _a (0,08)	6,13 _b (0,04)	5,76 _a (0,06)	5,59 _a (0,14)	52,72 ($<0,001$)
Élettel való elégedettség Átlag (Szórás)	6,75 _a (0,13)	7,50 _c (0,06)	7,27 _b (0,09)	6,64 _a (0,21)	35,24 ($<0,001$)
Pszichoszomatikus tünete skála pontszám- Átlag (Szórás)	2,85 _a (0,06)	2,13 _c (0,03)	2,40 _b (0,04)	2,89 _a (0,08)	163,24 ($<0,00$)

Megjegyzés. Az ugyanolyan betűvel ellátott átlagértékek egy adott sorban nem különböznek szignifikánsan egymástól $p < ,05$ szinten. *: Az összehasonlítás során BCH módszert használtunk (Asparouhov és Muthén, 2014).

57. ábra

Az egyes azonosított látens osztályok által mutatott valószínűség mutatók az iskolai és online bántalmazást és áldozattá válás változói mentén. HBSC 2013/2014



A látens csoporttagsággal összefüggő változók: a multinomiális logisztikus regresszió

Multinomiális logisztikus regresszió elemzést végeztünk, hogy feltárjuk az azonosított csoportok, illetve az egyéni, kortárs, családi és iskolai változók kapcsolatát. A multinomiális regresszió eredményeit az alábbi táblázat mutatja be (32. táblázat).

A kortárs erőszakban „nem érintett” (2. csoport) gyerekekhez képest legalább egy fiúbarát, intenzívebb online kapcsolattartás, a család és a barátok támogatásának alacsonyabb szintje és gyakoribb/több pszichoszomatikus tünetek szignifikánsan bejósolták az 1. csoportba („leginkább online bántalmazás áldozatai”) tartozást. A 3. látens osztályba („inkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintett”) tartozással szignifikánsan összefügg, ha az érintett fiú, az intenzívebb személyes kapcsolattartás a barátokkal, az alacsonyabb észlelt szülői és kortárs támogatás, a legalább egyszeri részegség, és a magasabb pszichoszomatikus tünetpontszám. A 4. látens osztály („iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”) csoporttagsága egyértelműen kapcsolatot mutat az intenzívebb online kapcsolattartással, az alacsonyabb észlelt családi és kortárs támogatással, a legalább egyszeri részegséggel és több pszichoszomatikus tünett. A gyakoribb/több pszichoszomatikus tünet és az alacsonyabb társas támogatás valamennyi, agresszióban érintett csoporttagságot bejósolta. Ugyanakkor az étellel való elégedettség, a közeli lánybarátok száma, az iskola kedvelése vagy az észlelt iskolai nyomás egyik csoportba tartozással sem mutatott jelentős együttjárást.

32. táblázat

Multinomiális regresszió elemzés a csoporttagsággal összefüggő tényezők vizsgálatára bejósolásra:
Esélyhányadosok (95%-os konfidencia intervallumok),
HBSC, 2013/2014

	1. Látens csoport <i>“Leginkább online bántalmazás áldozatai”</i> (12,6%)	3. Látens csoport <i>“Inkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintett”</i> (20,8%)	4.Látens csoport <i>“Iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”</i> (5,5%)
	OR [95% CI]	OR [95% CI]	OR [95% CI]
Nem ¹	0,86 [0,60 – 1,24]	3,01 [2,28 – 3,97]	2,15 [1,34 – 3,45]
Közeli fiúbarátok száma ²	3,50 [1,26 – 9,76]	1,34 [0,90 – 2,00]	1,44 [0,59 – 3,50]
Közeli lánybarátok száma ²	0,69 [0,35 – 1,35]	1,40 [0,91 – 2,16]	0,79 [0,37 – 1,68]
Online kapcsolattartás barátokkal ³	1,93 [1,51 – 2,46]	1,06 [0,89 – 1,26]	2,04 [1,50 – 2,77]
Személyes kapcsolattartás barátokkal ⁴	1,09 [0,87 – 1,36]	1,32 [1,14 – 1,54]	1,08 [0,82 – 1,43]
Észlelt családi támogatás ⁵	0,84 [0,73 – 0,97]	0,87 [0,77 – 0,98]	0,83 [0,71 – 0,97]
Észlelt kortárs támogatás ⁶	0,86 [0,74 – 1,00]	0,87 [0,78 – 0,96]	0,81 [0,70 – 0,95]
Iskolai klíma (az iskola kedvelése) ⁷	1,10 [0,72 – 1,68]	0,88 [0,68 – 1,15]	0,99 [0,66 – 1,48]
Iskolai feladatokkal kapcsolatos nyomás ⁸	1,26 [0,82 – 1,94]	1,39 [1,00 – 1,93]	1,40 [0,78 – 2,49]
Élettel való elégedettség ⁹	0,94 [0,85 – 1,04]	0,97 [0,90 – 1,04]	0,89 [0,77 – 1,02]
Részség életprevalencia ¹⁰	1,01 [0,63 – 1,60]	1,53 [1,06 – 2,21]	3,29 [1,60 – 6,76]
Pszichoszomatikus tünetskála pontszám ¹¹	2,17 [1,74 – 2,72]	1,66 [1,39 – 1,97]	2,27 [1,74 – 2,96]

Megjegyzés. A referencia csoport a 2. látens osztály, vagyis a “*kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett tanulók*”. Az életkor változók modellünkben kontroll alatt tartottuk. A félkövérrel szedett esélyhányadosok $p < 0.05$ szinten szignifikánsak. 1 – Nem: 0 = Lány, 1 = Fiú; 2 – A közeli fiú és lány barátok száma: 0 = Egy sincs, 1 = Legalább egy van; 3 – Online kapcsolattartás gyakorisága/intenzitása: a 3 leggyakoribb online vagy elektronikus média platform (telefon vagy internet hívás, chetelés vagy azonnali üzenetküldés, közösségi médián keresztüli kommunikáció) kombinációjának átlagpontszáma; 4 – A barátokkal való személyes kapcsolattartás intenzitása: a barátokkal való találkozás gyakorisága két tétel alapján képzett pontszám; 5 – Észlelt családi támogatás: a 4 item alapján számított egy tételre jutó átlagpontszám; 6 – Észlelt kortárs támogatás a 4 item alapján számított egy tételre jutó átlagpontszám; 7 – Az iskola kedvelése: 0 = Nem szereti az iskolát; 1 = Szereti az iskolát; 8 – Észlelt iskolai nyomás: 0 = Legfeljebb egy kismértékű nyomást érez, 1 = Az iskolai nyomást eléggé vagy nagyon érzi; 9 – Élettel való elégedettség: Cantril létrán mérve, ordinális változó 1 (lehető legrosszabb az élet) és 10 (lehető legjobb az élet) között; 10 – Részség életprevalencia : 0 = soha nem volt részeg; 1 = volt már részeg; 11 – Pszichoszomatikus tünetek: átlagpontszám a 9 tétel tünet mérő tételek alapján.

Megbeszélés

A hagyományos és online bántalmazásban, és verekezésben való érintettség egyes csoportjait vizsgáltuk empirikus elemzési módszerekkel főleg abból a szempontból, hogy reprodukálhatóak-e a hagyományos elméleti kategóriák. Négy különböző csoportot találtunk.

A „*leginkább online bántalmazás áldozatai*” (1. csoport) és az „*inkább iskolai bántalmazásban és verekezésben érintett*” (3. csoport) az erőszak eltérő, offline és online típusait jelenítik meg és ezzel a hagyományos és online bántalmazás megkülönböztetésére szolgálnak bizonyítékkul. Ráadásul ez a két csoport a minta nagy részét, a diákok egyharmadát tömöríti.

A verekezés arra a két csoportra (3. és 4. csoportok) jellemző, ahol a hagyományos iskolai bántalmazás (vagyis mások bántása) is markánsan jelen van. A 4. csoport, ahol a diákokra az iskolai és online bántalmazás is jellemző, olyan gyerekek csoportja, akik az erőszak valamennyi megnyilvánulásában érintettek függetlenül az erőszak formájától (online, offline), az erőviszonyoktól (egyenlő vagy egyenlőtlen), illetve a betöltött szereptől (áldozat/elkövető). A 4. csoport azt az elképzelést támasztja alá, mely szerint a serdülők viselkedése az erőszakos viselkedés a gyakorisága és nem a formája szerint csoportosítható (Dempsey és mtsai, 2011).

Továbbá azok, akik érintettek online viktimizációban (1. és 4. csoport) alacsonyabb családi és baráti támogatásról, de intenzívebb online kapcsolattartásról számoltak be. Lehetséges, hogy a társas támogatás alacsonyabb foka az online világ felé tereli őket, ahol ebből a szempontból nagyobb rizikónak vannak kitéve (Leung, 2011). Meglepő módon a pszichoszomatikus tünetek, mint stresszre utaló jelek, a „nem érintett” csoporthoz képest minden további csoportban magasabbak voltak. Az áldozatok esetében talán a kortárs csoport nyílt visszautasítása vezethet frusztrációhoz.

A részegség életprevalencia a „*mindenféle agresszióban érintett*” és a „*leginkább iskolai bullyingban és verekezésben érintett*” csoportokkal mutatott kapcsolatot (3. és 4. csoport). Ezekben a csoportokban jellemzőbbek az agresszió nyíltabb formái (mint bullying elkövetés és verekezés), ez pedig összhangban van korábbi eredményekkel, mely szerint az agresszív gyerekekre jellemzőbb az externalizáló viselkedés pl. szerhasználat vagy részegség (Cook és mtsai, 2010; Vieno és mtsai, 2011).

A kortárs változók közül kettőre fókuszálunk, mivel a többi vagy egyik csoporttal sem mutatott kapcsolatot vagy csak a csoportok egyikével. A barátokkal való online kapcsolattartás intenzitása mindkét csoporttagsággal összefüggést mutatott, amelyben az online viktimizáció előfordult (1. és 4. csoport). Más szóval az online bullying összefügg az online barátokkal. Ez az eredmény összhangban van az irodalommal: az online elkövető, online bántalmazó vagy mindkét formának kitett gyerekek több időt töltenek számítógépes aktivitással (Sticca, Ruggieri, Alsaker és Perren, 2013). A másik kortárs változó, amit kiemelnénk, az az alacsony kortárs támogatás, amely minden csoporttal összefüggést mutatott. A magasabb társas támogatás csökkentette bármely kortárs agresszió csoportban való érintettséget. Ugyanez a családi támogatásra is igaz. Ha egyben tekintjük az észlelt baráti és családi változókat, akkor megerősítést nyert, hogy a társas támogatás és integráció védőfaktor az erőszakkal szemben. Ebben a modellben elvárásainkhoz képest ellentétesen alakultak az iskolai változók, melyek nem mutattak kapcsolatot a kortárs agresszióval, annak ellenére, hogy a kedvező iskolai légkör védőfaktor a bántalmazással szemben (Wang, Berry és Swearer, 2013).

A 2. modell

A módszer

A minta

Az 2017/2018-as adatfelvétel teljes végleges mintanagysága 6004 fő volt, a legfontosabb nemi és életkori az alábbi táblázat mutatja (33. táblázat). A minta további leírását lásd itt „a 2017/2018-es minta sajátosságai” alatt.

33. táblázat
A HBSC 2017/2018-as teljes mintájának nemi és életkori megoszlása

	N	%
Fiúk	2949	49,2
Lányok	3049	50,8
Összesen	5998	

	N	%	Átlagéletkor
5. évfolyam	1477	24,6	11,74 (sd=0,55)
8. évfolyam	1357	22,6	13,77 (sd=0,57)
10. évfolyam	1717	28,5	15,92 (sd=0,73)
12. évfolyam	1453	24,2	17,87 (sd=0,79)
Összesen	6004		

A mérőeszköz

Az elemzésben szereplő összes változó a HBSC kötelező kérdéseinek része volt (Currie és mtsai., 2014; Németh és Költő, 2016). Az iskolai bántalmazást, az online bántalmazást és a verekedést a HBSC 2017/2018-es adatfelvétel bemutatásakor ismertetett módon mértük:

A kérdőívben szereplő tételeket öt dichotóm indikátor változóvá alakítottuk aszerint, hogy a válaszadó diák az elmúlt hónapokban:

- (1) legalább egyszer bántott másokat az iskolában (vs. egyszer sem bántott másokat az iskolában),
- (2) legalább egyszer bántották mások az iskolában (vs. egyszer sem bántották az iskolában),
- (3) részt vett verekedésben, (vs. egyszer sem vett részt verekedésben),
- (4) legalább egyszer bántották az interneten (vs. egyszer sem bántották az interneten),
- (5) legalább egyszer bántott másokat az interneten (vs. egyszer sem bántott másokat az interneten).

Tekintettel arra, hogy 2014 és 2018 között a kérdőív a nemzetközi módszertani fejlesztések hatására sokban változott, nem tudtuk pont ugyanazokat a változókat beléptetni az elemzésbe. Ez alkalommal nem volt lehetőségünk a személyes kapcsolattartás intenzitásának és a baráti kapcsolatok számának a mérésére. A multinomiális regressziós modellbe független változóként tehát az alábbi változókat vontuk be:

1. A tanulók neme és életkora.
2. Az „élettel való elégedettséget” egy tizenegy fokú skálával (Cantril-létra) mértük (Cantril, 1995). A Cantril-létra úgynevezett „vizuális analóg skála”, azaz a megjelölt fokozat mutatja, hogy a válaszadó hova helyezi saját magát a dimenzió két végpontja között.
 - *„A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra és jelöld be, hol állsz most a létrán!”* (A lehetséges válaszok 0-tól [„A lehető legrosszabb élet”] 10-ig [„A lehető legjobb élet”] terjednek.)

A tanulók válaszait folytonos változóként szerepeltettük az elemzésben.

3. A „részegség életprevalenciáját”, mint szerhasználat egy indikátorát is egy kérdéssel mértük. A fiataloknak az alábbi kérdést tettük fel:
 - *„Ittál-e már annyi alkoholt, hogy be is rúgtál életedben?”*
(Lehetséges válaszok: Nem, soha / Igen, egyszer / Igen, 2-3-szor / Igen, 4-10-szer / Igen, több mint 10-szer.)

A válaszokat dichotóm változóvá alakítottuk (volt már részeg legalább egyszer/egyszer sem volt részeg életében).

4. A „pszichoszomatikus tüneteket” a HBSC Tünetskálán értékeltük. Megkérdeztük a tanulókat kilenc szubjektív egészségi panasz (pszichés és szomatikus tünetek) előfordulásáról.
 - *Az elmúlt 6 hónapban milyen gyakran érezted a következőket?*
 - *Fájt a fejem*
 - *Fájt a gyomrom vagy a hasam*
 - *Fájt a hátam*
 - *Kedvetlen, rosszkedvű voltam*
 - *Ingerlékeny, indulatos, veszekedős voltam*
 - *Idegem voltam*
 - *Nem tudtam elaludni*
 - *Szédlültem*
 - *Fáradt, kimerült voltam*

(Minden kategória esetén lehetséges válaszok: Szinte naponta / Hetente többször / Kb. hetente / Kb. havonta / Ritkábban vagy soha.)

A tünetskála összpontszámát folytonos változóként léptettük be az elemzésbe.

5. Az „közeli barátokkal való online kapcsolattartás intenzitását” 1 tétel segítségével mértük, a tanulónak az alábbi kérdésre kellett válaszolnia:

- *Milyen gyakran vagy online kapcsolatban az alábbi személyekkel?*
 - *Közeli barátok*
(Minden kérdés esetén lehetséges válaszok: *Nem tudom, rám nem vonatkozik/ Soha vagy szinte soha / Legalább hetente / Naponta vagy majdnem minden nap/ Naponta többször/Majdnem egész nap, szinte minden szabad időmben*)

A modellbe léptetéshez a változót dichotomizáltuk: legfeljebb hetente/legalább naponta értékekkel.

6. Az online preferencia skála azt méri, hogy a tanulók szívesebben kommunikálnak-e bizonyos dolgokról inkább online vagy a személyes kapcsolattartás fontosabb-e számukra. A tanulók a kérdőívben meg kellett jelölniük, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal

- *„Online könnyebben beszélek a titkaimról, mint személyes találkozáskor”*
- *„Online könnyebben beszélek az érzéseimről, mint személyes találkozáskor”*
- *„Online könnyebben beszélek a gondjaimról, mint személyes találkozáskor”*
(Lehetséges válaszok: Egyáltalán nem értek egyet/ Nem értek egyet/ Részben egyet értek, részben nem/ Egyet értek/ Teljesen egyet.)

Az online preferencia változót folytonos változóként szerepeltettük a modellben.

7. Az észlelt társas támogatás változók a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Skála (Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)) kortárs és családi támogatás alskálái (Zimet és mtsai., 1988).

Az „észlelt kortárs támogatást” 4 tétellel mértük: a válaszadónak meg kellett jelölniük egy 7 fokú Likert skálán, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal:

- *A barátaim tényleg próbálnak segíteni nekem.*
- *Ha a dolgok rosszul mennek, számíthatok a barátaimra.*
- *Vannak barátaim, akikkel megoszthatom az örömeimet és a bánatomat.*
- *Tudok beszélgetni a problémáimról a barátaimmal.*
(Minden kategória esetén lehetséges válaszok: 1-től [„Egyáltalán nem értek egyet”] 7-ig [„Teljesen egyet értek”].)

Az „észlelt családi támogatás” mérése nagyon hasonló: a válaszokat ismét egy 7-fokú skálán kell megjelölni:

- *A családom tényleg próbál segíteni nekem.*
- *A családomtól megkapom azt az érzelmi támogatást és törődést, amire szükségem van.*
- *Tudok beszélni a gondjaimról a családommal.*
- *A családom szívesen segít nekem meghozni a döntéseimet.*
(Minden kategória esetén lehetséges válaszok: 1 = egyáltalán nem értek egyet, ... 7 = teljesen egyetértek.)

A baráti és családi támogatást skálák összpontszámát folytonos változóként léptettük be az elemzésbe.

8. Az iskolához való kötődést egy tétellel mértük, mely az iskola kedvelésére vonatkozott. Az eredeti kérdés így hangzott:

- *Hogyan érzel az iskolád iránt? Szereted az iskoládat?*
(Lehetséges válaszok: Nagyon szeretem / Egy kicsit szeretem / Nem nagyon szeretem / Egyáltalán nem szeretem.)

A regressziós modellbe ugyanakkor dichotóm változóként léptettük be ezt a változót (legalább egy kicsit szereti/nem nagyon vagy nem szereti az iskolát).

9. Az iskolai terhelést azzal mértük, hogy a tanuló mennyire találja nyomasztónak az iskolai követelményeket.

- *Mennyire nyomasztanak téged az iskolai feladatok?*
Lehetséges válaszok: Egyáltalán nem / Egy kicsit / Elégé / Nagyon.)

Ezt a változót is dichotóm változóként szerepeltettük modellünkben: legfeljebb kismértékű nyomást érez/ az iskolai feladatokat eléggé vagy nagyon nyomasztónak tartja.

Az eljárás és statisztikai elemzés

Ebben az esetben is a korábban bemutatott látens osztályelemzést (Latent Class Analysis, LCA) végeztünk, hogy a résztvevőket a hagyományos és online bullyingban, valamint a verekezésben való érintettségük alapján csoportosítsuk (Collins és Lanza, 2009). A korábban említett dichotóm változók alkották az indikátor változókat.

A továbbiakban multinomiális regresszió elemzést használtunk annak megállapítására, hogy mely változók magyarázzák az egyes látens csoportokhoz tartozást. Az elemzéseket az R3Step módszerrel végeztük (Asparouhov és Muthén 2014).

A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS statisztikai programcsomag 25-ös verziójával, illetve az Mplus 8.0 statisztikai programmal végeztük (Muthén és Muthén 2017).

Eredmények

A korábban bemutatott modellalkotási folyamat ez alkalommal egy 5 osztályos modell esetében vezetett az adatokra legjobban illeszkedő klasszifikációhoz, ezért ezt az 5 osztályos modellt választottuk további elemzésre és megvitatásra (35. táblázat). A modell-alkotási folyamat közben az egyes modelleket az alábbi illeszkedésmutatók írták le (34. táblázat).

34. táblázat

Illeszkedési mutatók a különböző számú alcsoportot tartalmazó látens osztály modellek esetében, melyek az iskolai és online bántalmazás és áldozattá válás valószínűségét írják le. HBSC 2017/2018

	AIC	BIC	SSA-BIC	Entrópia	LMRT	p
2 osztályos modell	29224,49	29298,17	29263,21	0,623	2344,69	< 0,001
3 osztályos modell	28829,21	28943,07	28889,05	0,819	399,62	< 0,001
4 osztályos modell	28688,88	28842,93	28769,84	0,860	149,47	< 0,001
5 osztályos modell	28640,38	28834,62	28742,46	0,780	59,36	0,018
6 osztályos modell	28646,57	28880,99	28769,77	0,775	5,70	0,588

Megjegyzés. AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SSA-BIC = Sample Size Adjusted Bayesian Information Criterion; LMRT = Lo-Mendel-Rubin Adjusted Likelihood Ratio Test.

35. táblázat

Az egyes azonosított látens osztályok által mutatott valószínűség mutatók az iskolai és online bántalmazást és áldozattá válás változói mentén. A csoportba sorolás valószínűsége az iskolai bántalmazás, az online bántalmazás és a verekedés bevont változói alapján, HBSC 2017/2018

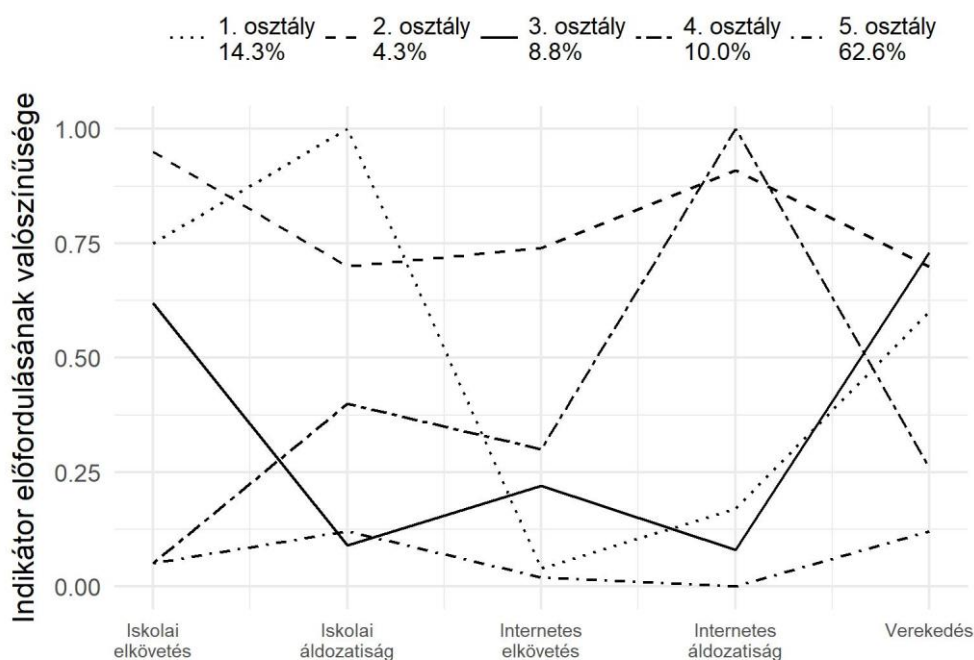
	1. Látens csoport <i>„Leginkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintettek”</i>	2. Látens csoport <i>„Iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”</i>	3. Látens csoport <i>„Elsődlegesen iskolai agresszorok”</i>	4. Látens csoport <i>„Elsődlegesen online áldozatként érintettek”</i>	5. Látens csoport <i>„Kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett”</i>
	N=854 (14,3%)	N=259 (4,3%)	N=527 (8,8%)	N=601 (10,0%)	N=3748 (62,6%)
Iskolai bántalmazás elkövetése	0,75	0,95	0,62	0,05	0,05
Iskolai bántalmazás áldozata	1,00	0,70	0,09	0,40	0,12
Internetes bántalmazás elkövetése	0,04	0,74	0,22	0,30	0,02
Internetes bántalmazás áldozata	0,17	0,91	0,08	1,00	0,00
Verekedés	0,60	0,70	0,73	0,26	0,12

Az 1. látens osztályba tartozó tanulók „leginkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintettek”, a minta 14,3%-át teszik ki. Leginkább az jellemzi őket, nagy valószínűséggel válnak iskolai bántalmazás áldozatává és ők is gyakran bántanak másokat, valamint mérsékeltten jellemző rájuk a verekedés is, ugyanakkor online nem érintettek agresszióban sem bántalmazóként, sem áldozatként. A 2. látens csoportba tartozók (a minta 4,3%-a) „iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintettek” esetében nagyon magas a valószínűsége mások iskolai bántalmazásának és az online viktimizációnak, de a többi erőszak érintettség is nagyon jellemző rájuk. A 3. látens osztályt olyan diákok alkotják (8,8%), akik „elsődlegesen iskolai agresszorok”, vagyis esetükben kiemelten magas a valószínűsége a verekedésnek és mások iskolai bántásának, ugyanakkor az áldozattá válás esélye vagy online elkövetés nem jellemző. A 4. látens osztályba olyan diákok tartoznak (10,0%), akik „elsődlegesen online áldozatként érintettek” vagyis legjellemzőbben szenvednek online

viktimizáció miatt, mérsékelt valószínűséggel pedig az iskolában is bántják őket, ugyanakkor kisebb, de nem elhanyagolható mértékben online elkövetők és verekszenek. Az 5. látens csoportba („Kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett”) azok kerültek (a diákok 62,6%-a), akik minden agresszióban nagyon alacsony mértékben érintettek (táblázat) (58. ábra).

58. ábra

Az egyes azonosított látens osztályok által mutatott valószínűség mutatók az iskolai és online bántalmazást és áldozattá válás változói mentén. HBSC 2017/2018



A látens csoporttagsággal összefüggő változók: a multinomiális logisztikus regresszió

Multinomiális logisztikus regresszió elemzést végeztünk, hogy feltárjuk az azonosított csoportok, illetve az egyéni, kortárs, családi és iskolai változók kapcsolatát. A multinomiális regresszió eredményeit a 35. táblázat mutatja be (35. táblázat).

A kortárs erőszakban „nem érintett” (5. csoport) gyerekekhez képest a nem (ha fiú), az alacsonyabb életkor, az iskola iránti kedvezőtlenebb attitűd (nem szereti az iskoláját), a magasabb észlelt iskolai nyomás, az alacsonyabb családi támogatás, gyakoribb/több pszichoszomatikus tünetek és a legalább egyszeri részegség szignifikánsan bejósolták az 1. csoportba („leginkább iskolai bántalmazásban és verekedésben érintettek”) tartozást. A 2. látens osztályba („iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”) tartozással szignifikánsan összefügg, ha az érintett fiú, fiatalabb, ha preferálja az online kapcsolattartást (a személyessel szemben), legalább egyszer volt már részeg, valamint ha magasabb az iskolai nyomás, a pszichoszomatikus tünetpontszám, és mindemellett alacsonyabb a családi és kortárs támogatás. A 3. látens osztály („elsődlegesen iskolai agresszorok”) csoporttagsága szignifikáns kapcsolatot mutat a nemmel (ha az illető fiú), az alacsonyabb életkorral, a közeli barátokkal való intenzívebb online kapcsolattartással, az iskola iránti kedvezőtlenebb attitűddel (nem szereti az iskoláját), az alacsonyabb észlelt családi támogatással, a legalább egyszeri

részességgel és több pszichoszomatikus tünettől. A 4. látens osztályba („elsődlegesen online áldozatként érintettek”) tartozás együttjárást mutatott a fiatalabb életkorral, az online kommunikáció preferenciájával, az alacsonyabb észlelt családi és kortárs támogatással és a több/gyakoribb pszichoszomatikus tünettől. Az étellel való elégedettség egyik csoportba tartozással sem mutat összefüggést, míg a több/gyakoribb pszichoszomatikus tünet a kortárs erőszakban érintett valamennyi csoportba tartozással kapcsolatban van (36. táblázat).

36. táblázat

Multinomiális regresszió elemzés a csoporttagsággal összefüggő tényezők vizsgálatára bejósolásra:
Esélyhányadosok (95% konfidencia intervallumok),
HBSC, 2017/2018

	1. Látens csoport <i>„Leginkább Iskolai bántalmazásban és verekedésben érintettek”</i>	2. Látens csoport <i>„Iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”</i>	3. Látens csoport <i>„Elsődlegesen iskolai agresszorok”</i>	4. Látens csoport <i>„Elsődlegesen online áldozatként érintettek”</i>
	N=854 (14,3%)	N=259 (4,3%)	N=527 (8,8%)	N=601 (10,0%)
	OR [95% CI]	OR [95% CI]	OR [95% CI]	OR [95% CI]
Nem ¹	0,39 [0,29 – 0,53]	0,31 [0,20 – 0,50]	0,14 [0,09 – 0,22]	0,73 [0,53 – 1,01]
Életkor	0,57 [0,51 – 0,63]	0,65 [0,56 – 0,76]	0,58 [0,51 – 0,66]	0,85 [0,78 – 0,93]
Közeli barátokkal való online kommunikáció intenzitása ²	0,74 [0,52 – 1,03]	1,50 [0,84 – 2,69]	1,75 [1,07 – 2,85]	1,46 [0,95 – 2,24]
Online kommunikáció preferenciája ³	1,07 [0,93 – 1,24]	1,54 [1,29 – 1,83]	1,16 [0,98 – 1,38]	1,24 [1,08 – 1,43]
Iskola szeretete ⁴	1,43 [1,02 – 2,01]	1,19 [0,72 – 1,97]	2,11 [1,37 – 3,24]	1,02 [0,74 – 1,40]
Iskolai nyomás ⁵	1,46 [1,03 – 2,08]	2,06 [1,22 – 3,47]	1,19 [0,76 – 1,87]	0,81 [0,58 – 1,12]
Családi támogatás ³	0,95 [0,91 – 1,00]	0,94 [0,90 – 0,99]	0,92 [0,87 – 0,97]	0,96 [0,92 – 0,99]
Kortárs támogatás ³	0,97 [0,94 – 1,00]	0,95 [0,91 – 0,98]	0,99 [0,95 – 1,04]	0,96 [0,93 – 0,99]
Étellel való elégedettség ⁶	0,99 [0,89 – 1,10]	1,03 [0,89 – 1,19]	1,13 [0,98 – 1,29]	0,92 [0,84 – 1,01]
Pszichoszomatikus tünetek ³	1,08 [1,06 – 1,11]	1,11 [1,08 – 1,15]	1,08 [1,05 – 1,11]	1,08 [1,05 – 1,10]
Részesség életprevalencia ⁷	0,63 [0,41 – 0,97]	0,33 [0,18 – 0,61]	0,26 [0,16 – 0,42]	0,72 [0,48 – 1,09]

Megjegyzés: Referencia csoport: 5. osztály („Nem érintettek”). Félkövérrel jelzett Esélyhányadosok (Odds Ratio, OR) szignifikánsnak tekinthető $p < 0.05$ szint mellett. ¹Nem: 1=Fiú, 2=Lány; ²Közel barátokkal való online kommunikáció intenzitása: 1=Legfeljebb hetente, 2=Legalább naponta; ³Folytonos változók; ⁴Iskola szeretete: 1=Legalább egy kicsit szereti, 2=Nem nagyon vagy egyáltalán nem szereti; ⁵Iskolai nyomás: 1=Legfeljebb egy kicsit, 2=Eléggé vagy nagyon; ⁶Élettel való elégedettség: ordinális skála 1-10 között, ahol a magasabb értékek a nagyobb fokú elégedettségre utalnak; ⁷Részség életprevalencia: 1=Igen, 2=Nem.

Megbeszélés

A 2017/2018-as adatokon a kortárs erőszakban való érintettség típusait látens osztályelemzéssel vizsgálva öt különböző csoportot találtunk.

A mintában a legnagyobb arányú (62,6%) a „*kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett*” (5. látens osztály) tanulók csoportja, ez úgy tűnik, nagyon hasonló a hagyományos klasszifikáció szerinti „nem érintett” csoporthoz. Az „*elsődlegesen online áldozatként érintettek*” csoportjában mérsékeltén jellemző az iskolai áldozattá válás is, mégsem tekinthető a hagyományos klasszifikáció szerinti egy pusztán áldozat csoportnak, mivel az online jelleg kifejezetten dominál ebben az osztályban. Az iskolai bántalmazás áldozatai ugyanakkor egy másik csoportnak is kiemelt valószínűséggel a tagjai, mégpedig az „*inkább iskolai bántalmazásban és verekezésben érintett*” (1.) látens csoportban. Tulajdonképpen ebben a klasszifikációban is megjelenik offline és online bántalmazás formák különválása.

A verekezés abban a három csoportban jellemzőbb (1., 2. és 3. csoportok), ahol a tanulók másokat is bántanak és ebben az esetben előfordulhat, hogy a reaktív és proaktív agresszió egyes helyzetei összemosódnak. A 2. csoport („*iskolai és online bántalmazásban és verekezésben is érintettek*”) egyedülálló jellemzője az internetes bántalmazók magasabb arányú jelenléte. Tehát az online elkövetők nem az online áldozatokhoz társulnak – az online bullyingnak külön csoportját alkotva, – és nem is a kimondott agresszorok csoportjához, hanem a mindenféle érintettséget tömörítő csoportosuláshoz. Ebben az elemzésben elkülönült tehát egy további csoport is („*Elsődlegesen iskolai agresszorok*”), akik tulajdonképpen megfeleltethetők a hagyományos klasszifikáció „elkövetőinek”.

A multinomiális regresszió elemzés eredményeképpen elmondható, hogy a bántalmazásban nem érintett diákok pszichés alkalmazkodási mutatói a legjobbak, vagyis az erőszakban érintett valamennyi csoporthoz képest kevesebb tünetről, magasabb társas támogatásról számoltak be. Adataink alátámasztják a korábbi saját és más szakirodalmi adatokat, mely szerint a bántalmazás bármely formájára gyakoribb pszichoszomatikus tünet, valamint alacsonyabb családi támogatás jellemző (Due és mtsai., 2005; Gobina és mtsai., 2008). A két demográfiai változó tekintetében megállapíthatjuk, hogy a fiúk valószínűbben tagjai olyan csoportoknak, ahol az agresszió nyílt, látható formái előfordulhatnak, a cyberbullying ehhez képest indirekt. Az életkorral való összefüggést vizsgálva azt találtuk, hogy a fiatalabb gyerekek valószínűbben érintettek bármely kortárs erőszak csoportban, ami szintén széles körben, elsődlegesen kvantitatív adatokon dokumentált kapcsolat ezen változók között (Németh és Költő, 2016; Inchley és mtsai., 2016).

A baráti kapcsolatok tekintetében azt találtuk, hogy alacsonyabb kortárs támogatásról csak az a két csoport (2. és 4.) számolt be, akiknél az online érintettség is jellemző és éppen ez az a két csoport, aki a barátokkal való online kapcsolattartást preferálja a személyes találkozásokkal szemben. Elképzelhető, hogy a kortárs támogatás és a személyesség élménye

valamilyen formában összekapcsolódik és így az inkább online kommunikáló gyerekek kevésbé érzik, hogy társaikra számíthatnak, segítenek nekik.

A részség életprevalencia ismételten azokkal a csoportokkal (1., 2. és 3. csoport) függött össze szignifikánsan, ahol a közvetlen agresszió előfordulását valószínűsítjük az indirekt (online) formával szemben. A „*leginkább online áldozat*” csoportra nem jellemző a részség, ott inkább más internalizáló tünetek gyakoribb megjelenésére számítanánk (Cook, Williams, Guerra, Kim, és Sadek, 2010; Vieno és mtsai., 2011). Szintén ez utóbbi (4. látens osztály), valamint az agresszióban nem érintett gyerekek csoportja azok, akik a többi csoportokhoz képest kedvezőbb iskola iránti attitűdről számolnak be. Úgy tűnik, hogy azok a diákok, akiknek az iskolában konfliktusaik vannak a diáktársaikkal (1., 2., és 3. csoportok), az iskola egészével vagy legalábbis az iskolai feladatokkal elégedetlenek.

Megbeszélés: az 1. és a 2. modell összefoglalás

A bemutatott látens osztályelemzéssel megalkotott modelleket tehát két különböző országosan reprezentatív mintán azonosítottuk. Alapvetően arra az eredményre jutottunk, hogy az eredményként kapott látens osztálystruktúrák nem feltétlen esnek egybe a klasszikus „*áldozat*”, „*elkövető*”, „*elkövető-áldozat*” és „*nem érintett gyerekek*” csoportjaival. A 2014-es adatokon végrehajtott elemzések 4, a némileg eltérő változókészleten végrehajtott 2017/2018-as adatok vizsgálata pedig 5 osztályos modellekhez vezetettek, és a struktúrákban több közös elemet is felfedezhető. Ezeket fogjuk most ismertetni (37. táblázat).

37. táblázat

Összefoglaló táblázat a látens osztályelemzéssel azonosított csoportokról

	„ <i>kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett gyerekek</i> ”	„ <i>iskolai és online bántalmazásban és verekezésben is érintett</i> ”	„ <i>iskolai bántalmazásban és verekezésben érintettek</i> ”	„ <i>leginkább online áldozatok</i> ”	„ <i>iskolai agresszor</i> ”
2013/2014	61,1%	5,5%	20,8%	12,6%	-
2017/2018	62,6%	4,3%	14,3%	10,0%	8,8%

Mindkét elemzés azonosította az ún. „*kortárs erőszakban közvetlenül nem érintett gyerekek*” csoportját, ami mindkét minta esetében a gyerekek 61-62%-át tömöríti. Ezekben a csoportokban tehát mindenfajta agresszió érintettség valószínűsége nagyon alacsony és tulajdonképpen ez a csoport megfelel a klasszikus klasszifikáció által definiált „*nem érintett*” csoportnak. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy ha egy diák úgy nyilatkozik, hogy egyszer sem bántották sem online, sem az iskolában, és ő sem bántott másokat, és nem is verekedett, attól még szemlélőként, kívülállóként, a bántalmazó támogatójaként vagy épp az áldozat védőjeként még közvetettebb módon érintve lehet az iskolai erőszakban (Olweus, 1991; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman és Kaukiainen, 1996).

Hasonlóképpen mindkét elemzésben megtalálható az „*iskolai és online bántalmazásban és verekezésben is érintett*” csoport, ami a tanulók kb. 5%-át jelenti. Az ebbe az osztályba tartozó diákok valamennyi erőszak formában érintettek legyen az online vagy offline, viktimizáció vagy mások bántása, illetve akár verekezés. Ez az egyetlen olyan csoport, melyet

a 2017-es modellben az online elkövetés magas valószínűsége jellemzett (2014-ben ilyen változónk nem volt). Ez a csoport emlékeztetheti a szakembereket a klasszikus felosztás szerinti „elkövető-áldozatokra” ugyanakkor ezt a képet az online érintettség jelentősen árnyalja. Egyfajta „balhész” vagy erősen problémás tanulócsoportról van szó (Olweus, 1991). Elképzelhető, hogy ezeknél a gyerekeknél olyan erős a kortárs orientáció, hogy bármilyen, akár kedvezőtlen, lehetőséget is megragadnak a másokhoz való kapcsolódásra, csak fejletlen társas készségeik okán ez nem sikeres számukra (Neufeld és Máthé, 2013).

Egy másik, a klasszikus elkövető-áldozat csoportra hasonlító csoportot is azonosított mindkét elemzés, mégpedig az „iskolai bántalmazásban és verekedésben érintettek” csoportja. Ez 2013/14-ben a gyerekek 20,8%, 2017/18-ban 14,3%-át jelentette. Ez a csoport szűken véve iskolai környezetben vonódik bele az agresszióba, valószínűleg annak direkter formáiba (direkt fizikai vagy verbális agresszió). Tekintettel arra, hogy nem kaptunk tisztán áldozati csoportot, úgy tűnik, hogy az iskolában bántalmazott gyerekek leginkább ebbe a csoportba tartoznak.

A két modell között a következő hasonlóság a „leginkább online áldozatok csoportja”, akik azonban nem képeznek egy mindféle áldozatot tömörítő csoportot, tehát nem tudjuk őket egy az egyben megfeleltetni a klasszikus áldozat kategóriának. Esetükben kiemelkedik az online jelleg és a 2014-ben 12,6%, 2018-ban pedig 10% körüli (tehát hasonló) az arányuk. Ez abból a szempontból meglepő, hogy a cyberbullying összességében hazánkban és nemzetközi szinten is sokkal ritkább, mint az iskolai bántalmazás. További érdekesség, hogy a cyberbullying esetében többször felmerül az a vélemény, hogy ez csak egydimenziós jelenség, vagyis az áldozatok és az elkövetők gyakrabban ugyanazok a személyek (Law és mtsai., 2012). Ezt az állítást alátámasztó esetek azonban sokkal inkább a „balhész” vagy mindenben érintett csoportba kerültek.

A fenti négy csoport azonosítása tehát stabil eredménynek tekinthető a különböző adatfelvételek között. A 2017-es adatok elemzése egy teljesen új kategóriát eredményezett: csak „iskolai agresszor csoport” megjelenését, ami a diákok 8,8%-át tömöríti. Érdekes, hogy ennél az adatfelvételnél új változóként az internetes bántalmazás elkövetése szerepelt, de az abban érintett tanulók nem képezték ennek az agresszor csoportnak a részét, sokkal inkább „mindenfajta agresszióban érintett” csoportba kerültek bele.

A klasszifikációnk tehát nem hozott elő olyan hagyományos szerepkategóriákat, mint pl. az áldozatok vagy elkövetők, vagy verekedők, ugyanakkor az általunk azonosított látens osztályok sokkal pontosabban megmutatják az átfedéseket az offline és online bántalmazás, az elkövetők és áldozatok, valamint a verés és verekedés között (Williford, Brisson, Bender, Jenson, és Forrest-Bank, 2011; Schultze-Krumbholz és mtsai., 2015). Más látens osztályelemzéseket bemutató tanulmányok különböző, egymásnak olykor ellentmondó eredményeket közölnek. Lovegrove és munkatársai (2012) észak-amerikai iskolások 3114 fős mintáján hasonló látens osztályelemzést végeztek iskolai bullying változók bevonásával. Az elemzés során a négy érintettségnek megfelelő osztályokat azonosították: áldozat, elkövető, és bántalmazó-áldozat valamint közvetlenül nem érintett csoportokat (Lovegrove, Henry, és Slater, 2012). Ugyanakkor más kutatások 5 látens osztályt találtak, az elkövető-áldozatok további megkülönböztetésével, valamint 3 osztályos modellt sikerült kialakítaniuk, amiben az elkövetők csoportja nem elkülöníthető (Giang és Graham, 2008; Williford és mtsai., 2011).

A cyberbullying esetében az elkövetők és áldozatok közti átfedéseket számos vizsgálat igazolta és ugyanakkor egy másik kutatócsoport három látens osztályos modellt azonosított: „cyberbullying elkövető-áldozat”, „nem érintett” és „leginkább cyber-elkövető mérsékelt viktimizáció” csoportokkal (Kowalski, Giumetti, Schroeder és Lattanner, 2014; Schultze-

Krumbholz és mtsai., 2015). Ugyanez utóbbi kutatócsoport külön vizsgálta az iskolai bullying mintázódását, melynek esetében „nem érintett”, „mérsékelt elkövető-áldozat”, „elkövető-áldozat” és „főleg elkövető” csoportokat találtak.

Wang és munkatársai (2010) a cyberviktimizációt az áldozattá válás egy lehetséges altípusaként vette bele az elemzésbe és „nem áldozatok”, „minden módon áldozatok” (beleértve az online módot is), és „verbális, kapcsolati áldozatok” (ez utóbbiban nem szerepel az online forma) csoportjait találta (Wang és mtsai, 2010). Egy további vizsgálat is foglalkozott általános iskolás mintán kizárólag a viktimizáció egyes altípusainak mintázódásával, és az áldozattá válás négy csoportját azonosította: „verbális és fizikai”, „verbális és kapcsolati”, „kiemelten verbális fizikai és kapcsolati” bántalmazás áldozatai, valamint „nem érintett” tanulók (Bradshaw és mtsai., 2013).

Elképzelhető, hogy a viktimizáció formáját ismerve pontosítani tudnánk, hogy melyik látens osztályba milyen típusú áldozatok kerültek. Mások bántását nem vizsgálták az elkövetés konkrét módja szerint, de valószínűleg tovább finomítaná az eddigi ismereteinket. A tanulmányunk korábbi fejezeteiben interpretációs-definíciós problémákra is kitértünk és ezek alapján is elképzelhető, hogy az iskolások másként értelmezik az iskolai erőszakot vagy bizonytalanok a helyzetek megítélésében, ami ugyancsak magyarázhatja – különösen a magyar nyelvi problémák miatt – az egyes mintázatok kialakulását (Vaillancourt és mtsai., 2008; Hopkins és mtsai., 2013).

A multinomiális regressziós modelleket tekintve stabil – mindkét modellben igazolt-eredmény, hogy a fiúk nagyobb valószínűséggel kerülnek bele azokba a csoportokba, ahol a hagyományos bántalmazás elkövetése és a verekedés kifejezett. Ez összhangban van azokkal az eredményekkel, melyek szerint a fiúk a lányoknál gyakrabban érintettek bántalmazásban, főleg mások bántalmazásában (Scheithauer, Hayer, Petermann és Jugert, 2006; Inchley és mtsai., 2016). Az áldozattá válásban, ahogy korábban ezt hazai mintán is bemutattuk, nem egyértelműek a nemi különbségek, illetve az agresszió egyes „lányosabb” megnyilvánulásait nem feltétlenül jegyzik bántalmazásként (Scheithauer és mtsai., 2008). Ezt az eredményeink is világosan visszatükrözik, mindkét elemzésre igaz, hogy a „*leginkább online áldozatok*” csoportja és a nem között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Az életkori hatást az első (2013/2014-es) modell esetében statisztikai mellékterméknek kellett tekintenünk, ugyanakkor a második modell esetében elvárásuknak megfelelően alakult, mely szerint a fiatalabb tanulók agresszióban való érintettsége magasabb.

Az „*iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett*” csoporttal mindkét modellben összefüggött az alacsonyabb családi és kortárs támogatás, az online kapcsolattartás preferenciája, vagy magasabb intenzitása, a részegség életprevalenciája, valamint a több/gyakoribb pszichoszomatikus tünet. Ez utóbbi kettő esetében mindkét modellben magasabbak az esélyhányadosok, mint a többi csoportok esetében, ami arra utal, hogy az ide tartozó gyerekeket mind externalizációs, mind internalizációs zavarok jellemezhetik (Hay, Meldrum és Mann, 2010).

Az online kapcsolattartás egy másik olyan csoporttal is összefüggött mindkét mintán, amely érintett az internetes bántalmazásban, nevezetesen „*leginkább online áldozatok*” csoportjával. Ez a kapcsolat is széles körben ismert: a cyberbullyingban érintett gyermekek (függetlenül attól, hogy elkövetők vagy áldozatok vagy mindkettő) lényegesen több időt töltenek internetes tevékenységekkel (Twyman, Saylor, Taylor és Comeaux, 2010). A napi sms-zés, okostelefonozás, közösségi médiahasználat megnöveli az internetes bántalmazás/bántalmazottság valószínűségét (Seiler és Navarro, 2014). Más szóval az online bullying összefügg az online barátokkal. Ez az eredmény összhangban van az irodalommal: az

online elkövető, online bántalmazó vagy mindkét formának kitett gyerekek több időt töltenek számítógépes aktivitással (Sticca és mtsai., 2013). Ráadásul mindez még nemi különbségekkel is összefügghet: számítógép-használatra vonatkozó adatokból láthatjuk, hogy a lányok gyakrabban használják a számítógépeket, okostelefonokat kifejezetten kapcsolattartásra (Németh és Költő, 2016).

Pszichoszomatikus tünetek tehát minden érintettségi csoportra jellemzőek, ez is stabil eredménynek tekinthető. Egyes kutatók szerint a bullying áldozatainak érzelmszabályozási problémái is lehetnek (Wilton, Craig, és Pepler, 2000). Ebből arra is következtethetünk, hogy a maladaptív érzelmszabályozási folyamatok hozzájárulhatnak szubjektív testi tünetek kialakulásához mindhárom csoportban: áldozattá válni stressz forrása, vagyis a stressz mediál az áldozattá válás és a pszichoszomatikus tünetek között (Eisenberger és Lieberman, 2004). Kevesebbet tudni az elkövetők érzelmszabályozásáról, ugyanakkor a „*leginkább iskolai agresszorok*” csoportjával is összefüggtek a gyakoribb pszichoszomatikus tünetek, vagyis valamiért a mások dominálására hajlamos gyerekek is mutatnak tüneteket.

A részegség életprevalenciájának tekintetében is van megismételt eredményünk, ugyanis a legalább egyszeri lerészegedés azokban a csoportokban valószínűbb, ahol elkövetés (és verekedés) tapasztalható, de nem mutat szignifikáns együttjárást azokkal a csoportokkal, ahol az áldozattá válás dominál (vagy ahol alacsony valószínűségű a bántalmazás). Amint korábban említettük, a viktimizáció és a szerfogyasztás vonatkozásában ellentmondásos eredmények születtek és elképzelhető, hogy a magyar serdülők körében a bullyingban való érintettség és a szerfogyasztás közti kapcsolatot nemi különbségek is árnyalják (Tharp-Taylor és mtsai., 2009; Vieno és mtsai., 2011).

Mindkét modellünk esetében a családi támogatás minden látens csoporttal összefüggött: minden esetben csökkenti az iskolai agresszióban érintetté válás esélyét. Mindez összhangban van az irodalommal, mely szerint a családi támogatás magasabb szintje védelmet jelent a kortárs bántalmazás okozta alkalmazkodási nehézségekkel szemben (Wang, Iannotti és Nansel, 2009; Stadler, Feifel, Rohrmann, Vermeiren és Poustka, 2010). Ez persze nemcsak a családi támogatásra, hanem más családi változókra is igaz: a családi konfliktusok vagy a család kedvezőtlen működése az erőszakos és antiszociális viselkedés rizikófaktorai (Herrenkohl és mtsai., 2000; Farrington és Ttofi, 2011). Ha egyben tekintjük az észlelt baráti és családi változókat, akkor megerősítést nyert, hogy a társas támogatás és integráció védőfaktor az erőszakkal szemben. Hasonló eredményre jutott Lovegrove és mtsai (2012). Kutatásukban a társas befogadás (social inclusion) csökkentette az érintetté válás kockázatát (Lovegrove és mtsai., 2012). Meg kell jegyezzük, hogy összességében a magyar fiatalok nemzetközi viszonylatban a családi és kortárs támogatás kimondottan magas fokáról számolnak be (Inchley és mtsai., 2016).

Az iskola kedvelése illetve az észlelt iskolai nyomás az 1. modellben nem volt szignifikáns, de a másodikban minden olyan csoporttal szignifikánsan együtt járt, ahol a diákok iskolai bántalmazásban érintettek. A szakirodalom az iskolai légkör és bullying szoros kapcsolatát tárta fel: az iskolai kudarcok a bullyinghoz vezethetnek (Hemphill és mtsai., 2012). A korábban idézett, 2015-ben készült kvalitatív vizsgálat egyik érdekes eredménye, hogy a tanulók nem kapcsolták össze a kortárs erőszakot az iskolai kontextussal. Mindemellett az elmúlt években több iskolai bántalmazás ellenes kezdeményezés elindult Magyarországon, elképzelhető, hogy a 2. modellben már ennek a hatását láthatjuk.

Összefoglalóan, a hagyományos bullying, a cyberbullying viktimizáció és verekedés változóin végzett látens osztályelemzésünk a kortárs agresszió 4 csoportját tárta fel, melyek nem esnek egybe a hagyományos elméleti kategóriákkal. Ezek az eredmények megkérdőjelezik

a hagyományos kategóriák ökológiai validitását. A probléma gyökere a bullying értelmezéséig nyúlik vissza, különös tekintettel arra, hogy a magyar nyelvben nincs egyértelmű kifejezés a bullyingra. Ugyanakkor a hatékony prevenció és intervenció szempontjából fontos, hogy a kortárs agresszióban résztvevő egyes csoportokat világosan észleljük és így adekvát üzeneteket tudjunk számukra és a bullying további résztvevői számára megfogalmazni. A terepen dolgozó pedagógusok vagy iskolai szakemberek számára is sok esetben az jelenti a legnagyobb nehézséget, hogy egy érintett tanulóra bullyingban betöltött szerepe szerint reagáljanak. Ez azt jelenti, hogy természetesen más intervenció lépést tesznek akkor, ha valakit bántottak, mint akkor, ha éppen ez a diák bántalmazott valakit és megint más, ha verekedés történt. Amennyiben iskolai esetkezelés történik egy bántalmazás kapcsán, mindig az áldozat meghallgatása történik meg először és ez alkalommal az esetkezelő csoport tagjai az iskola nevében megerősítik az áldozatot, kifejezik támogatásukat és jelzik felé, hogy nem az áldozat hibás abban, hogy bántották. Ezek után történik meg az elkövetővel való beszélgetés, melynek fókusza általában arra irányul, hogy az elkövetőben tudatosítsák, hogy ami történt igenis bullying, ami elfogadhatatlan és a jóvátétellel kapcsolatos lehetőségeket fogalmazzák meg. Ennek a világos és hatékony eljárásrendnek az alkalmazását nagyon megnehezíti, ha a gyerekek agresszióban való érintettsége gyakran változik és így az iskolai tanárok és nevelők elbizonytalanodhatnak, hogy milyen üzeneteket közvetítsenek a gyerekek felé. Például ha egy bántalmazási helyzetben áldozatként megerősítjük őket, ugyanakkor máskor felelősségre vonjuk, ha épp ő az elkövető. Természetesen a pedagógusoknak arra hívjuk fel a figyelmét, hogy mindig egy bizonyos konkrét történés alapján tervezzék az intervenciót, ne pedig a diákok „jellemző” vagy már krónikussá vált bullyingban betöltött szerepe szerint, de az érintettségben való elbizonytalanodás akadályozhatja a következetes fellépést.

A magyarázó változók tekintetében, ha az életkori hatásokra gondolunk, vagyis a fiatalabb tanulók gyakrabban érintettek iskolai erőszakban, akkor mindenképpen érdemes a bullying prevenciót óvodáskorban, de legkésőbb alsó tagozatban elkezdni. Több iskolai program is elsősorban idősebb gyerekeket céloz meg, ez abból adódik, hogy a lelki egészséggel kapcsolatos prevenció programok eszköztára pl. csoport-technikák, szerepjátékok, filmelemzés elsődlegesen felsős vagy középiskolások körében alkalmazhatók. Ugyanakkor a bullyingot célba vevő néhány nemzetközi program már kisebbek számára is élvezhető és bizonyítottan hatékony programelemet dolgozott ki (Jármí és mtsai., 2015; Haataja, Sainio, Turtonen és Salmivalli, 2016; M.Ribiczey, Jármí, Várnai, és Teller, 2016).

Az iskolai tényezőkkel kapcsolatos eredményeket azért is tekintjük lényegesnek, mert a kortárs agresszió megelőzésében és kezelésében továbbra is az iskola a legfontosabb színtér, ahol a diákok egy időben és térben, szervezeten érzékenyíthetők az „antibullying” szemléletre.

Összefoglaló megbeszélés és kitekintés

A dolgozatunkban a kortársbántalmazás, tágabb értelemben az iskolai erőszak néhány magyar serdülőkre jellemző aspektusát tekintettük át.

A hazai validációs vizsgálatban iskolásokkal készítettünk fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat, melyeket a tematikus elemzés módszerével rendszereztünk. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy az iskolások nagyjából ismerik a bullying jelenségét és tudják értelmezni a kortársbántalmazásra vonatkozó kérdéseket, azonban a helyzetek megítélésben sokszor bizonytalanok. Ez nem is meglepő, hiszen a pedagógusok és szülők, de sokszor még a szakemberek sem könnyen választják szét a reaktív, proaktív agresszió egyes megnyilvánulásait. A tanulók elméletben tudják, hogy a bántalmazás mások számára káros és fontos ismérve az erőviszonyok egyenlőtlensége, ugyanakkor az ismétlődés kritériumát a súlyosság függvényében vitatják. Ez kutatás-módszertani szempontból is megszívlelendő, ezért a HBSC vizsgálatot alapul vevő további kutatásaink tervezésekor a súlyosságot is beépítettük a diákoknak szánt kérdések közé (Siegler és mtsai., 2019). Mindamelllett fontos tudni, hogy a súlyosságot az érintettség nagymértékben befolyásolja: akik soha nem voltak célkeresztben, nem ítélik olyan súlyos problémának az iskolai bántalmazást (Várnai és Jármí, 2018).

Bár a verekezés és a (fizikai) bántalmazás gyakori együttjárásai a látens osztályelemzésünk eredményeiből világosan kirajzolódnak, a fókuszcsoporthoz tartozó tanulsága szerint a diákok elméletileg el tudják különíteni egymástól ezt a két jelenséget és a verekezést kölcsönösnek, egyszerinek ítélik, míg a bántalmazást tervezett károkozásnak vélik. Figyelemreméltó eredmény, hogy a bullying szempontjából inkább a család szerepét és nem, a kortárs közösségek dinamikáját vagy az iskola jellemzőit emelték ki. Ezt tükrözik a későbbi fejezetben bemutatott multinomiális regressziós modellek is. Az iskolai bántalmazásellenes programok és a szakemberek ugyanakkor a kulcsszerepet az iskolai dolgozóknak, pedagógusoknak szánják. A szülőket célirányos szülői értekezletek, szülői tájékoztató anyagok, iskolai családi napok formájában érik el (Oldenburg és mtsai, 2015; Olweus és Limber, 2010; Salmivalli, Kaukiainen és Voeten, 2005). Az iskola szerepének ilyen mértékű alulhangsúlyozása ellentmond egy másik (nem reprezentatív) kutatásunkban találtaknak, mely szerint a diákok legnagyobb része szerint az iskolák 79%-a, legalább egy kicsit, de 36%-a szerint saját iskolájuk nagyon is igyekszik a bántalmazást kezelni (Várnai és Jármí, 2018). Mindemelllett a nemzetközi validációs vizsgálat alapján úgy tűnik, hogy a bántalmazás hátterében a család szerepe nemcsak a magyar diákok szerint hangsúlyosabb, hanem hasonló véleményeket román, belga és izraeli gyerekek is megfogalmaztak.

A hazai és nemzetközi fókuszcsoporthoz tartozó egyaránt úgy vélekednek a bántalmazókról, mint népszerűségegre törekvő, gonosz szándékú egyénekről, de mások bántásának előnyös oldalait is megemlézték (vezető karakter, igazságszolgáltatás). Az áldozatokat, a szakirodalomban dokumentáltakhoz hasonlóan a többségtől eltérőnek, gyengének, másnak látják, ugyanakkor összességében felmerült az áldozat ártatlansága, véletlen célponttá válása is. Csak a hazai diákok fogalmaztak meg áldozathibáztató gondolatokat is. Egyéb vizsgálatainkban is kaptunk olyan eredményeket, melyek arra utalnak, hogy a bár a diákoknál az attitűdök szintjén megjelenik mások bántásának határozott elutasítása, az áldozat megsegítése, mindamelllett sokan vannak, akik egyet értenek azzal is, hogy „másokat bántani olykor vicces is lehet” vagy „szabad bántani azokat, akik megérdemlik” (Várnai és Jármí, 2018; Siegler és mtsai., 2019). A prevenciónak tehát fontos feladata, hogy az antibullying szemléletformálás keretében felhívja a tanulók figyelmét arra, hogy bántalmazó és áldozat is bárkiből lehet adott csoportdinamikai körülmények mellett, s hogy a bántalmazás

elfogadhatatlan és az áldozathibáztatást kerülni kell (Horgász és Kissné Viszket, 2013). A magyar tanulócsoportokban az internetes zaklatás jelenségéről viszonylag keveset beszéltek szemben más országok diákjaival. Bár az iskolai bántalmazás kiterjedtsége jóval nagyobb, mint az internetes bántalmazásé, úgy tűnik, erről kevés információjuk van az iskolásoknak (Modecki, Munchin, Harbaugh, Guerra és Runions, 2014).

A következő fejezetben az iskolai kortársbántalmazás gyakoriságának időbeli alakulását vizsgálatuk 2001/2002, valamint 2017/2018 között 5 országos reprezentatív keresztmetszeti (HBSC) adatfelvétel tükrében. Az eredmények azt mutatják, hogy az áldozattá válás és mások bántásának gyakorisága kismértékű, de nagyjából lineáris és szignifikáns növekedést mutatott az évek során a korábbi adatokhoz képest. Amint említettük ezt okozhatja egyrészt a bántalmazás elterjedtebb válása, de a témát övező fokozottabb társadalmi tudatosság is. Az a tény, hogy a változás az 5. osztályosok (főleg fiúk) körében a legkifejezettebb arra hívja fel a figyelmet, hogy a prevenciónak ezen életkor előtt kell megkezdődnie. A bizonyítottan hatékony antibullying programok több korosztálynak szóló programelemeket dolgoznak ki az óvodáskortól kezdve az alsó tagozaton át a felsőbb évfolyamokig a középiskolával bezárólag (Jármi és mtsai., 2015; M.Ribiczey és mtsai., 2016). Az időbeli változásokkal kapcsolatban megemlítjük még, hogy szignifikáns, stabilan megfigyelhető nemi különbségeket detektáltunk mások bántásában: a fiúk gyakrabban elkövetői a bullyingnak mint a lányok, az áldozatok esetében azonban ellentmondásosak az eredmények. Minden adatfelvétel esetben megtaláltuk azt az eredményt is, mely szerint az iskolai bullying elkövetésének vagy az áldozattá válásnak a gyakorisága csökken az életkorral. Ezt az eredményt azonban a kvalitatív vizsgálatok fényében fenntartásokkal kell kezelnünk (Salmivalli, 2002; Paksi, 2010).

Az utolsó fejezetben látens osztályelemzéssel vizsgáltuk nemcsak az iskolai bullyingnak, hanem a kortárs erőszak egyéb megnyilvánulásainak (verekedés, internetes bántalmazás) mintázódását két országosan reprezentatív mintán. Ezek után megnéztük, hogy a látens osztályok milyen egyéni, családi, kortárs és iskolai változókkal függenek össze. Azt találtuk, hogy az eredményként kapott látens osztálystruktúrák nem feleltethetők meg egy az egyben a klasszikus „áldozat”, „elkövető”, „elkövető-áldozat” és „nem érintett gyerekek” csoportjaival. A 2014-es adatokon végrehajtott elemzések 4, a némileg eltérő változókészleten végrehajtott 2017/2018-as adatok vizsgálata pedig 5 osztályos modellekhez vezetettek minket és a struktúrákban több közös elem is felfedezhető.

Mindkét elemzésben megtalálható az *„iskolai és online bántalmazásban és verekedésben is érintett”*, *„az iskolai bántalmazásban és verekedésben érintett”*, *„leginkább online áldozatok”* és *„a bántalmazásban közvetlenül nem érintettek”* csoportjai. Ezt egészítette ki a 2017/2018-as adatokon azonosított *„iskolai agresszor”* csoport. Az iskolások 40%-a tehát a kortárs erőszak bizonyos megnyilvánulásaiban közvetlenül érintett. Bár az iskolai szemléletformáló prevenciók programok leginkább a nem érintett diákok attitűdjeire hatnak, úgy véljük – a szakirodalmi adatok szerint nem alaptalanul -, hogy amennyiben ezek a programok átfogóan bevezetésre kerülnek, sikeresen csökkenthetik ezt az arányt (Farrington és Ttofi, 2009). Prevenció és intervenció szempontból a legnagyobb kihívást talán a *„mindenfajta agresszióban érintett”* gyerekek csoportja jelentheti majd, akiket valószínűleg a legjobban működő iskolai esetkezelés esetén is kikerülnek az iskolai hatáskörből az agresszió kezelés szempontjából. Végül a csoportokkal együtt járó változók közül kiemeljük a pszichoszomatikus tünetek gyakoribb előfordulását, valamint a társas támogatás alacsonyabb szintjét az összes erőszakban érintett csoport esetében.

A szakértők és az iskolások közti értelmezési különbségek áthidalása a jövőbeli kutatások további meghatározó feladata. Ehhez okvetlenül szükséges, hogy a prevenció vagy szemléletformáló programok segítsék az iskolásokat, a pedagógusokat és szülőket abban, hogy

közös nyelvezet alakuljon ki, valamint a kutatások is érzékenyek legyenek a tereptapasztalatokra. Szintén ehhez kapcsolódó fontos kérdés hazánkban, hogy mi okozza a bántalmazás emelkedését, még akkor is, ha csekély mértékű változásról van szó. A bullyinggal összefüggő tényezők tekintetében jó lenne világosabban látni a bullyinghoz vezető tényezőket, illetve a bullying következményeit az egyes változók fényében. Például a pszichoszomatikus tünetek eleve is fennálltak az érintettek esetében vagy inkább a bullyingra, mint stresszhelyzetre adott reakcióként érdemes értékelni őket. A látens osztályelemzés arra mutatott rá, hogy milyen sajátos összefonódások találhatók az egyes erőszak-megnyilvánulási formák között. Ezeket a csoportokat tovább lehetne kutatni abból a szempontból, hogy a reaktív, illetve proaktív vagy indulati és instrumentális agresszió jellemzői hogyan keverednek bennük. Ez segítene tisztázni, hogy mely viselkedésmódok és érzelmek felismerésére és kezelésére irányuljon kiemelten a hatékony a prevenció és terápiás munka.

Pillanatkép az iskolai antibullying törekvésekről

A dolgozat végén szeretnénk egy rövid pillanatképet adni azokról a prevenció programokról, melyek jelenleg elérhetőek hazánkban. Terjedelmi okok miatt nem térünk ki helyi jó gyakorlatokra, elhivatott iskolák folyamatos közösségépítő tevékenységeire vagy megalapozott, jól dokumentált, de hazánkban nem adaptált programokra. Elsőként bemutatjuk a finn Kiva programot, melyet az iskolai antibullying programok egyfajta etalonjának tekintünk. Úgy véljük, hogy ez a program tudományosan megfelelően alátámasztott, evidenciákon alapuló, konkrét és változatos programelemeket tartalmaz, az iskola egészére kiterjed, valamint több korcsoportot magában foglal. Hazánkban már megtörtént a program egyes részeinek kulturális-nyelvi adaptációja, trénerek felkészítése és bizonyos korosztályokban pilot jellegű kipróbálása néhány iskolában (Jármí és mtsai, 2016). Az ENABLE program szintén nemzetközi háttérű. Hazai adaptációja és a pilot jellegű kipróbálása megtörtént, jelenleg (meghatározott számú) akkreditált képzés formájában ingyenesen elérhető pedagógusok és iskolapszichológusok számára (Jármí, 2018). Egyre több iskola csatlakozik az inkább szemléleti keretként, mint konkrét tevékenységeket felsorakoztató programként működő Békés Iskolák hálózatához. Kitérünk továbbá a NyugiOvi programra, mely teljes egészében hazai fejlesztésű és kiemelkedően innovatív a megcélzott – óvodai – korosztály tekintetében is. Ezt a programot egy projekt keretében dolgozták ki, koordinációja és finanszírozása jelenleg megoldásra vár. Az előbbi programokban közös elemek az antibullying csoportnorma kialakítása, a szemlélők bevonódásának hangsúlyozása és büntetés helyett a resztoratív szemlélet alkalmazása az esetleges bullying helyzetek kezelésében. Nem térünk ki részletesen, de fontosnak tartjuk megemlíteni az Iskolai Konfliktusok Tudásközpontot, mely nem egy konkrét program, de a bullyinggal kapcsolatos legfontosabb hazai információk egyfajta gyűjteménye. Az online elérhető tudásközpont tanulmányokat, iskolában alkalmazható antibullying gyakorlatsorozatot, iskolai jógyakorlat-gyűjteményt és kutatási eredményeket is közöl.

A KIVa- program

A KiVa-programot az iskolai bántalmazás nemzetközileg elismert kutatói, Prof. Christina Salmivalli és Elisa Poskiparta (University of Turku) fejlesztették ki, több évtizedes kutatómunkájukra építve. A program nemzeti alapprogram a finn iskolákban és a felmérések évente 20-30 százalékkal csökkentik a bántalmazás előfordulását. A KiVa egyszerre prevenció és intervenció program: a megelőzést szolgáló programelemek minden diákra irányulnak adott

osztályfokon, míg az intervenciós lépések csak az aktuálisan előforduló bántalmazásban érintett diákokra vonatkoznak. A KiVa átfogó, az egész iskolára kiterjedő program, amelyben kiemelt szerepet kapnak a KiVa-team tagjai. Ők az iskolai pedagógusai, illetve segítő szakemberei (fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus, szociális munkás), akik egyéni esetkezelést végeznek, valamint biztosítják a program fennmaradását az iskolában (Jármí és mtsai, 2015).

A KiVa az általános iskolás korosztályt célozza. A megelőző komponens három egységből (Unit 1-3) áll, melyek adott életkor szociokognitív sajátosságaihoz illeszkedve, egyre mélyebben dolgozzák fel a bántalmazás témakörét. Szemléleti aspektusból a KiVa programban a megelőzés kulcsa a bántalmazásellenes csoportnorma kialakítása és a szemlélők viselkedésének megváltoztatása. A KiVa tehát nem a bántalmazót, és nem is az áldozatot tekinti a beavatkozás elsődleges célpontjának, hanem az egész iskolai közösséget (Jármí, 2015). A megelőzést szolgáló legfontosabb programelemek az Osztálytermi KiVa-foglalkozások (10 alkalom), a számítógépes KiVa-játék, a fokozott (tanári) felügyelet a szünetekben és a szülői értekezletek a KiVa-programról. Az intervenciós elemek pedig az antibullying iskolai eljárásrend kidolgozása és az esetkezelő csoportok működtetése (Jármí, 2015).

Az ENABLE program

Az ENABLE program eredeti változatát a European Schoolnet szakértői dolgozták ki és tették térítésmentesen elérhetővé. Hazánkban az Oktatási Hivatal Sulinet osztálya koordinálta a nemzetközi ENABLE antibullying program hazai adaptációs munkáit, valamint jelenleg is végzi a program fejlesztési és képzési feladatait. A program célcsoportja a felső tagozatos, valamint középiskolás tanulók (leginkább 7-10. osztályosok). A program gerincét kétféle választható modul 10-10 osztálytermi foglalkozása adja. Az egyik modul az ún. SEL (socio-emotional learning) modul, mely expliciten is foglalkozik a bullyinggal, mindemellett a társas-érzelmi készségfejlesztést is célul tűzi ki a 10 foglalkozás közel felében. A másik modul az ún. AB (bullying ellenes normaképzés) modul, mely teljes egészében a bullying egyes aspektusait (elkövetők motivációi, áldozattá válás okai, segítségkérés stb). dolgozza fel a tanulókkal. Mindkét modul foglalkozásait egyéni, páros, kiscsoportos munkaformák váltakozása és digitális eszközök használata jellemzi. A pedagógusokat és iskolapszichológusokat képzések és részletes tanári kézikönyv segíti a megvalósításban. A foglalkozásvázlatokon kívül segédanyagok, állapotfelmérő és folyamatértékelő mérés, szülői kézikönyv és egyéb információs anyagok is rendelkezésre állnak (Jármí, 2018). A program hatékonyságvizsgálatát az ELTE PPK végzi.

Békés Iskolák Hálózata

A Békés Iskolák elsősorban egy szemléleti keret, nem pedig egy kész program. Az résztvevő iskola és a hálózat szakemberei közösen gondolkodnak a bántalmazás megelőzéséről és kezeléséről az adott iskola igényeinek, jellemzőinek és erőforrásainak figyelembe vételével. Twemlow és munkatársai korábban említett (lásd a „A bullying értelmezési kerete” c. fejezetet a Bevezetésben) bullying koncepciója értelmében a közös gondolkodás célja a „jól mentalizáló” iskolai közösség létrehozása. Ennek a szemléletnek - a KiVa és Enable programokéhoz hasonlóan – fontos üzenete az, hogy a bántalmazás a közösség minden tagjának a felelőssége (Horgász és Kissné Viszket, 2013). A konkrét megvalósítás egyes lépései az iskola elköteleződése, ismeretek átadása a bántalmazásról, természetes vezetők megtalálása az iskolában, részvételükkel az ún. Békítő Csapat felállítása, feltáró beszélgetések levezetése a

csapat és külső szakember részvételével, valamint ez alapján bántalmazás kezelő forgatókönyv kidolgozása és annak végrehajtása.

A NyugiOvi Program

A NyugiOvi prevenciós program célja, hogy módszertani segítséget nyújtson az óvodáskorú gyermekek közösségében az egymás iránti tolerancia és elfogadás, az együttműködésre való hajlam kialakításához; a bántalmazó magatartás kialakulásának megelőzéséhez, valamint segítse azon képességek és stratégiák tanulását és gyakorlását, amelyekkel a gyerekek ellenállóak lesznek a bántalmazással szemben (M. Ribiczey és mtsai, 2016). A NyugiOvi koncepció számos programelemet tartalmaz. Az óvónői kézikönyv ismerteti a bántalmazással kapcsolatos legfontosabb elméleti tudnivalókat és a bántalmazás-ellenes projekthét foglalkozásainak részletes forgatókönyvét. A projekthét foglalkozásai során a gyerekeknek életkornak megfelelő kerettörténetbe és játékokba ágyazva adják át a legfontosabb antibullying üzeneteket („Mindenkít befogadunk”, „Senkit nem bántunk”, „Megvédjük a gyengébbet” stb.). További programelemek a gyakorlattár, mely a bántalmazás ellenes foglalkozások kiegészítésére alkalmas az általános óvodai gyakorlatból ajánlható gyakorlatok gyűjteménye; az intézményi eljárásrend, mely javaslat a bántalmazás eseteinek kezelésére óvodai keretek között; a szülői kézikönyv és az óvodai kampánynap forgatókönyv, mely a program indításához kötődő játékos családi nap megszervezéséhez kapcsolódó legfontosabb szakmai megfontolásokat tartalmazza (M. Ribiczey és mtsai, 2016).

A fent említett programok folyamatos fejlesztése, kiterjesztése az iskolahálózatban és monitorozása biztosíthatja, hogy valamennyi iskolai korosztályhoz eljussanak az antibullying törekvések. A bántalmazás-ellenes programok igénylik a mindenkori oktatáspolitikai elköteleződését is, hiszen a hatékonyságot a tudományos alapok és módszertani fejlesztés mellett, sok intézmény bevonása, erős szakmai koordináció és társadalmi támogatottság garantálhatja.

A jelen disszertáció erősségeit abban látom, hogy egy hosszú múltra visszatekintő, nemzetközi háttérű, többszöri adatfelvételeket megvalósító, országosan reprezentatív kutatás és annak kiegészítő módszertana tükrében tudtam vizsgálni a kortársbántalmazás jelenségét a hazai serdülők körében.

Irodalomjegyzék

- Acquah, E.O., Topalli, P.Z., Wilson, M.L., Juntilla, N., & Niemi, P.M. (2015). Adolescent loneliness and social anxiety as a predictor of bullying victimization, *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320-331.
- Adler, P.A., & Adler, P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. Rutgers University Press: New Brunswick, NJ.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., & Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European Journal of Pediatrics*, 166(12), 1253–1260. <https://doi.org/10.1007/s00431-006-0411-x>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary Variables in Mixture Modeling: Three-Step Approaches Using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Aszmann, A. (1997). *Iskolásgyermekek egészségmagtartása 1986-1993*. Anonymus Kiadó, Budapest
- Aszmann, A. (2003). *Iskoláskorúak Egészségmagatartása: Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar "Nemzeti Jelentés" 2002*. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality (2nd ed)*. New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.)
- Bandura, A. (2002): Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31 (2), 101–119.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., & Chatzilambou, P. (2013). Bullying/victimization from a family perspective: A qualitative study of secondary

- school students' views. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 53-71
<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0101-6>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323(7311), 480–484.
- 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*, 11(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0265407594112004>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. SAGE.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & O'Brennan, L. M. (2013). A Latent Class Approach to Examining Forms of Peer Victimization. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 839–849. <https://doi.org/10.1037/a0032091>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of Victimization across Direct Bullying, Indirect Bullying and Cyberbullying. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17, 375–388.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>
- Buda, M. (2010). *Közérzet és zaklatás az iskolában. Habilitációs értekezés. Kézirat.*

- Buda, M. (2015). *Iskolai zaklatás - a kutatások tükrében*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Buda, M. (2016). *Online kutatás – értelmezési kísérlet hazai és nemzetközi kontextusban*. Retrieved from http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Buda%20MAriann_Online%20kutat%C3%A1s%20%E2%80%93%C3%A9rtelmez%C3%A9si%20k%C3%ADs%C3%A9rlet%20hazai%20%C3%A9s%20nemzetk%C3%B6zi%20kontextusban.pdf
- Byrne, H., Dooley, B., Fitzgerald, A., & Dolphin, L. (2015). Adolescents' definitions of bullying: The contribution of age, gender, and experience of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 403-418. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0271-8>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93–105. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337587>
- Cantril, H. (1995). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A., & Brick, B. (2010). Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332–350. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Castro, B. O. D., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Child Development*, 73(3), 916–934. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447>
- Cheng, Y.-Y., Chen, L., Ho, H., & Cheng, C.-L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0143034311404130>

- Chester, K., Callaghan, C. M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 61–64.
- Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 88, 3–10.
- Clapper, R. L., Buka, S. L., Goldfield, E. C., Lipsitt, L. P., & Tsuang, M. T. (1995). Adolescent Problem Behaviors as Predictors of Adult Alcohol Diagnoses. *International Journal of the Addictions*, 30(5), 507–523.
<https://doi.org/10.3109/10826089509048741>
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 779–862). Hoboken, New York: Wiley & Sons.
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2009). *Latent Class and Latent Transition Analysis: With Applications in the Social, Behavioral, and Health Sciences* (1 edition). Hoboken, New York: Wiley & Sons.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cosma, A., Walsh, S., Chester, K., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (submitted). *Time trends in bullying victimization (2002-2014) and the evolving role of cyber-victimization*.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101., <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Currie, C. (1998). *Health Behaviour in School Aged Children A WHO Cross-National Survey (HBSC) Research Protocol for the 1997-98 Study*, University of Edinburgh, Edinburgh, UK
- Currie, C. (2004). *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/02 survey, (Health Policy for Children and Adolescents, No.4)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., ... Barnekow, V. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (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*, (pp. 185–190). Copenhagen: World Health Organization.
- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., & Wild, F. (2014). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory Items for the 2013/14 Survey*. Saint Andrew's, UK.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review*, 32(3), 471–489.

- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J., & Storch, E. A. (2011). Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(5), 297–302. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0108>
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22(2), 177–185.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199904\)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Domonkos, K. (2014). Cyberbullying: Zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(1), 59–70.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, L., Diderichsen, F., NicGabhain, S., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 294–300.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.010>
- Elekes, Zs. (2015). *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015, Magyarországi eredmények*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Routledge.
- Evans, C., & Smokowski, P. (2015). Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0432-2>
- Farrington, D. P. & Ttofi, M.M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews. 6. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>

- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90–98.
<https://doi.org/10.1002/cbm.801>
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105–117. <https://doi.org/10.1080/03055690701811149>
- Gendreau, P., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 25–46). New York: Guilford Press.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Giang, M. T., & Graham, S. (2008). Using latent class analysis to identify aggressors and victims of peer harassment. *Aggressive Behavior*, 34(2), 203–213.
<https://doi.org/10.1002/ab.20233>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems, a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics*, 152(1), 123–128.
- Gobina, I., Zaborskis, A., Pudule, I., Kalnins, I., & Villerusa, A. (2008). Bullying and subjective health among adolescents at schools in Latvia and Lithuania. *International Journal of Public Health*, 53(5), 272–276. <https://doi.org/10.1007/s00038-008-7041-1>

- Gommans, R., Stevens, G., Finne, E., Cillessen, A., Boniel-Nissim, M., & ter Bogt, T. (2015). Frequent electronic media communication with friends is associated with higher substance use. *International Journal of Public Health*, 60(2), 167–177.
- Gonçalves, S., & Matos, M. (2007). Bullying in Schools: Predictors and Profiles. Results of the Portuguese Health Behaviour in School-aged Children Survey. *International Journal of Violence and School* (4), 91–108.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363–378. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9030-2>
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595–611. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066758>
- Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional Bullying, Cyber Bullying, and Deviance: A General Strain Theory Approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2), 130–147. <https://doi.org/10.1177/1043986209359557>
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., & Yu, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/00131880110051137>
- Hemphill, S., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T., Toumbourou, J., & Catalano, R. (2012). Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59–65.

- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176–186.
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E., & Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35(4), 685–693. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.012>
- Horgász, C., & Kissné Viszket, M. (2013). Békés Iskolák projekt. Az iskolai agresszió megfékezése és megelőzése. *Mentálhigiéné és segítő hivatás*, 262–279. Pécs: Pro Pannonia.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183–208. <https://doi.org/10.1007/BF03173576>
- Hudley, C. A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 377–384. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.377>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdahl, O., Torsheim, T., Augustson, L., ... Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) Study*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization.
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30(4), 298–312. <https://doi.org/10.1002/ab.20035>
- Jaccard, J., Blanton, H., & Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: an analysis of the effects of a close friend. *Developmental Psychology*, 41(1), 135–47.

- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187–1194.
- Jármí, É., Péter-Szarka, S., & Fehérpataky, B. (2015). *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei.*
- Jármí, É. (2018). Az ENABLE antibullying program hazai bevezetése, Tavaszi Pedagógiai Napok, Budapest, 2018. április 17.
- Jessor R, & Jessor S. (1980). A social-psychological framework for studying drug use. *NIDA Research Monograph*, 30, 102-109.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231–1237.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 319(7206), 348–351.
<https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348>
- 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*, 23(6), 661–674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Kowalski, R. M., Limber, S.P & Agatson, P.W. (2012). *Cyberbullying : Bullying in the digital age*. Wiley-Blackwell.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., ... Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect, 22*(7), 705–717.
- Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., & de Matos, M. G. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 39*(6), 908–915. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>
- Laufer, A., & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 15*(3), 235–244.
- Leung, L. (2011). Loneliness, social support, and preference for online social interaction: The mediating effects of identity experimentation online among children and adolescents. *Chinese Journal of Communication, 4*(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/17544750.2011.616285>
- Lovergrove, P. J., Henry, K. L., & Slater, M. D. (2012). Examination of the Predictors of Latent Class Typologies of Bullying Involvement among Middle School Students. *Journal of School Violence, 11*(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.631447>

- Law, D., Shapka, J., Hymel, S., F. Olson, B., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and Internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 226–232.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.004>
- Maunder, R., Harrop, A., & Tattersall, A. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: Comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52(3), 263-282. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504062>
- Mayer, J. (2008). *Agresszió az iskolában*. Budapest.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 393. <https://doi.org/10.1007/BF03173593>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(5), 267–274.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Molcho, M, Harel, Y., & Lash, D. (2004). Substance Use and Youth Violence: A Study among 6th - 10th Israeli School Children. *The International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 16(3), 239-251

- Molcho, M, Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., & Group, the H. B. W. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225–234. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571–588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children’s voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1468794102002001636>
- M.Ribiczey, N., Jármí, É., Várnai, D., & Teller, J. (2016). *Bullying prevenció óvodáskortól középiskoláig*. Elhangzott: a Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Jubileumi Országos Tudományos Nagygyűlésén, Budapest.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User’s guide*. (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviour among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18(3), 211–232.

- Németh, Á. (2007). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet/ Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Németh, Á., & Költő, A. (2011). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Németh, Á., & Költő, A. (2016). *Egészség és Egészségmagatartás Iskoláskorban 2014*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Neufeld, G., & Máthé, G. (2013). *A család ereje*. Budapest: Libri.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega-Ruiz, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129–142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41(5), 699–710. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.699>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: some basic facts and effects of a school based intervention program. In *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). NJ: Erlbaum: Hillsdale.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994a). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35, 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

- Olweus, D. (1994b). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. *Aggressive Behavior: Current Perspectives Plenum Series in Social/Clinical Psychology*.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151–156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (1999). Bullying Prevention Programme. In *In Blueprints for Violence Prevention* (Vol. 9). Golden, Colorado: Venture Publishing.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The Emotional Impact on Victims of Traditional Bullying and Cyberbullying A Study of Spanish Adolescents. *Zeitschrift Für Psychologie*, 217(4), 197–204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Paksi, B. (2010). Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2, 119–134.
- Pellegrini, A. D. (2001). The Roles of Dominance and Bullying in the Development of Early Heterosexual Relationships. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2–3), 63–73. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_05

- Pepler, Debra J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376–384.
<https://doi.org/10.1002/ab.20136>
- Pepler, D.J., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548–553.
- Pepler, D.J., & Craig, W. (2000). *Making a Difference in Bullying. LaMarsh Research Report* (No. #60). Toronto: York University.
- Renshaw, T., Roberson, A., & Hammons, K. (2016). The Functionality of Four Bullying Involvement Classification Schemas: Prevalence Rates and Associations with Mental Health and School Outcomes. *School Mental Health*, 8(3), 332–343.
<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9171-y>
- Ribiczey, N., Szabó, B., & Jármí, É. (2018). Bullying az óvodában - Az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(1): 91–112
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: And what to do about it*, (Updated, revised), Melbourne, Australian Council for Education Research
- Roberts, J.R., Walter, B., & Morrotti, A.A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully–victim dyad. *Professional School Counseling*, 4(2), 148-155
- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473–485.
<https://doi.org/10.1177/0165025408093667>
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269–277.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *The British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465–487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22)
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC, US: American Psychological Association., <http://dx.doi.org/10.1037/11877-001>
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S., Mora-Merchan, J., Singer, M., & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379–394.
- Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J., & Ittel, A. (2008). Gender and Age Differences in the Development of Relational/Indirect Aggression: First Results of a Meta-Analysis. *European Journal of Developmental Science*, 2(1), 176–189. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-21211>
- 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*, 32(3), 261–275. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., ... Smith, P. K. (2015). A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data From Six European Countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.961067>

- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. The Conduct Problems Prevention Research Group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646–662. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.646>
- Seiler, S. J., & Navarro, J. N. (2014). Bullying on the pixel playground: Investigating risk factors of cyberbullying at the intersection of children's online-offline social lives. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4). <https://doi.org/10.5817/CP2014-4-6>
- Siegler, A., Jármí, É., & Várnai, D. (2019). *Az ENABLE program hazai adaptációjának hatásvizsgálata-reflexió a kezdeti eredmények és felmerülő nehézségek mintázatára*. Elhangzott: a Magyar Pszichológiai Társaság XXVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Debrecen.
- Simon, D., Zerinváry, B., & Velkey, G. (2015). *Zárótanulmány a TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 „Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben” c. projekthez*. Retrieved from http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Osszegzo_tanulmany.pdf
- Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature & Prevention Strategies*. SAGE Publications Ltd., London, UK
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/0013188990410303>
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29 (3), 239–268.

- Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R., & Poustka, F. (2010). Peer-victimization and mental health problems in adolescents: Are parental and school support protective? *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 371–386.
<https://doi.org/10.1007/s10578-010-0174-5>
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52–67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40(3), 358–364.
<https://doi.org/10.1080/0013188980400307>
- Swearer, S., Song, S., Cary, P., Eagle, J., & Mickelson, W. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (95–121). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied”: the discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134–154.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A., & D’Amico, E. J. (2009). Victimization from Mental and Physical Bullying and Substance Use in Early Adolescence. *Addictive Behaviors*, 34(6–7), 561–567. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2009.03.012>
- Theriot, M. T., Dulmus, C. N., Sowers, K. M., & Johnson, T. K. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services Review*, 27(9), 979–994. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.12.024>

- Thornberg, R. (2011). 'She's Weird!'— The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25(4), 258–267.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Twemlow, S. W. (2007). Az erőszak gyökerei: az iskolában zajló hatalmi harcok és erőszak konvergens pszichoanalitikus magyarázó modelljei I., *Pszichoterápia*, 16(6), 389-398.
- Twemlow, S. W. (2008). Az erőszak gyökerei: az iskolában zajló hatalmi harcok és erőszak konvergens pszichoanalitikus magyarázó modelljei II., *Pszichoterápia*, 17(1), 26-37.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215–232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(2), 195–199.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. France, Paris.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495.
<https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349–1371.
<https://doi.org/10.1177/1461444809341263>
- Várnai, D., Jármi, É., Arnold, P., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy., & Örkényi, Á. (2018): A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519-539

- Várnai, D., & Jármí, É. (2018). *Az iskolai bántalmazás (bullying) középiskolásoknál az ENABLE állapotfelmérés tükrében*. Elhangzott: a Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Budapest.
- Várnai, D., & Zsiros, E. (2016). Kortársbántalmazás és verekedés. In Á. Németh & A. Költő (Eds.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban* (pp. 95–107). Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Nagy, J., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Zs., & Rozgonyi, T. (2008). Az iskolai erőszak kérdőív bemutatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6-7, 224–227.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health*, 81(7), 393–399. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x>
- Waasdorp, Tracy E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Waasdorp, Tracy Evian, Pas, E. T., Zablotsky, B., & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-Year Trends in Bullying and Related Attitudes Among 4th- to 12th-Graders. *Pediatrics*, 139(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2615>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>

- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010a). Co-occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103–1112.
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368–375.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Williford, A. P., Brisson, D., Bender, K. A., Jenson, J. M., & Forrest-Bank, S. (2011). Patterns of Aggressive Behavior and Peer Victimization from Childhood to Early Adolescence: A Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 644–655. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9583-9>
- Wilton, M. M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, 9(2), 226–245.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: individual — group similarity and the social “misfit”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523–536
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School: Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67–79.
<https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zsila, Á., Orosz, G., Király, O., Urbán, R., Ujhelyi, A., Jármí, É., ... Demetrovics, Z. (2018). Psychoactive Substance Use and Problematic Internet Use as Predictors of Bullying and Cyberbullying Victimization. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(2), 466–479. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9809-0>

Zsila, Á., Ujhelyi, A., & Demetrovics, Z. (2015). Online zaklatás a legújabb kutatások tükrében. *Imago Budapest Online*, 5(5), 1–14.

Zsila, Á., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2018). Gender Differences in the Association Between Cyberbullying Victimization and Perpetration: The Role of Anger Rumination and Traditional Bullying Experiences. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9893-9>

A disszertáció alapját az alábbi publikációk képezik:

Várnai, D., Jármí, É., Arnold, P., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy., Örkényi, Á. (2018): A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére, *Magyar Pszichológiai Szemle* 2018, 73 (4), 519-539

Várnai, D., Horváth, Zs. Jármí, É., Urbán, R., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy. (2019): Empirically based classification of peer violence in a nationally representative sample of adolescents: a latent class analysis, *International Journal of Mental Health and Addiction*, megjelenés alatt

1. sz. Melléklet

Az elkövető jellemzői	• nem normális • vezető egyéniség • igaza van • tagadja, hogy másokat bántana • rosszindulatú, gonosz • nincs tudatában tetteinek következményeivel • rossz családja van • őt is bántalmazták • rossz társas készségei vannak • nem akarja, hogy gyengének lássák hatalmat akar
Az áldozat jellemzői	• más, mint a többiek (a ruhája, a nemzetisége, kevesebb a pénze, másképp viselkedik, másként gondolkodik) • magányos • nem tudja megvédeni magát • ártatlan • nincs önbizalma • gyenge (gyengébb, mint a bántalmazó) • sérülékeny • megérdemli, hogy bántják
Erőviszonyok egyenlőtlensége	• erőegyenlőtlenség • erődemonstráció • korkülönbség (kisebb gyerekeknél gyakoribb, de nem olyan súlyos, mint nagyobbaknál) • erősebb bántja a gyengébbet • egy csoport bántja az áldozatot • diszkrimináció
Gyakoriság/ismétlődés	• ha már egyszer történik, az is bullying • többször kell megtörténnie (havonta, naponta, stb.) • a súlyosságától, intenzitásától függ • rendszeresen kell megtörténnie • a verekedés egyszeri esemény
A bántalmazás okai	• szándék mások elnyomására • pozíció megszerzése és megtartása • verseny • különböző csoportok ütközése • kollektív felelősség (senki nem mond nemet)

	• megalázás • szándékos sértés • viccből • rosszindulatból • bosszúból • irigységből • szerelmi kapcsolat miatt (szétváltak és utána valaki bántja a másikat) • mert senki nem segít • valaki nem engedelmeskedik • ok nélkül támadnak meg valakit • mert rossz a viszony az elkövető és az áldozat között • félreértés • utánzás (az elkövető látta valahol ezt a viselkedést) • figyelemfelkeltés • unalom • féltékenység • stressz • véletlenül alakul ki a bullying
A következmények	• a bullying változik időben (csökken, nő, állandó marad) • megterhelés az áldozatnak • megváltozik az áldozat percepciója • befolyásolja a barátságokat • a családtól függnék a következmények • érzelmi problémákat okoz • érettebbé tesz • az áldozat tovább izolálódik • öngyilkosság • betegség • az áldozat is elkövetővé válik • stressz • szerhasználat • félelem • nincs jó megoldás az áldozat számára • büntetés • az iskolától függ
A cyberbullying jellemzői	• skypeon keresztül • emailben • ez nem bántalmazás, csak zaklatás

	• ez a legsúlyosabb • facebookon, viberen • idősebbekre jellemzőbb • ha valaki nem látja a Facebookon • telefonon
Viselkedések (formák)	• fizikai • verbális • szociális