

HAJNAL ÁRON

AZ INTERNETES ZAKLATÁS MEGELŐZÉSÉT SEGÍTŐ ISKOLAI PROGRAMOK SIKERTÉNYEZŐI¹

SUCCESS FACTORS OF CYBERBULLYING-PREVENTION PROGRAMS AT SCHOOLS

Az internetes zaklatás egyre elterjedtebb, súlyos következményekkel járó probléma, megelőzése ezért igen fontos közpolitikai feladat. E cikk megvizsgálja, milyen attribútumok teszik sikeressé a kapcsolódó iskolai prevenciós programokat. Az eredmények alapján a szociális, emocionális tanulást is tartalmazó programok jobban csökkentik a zaklatók számát. További fontos eredmény, hogy a hagyományos zaklatásmegelőző programok is lehetnek eredményesek az internetes zaklatás visszaszorításában. Ugyanakkor nem sikerült igazolni, hogy a szülőket és tanárokat is célzó programok sikeresebbek lennének, mint a csak a gyerekeket megcélzó programok. A cikk röviden elemzi a magyarországi helyzetet is, és javaslatokat fogalmaz meg jövőbeni programok kidolgozásához.

Cyberbullying is a rapidly spreading phenomenon with severe consequences, therefore prevention programs are highly needed. The present study examines some attributes that may increase the effectiveness of school-based prevention programs. Results show that programs including social-emotional learning are more effective in reducing the number of bullies, and that traditional bullying-prevention programs may also be successful against cyberbullying. However, programs applying whole-school approach, that is, the involvement teachers and parents in prevention efforts, were not proven to be more effective. The article briefly examines Hungarian cyberbullying-prevention efforts, and formulates recommendations for further policymaking.

Az internetes vagy online zaklatás egy viszonylag új jelenség, amely a 21. század elejétől az internet, a számítógépek, majd okostelefonok terjedésével súlyos, globális problémává vált [Chisholm, 2014]. Az online zaklatás, vagy angolul *cyberbullying*, az utóbbi években ennek megfelelően egyre nagyobb figyelmet kapott mind az azt célzó szakpolitikákban, mind pedig a témával foglalkozó tudományos publikációkban. Ezt jól demonstrálja, hogy míg a Google Scholar 2000-től 2010-ig 5480 találatot ad a „cyberbullying” keresőszóra, addig 2010-től 2019-ig ez az érték 26800.

A tanulmányok fókuszában legtöbbször a lehetséges hatások, kockázati tényezők, a jelenség elterjedtsége, vagy a hagyományos és az internetes zaklatás közötti különbségek és hasonlóságok

¹ A tanulmány a 2017/2018-as tanévben TDK dolgozatként készült el.

állnak. Jelentős szakirodalmi forrás áll rendelkezésre lehetséges prevenciós stratégiákról, illetve számos hatásértékelő tanulmány született a már bevezetett programokról is. Az internetes zaklatás, bár nem csak iskolások körében fordul elő, ebben a korcsoportban a legerterjedtebb, és itt okozza a legsúlyosabb problémákat is [Cassidy et al., 2013]. Jelen tanulmány is kizárólag az iskolai zaklatásra és prevencióra koncentrálna.

A hatásértékelő tanulmányokról két viszonylag friss metaanalízis készült [Van Cleemput et al., 2014; Gaffney et al., 2019], amelyek a vizsgált programok hatásosságát standardizálják és átlagolják különböző módszerekkel. Nem készült azonban eddig olyan metaanalízis, amely nemcsak a hatások mértékét, hanem a hatásokat befolyásoló tényezőket is vizsgálja. E cikk célja egyrészt ezen hiányosság pótlása, másrészt pedig a következtetések figyelembevételével a magyar szakpolitikák vizsgálata, javaslatok megfogalmazása. Ez utóbbi nem empirikus jellegű, és nem követ szigorú módszertant; inkább kitekintés, melynek célja az empirikus rész és a magyar helyzet összekapcsolása. E cikk jelentősen támaszkodik a szerző korábbi elemzésére [Hajnal, 2019]. A cikk a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács által támogatott „Közgazdaságtudomány a bűnmegelőzés szolgálatában” (BM-18-E-0013) című projekt keretében készült.

1. HAGYOMÁNYOS ÉS ONLINE ZAKLATÁS

Az internetes zaklatás lényegében a zaklatás egy speciális esete, ahol az agresszor (vagy agresszorok) az interneten keresztül zaklatják az áldozatot. A legáltalánosabban elfogadott meghatározás szerint a zaklatás „szándékos, ismételt bántalmazás, ahol az elkövető(k) és az áldozat közötti erőviszonyok nem kiegyenlítették” [Smith, 2004]. Az internetes zaklatás definíciója – „elektronikus kommunikációs eszközökön keresztül véghezvitt, ismételt és szándékos bántalmazás” [Hinduja & Patchin, 2006] – ettől csupán az eszközben tér el, illetve nem emeli ki az egyenlőtlen erőviszonyokat, mint szükséges feltételt. (Cassidy et al. [2013] szerint az egyenlőtlen erőviszony az internetes zaklatásnál is fontos, azonban mást jelent, mint a hagyományos zaklatásnál.) Számos tanulmány, így Cross et al. [2016] és Mehari et al. [2014] jelentős átfedést mutatott ki az internetes és a hagyományos zaklatók és áldozatok személyét illetően, illetve az okozott ártalmak között is sok a hasonlóság. Itt fontos kiemelni, hogy a magyar terminológia némileg megtévesztő. Az angol *cyberbullying* kifejezés magyar megfelelője az internetes, vagy online zaklatás; ez azonban, a fenti meghatározásnak megfelelően jelenthet egyéb kommunikációs eszközökön, például telefonon véghezvitt zaklatást is.

Az online és a hagyományos zaklatás között azonban igen sok, lényegi különbség van, ami miatt több forrás, például Mishna et al. [2009] és Chisholm [2014] szerint az online zaklatást alapvetően különböző jelenségként kell kezelni. Englander [2017] kiemeli, hogy a digitális technológiák használata több szempontból lényegesen megváltoztatja a zaklatás folyamatát. Szemben a hagyományos zaklatással az online zaklatásnál a támadónak elég csupán egyszer megosztania az bántó tartalmat, a közösségi oldalakon az továbbterjedhet az eredeti megosztó szándékától függetlenül. Számos forrás kiemeli továbbá, hogy az internetes zaklató nem szembesül közvetlenül az áldozat reakcióival, kevésbé hajlamos empátiát gyakorolni [Patchin & Hinduja, 2011; Cassidy et al., 2013].

Az anonimitás érzése szintén csökkentheti az agresszort potenciálisan visszafogó gátlásokat. Az elkövető személye az áldozat számára általában ismert [Cassidy et al., 2013], ám a felelősséget elhomályosíthatja többek között az, hogy a sértő tartalmat adott esetben névtelenül osztja meg, vagy hogy többen terjesztik azt.

Ugyancsak van egy fontos különbség: azáltal, hogy a zaklatás az online térben, nem pedig az iskolában történik, az áldozat az iskolán kívül is szembesül a sértő tartalmakkal [Hinduja & Patchin, 2012]. Több forrás kiemeli [Kowalski et al., 2012; Hinduja & Patchin, 2008; Chisholm, 2014], hogy - részben a fenti különbségek miatt - az internetes zaklatás súlyosabb negatív következményekhez is vezethet, mint a hagyományos zaklatás.

Számos kutatás megerősítette, hogy az internetes zaklatás többek között depresszióhoz, szorongáshoz, pszichoszomatikus problémákhoz, frusztrációhoz, alacsony önbecsüléshez, továbbá szuicid gondolatokhoz vezethet [Cassidy et al., 2013; Betts, 2016]. Az áldozatok gyakran érznek reménytelenséget és tehetetlenséget, mivel az elkövető viszonylagos anonimitása lehetetlenné teszi a zaklatás megállítását [Raskauskas & Stoltz, 2007]

Az internetes zaklatás igen sokféle csatornán keresztül, különböző módszerekkel történhet [Chisholm, 2014]. A leggyakoribb, a szakirodalom által legtöbbet tárgyalt csatornák közé tartoznak a közösségi média platformok (Facebook, Instagram), a csevegő alkalmazások (Snapchat, WhatsApp), a Youtube, e-mail szerverek, blogok és egyéb weboldalak, illetve online multiplayer játékok is. A legelterjedtebb módszerek közé tartoznak például a sértő (esetenként szexuális tartalmú) képek, videók, vagy rosszindulatú pletykák terjesztése, átszerkesztett, rosszindulatú képek vagy videók készítése, a kiközösítés és a sértegetés. (Cassidy et al. [2013] tanulmányában egy igen részletes lista található az internetes zaklatás formáiról és eszközeiről.)

Számos kutatás foglalkozik az online zaklatás elterjedtségével. Az eredmények erősen szórónak, egyrészt a különböző módszerek és definíciók, másrészt pedig a vizsgált országok és időszakok közötti eltérések miatt. Az azonban egyértelmű, hogy a jelenség globális. Egy 24 országot érintő felérésben részt vevő 20 ezer válaszadó több mint kétharmada találkozott már internetes zaklatással valamilyen formában (zaklatott, zaklatták, látta, vagy hallott róla) [EU Cyberbullying report, 2016]. A legtöbb felmérés szerint a 10-18 éves fiatalok 15-35%-át életében már legalább egyszer zaklatták online [Hinduja & Patchin, 2011]. A zaklatók aránya ennél valamivel alacsonyabb lehet. Fontos kiemelni, hogy a felmérések általánosan alábecsülhetik a valós arányokat [Chisholm, 2014], illetve a digitális eszközök, az internet és a közösségi média gyors terjedése miatt a jelenség minden bizonnyal egyre jelentősebb lesz [Lenhart et al., 2010].

Magyarországon az utóbbi években két jelentősebb felmérés készült, melyek alapján a hazai adatok nagyjából átlagosnak tekinthetők. 2014-ben a TABBY (Threat Assessment of Bullying Behaviour in Youth Online) projekt keretében 902 gimnazista megkérdezésével készült felmérés, amely szerint a válaszadók mintegy 33%-át zaklatták már, illetve 31%-uk zaklatott másokat online. 2017-ben a NMHH készített felmérést kétezer 11 és 16 év közötti gyermek megkérdezésével. Eszerint a megkérdezettek 19%-a szenvedett el online zaklatást, akiknek több, mint a háromnegyedet súlyosabb inzultusok (szexuális tartalmak terjesztése, fenyegetés) is érték [Parti et al., 2018].

2. PREVENCIÓS PROGRAMOK

A prevenciós programok kidolgozásához és vizsgálatához elengedhetetlen az internetes zaklatással összefüggő kockázati tényezők – a zaklatás bekövetkezésének valószínűségét növelő tényezők – vizsgálata. Noha az online zaklatás több lényeges aspektusában eltér a hagyományos zaklatástól, végső soron annak egy speciális esete [Slonje & Smith, 2008], így a zaklatással összefüggő főbb kockázati tényezők az internetes zaklatásnál is fontosak [Pearce et al., 2011]. Ezek közül kiemelten lényeges az empátia hiánya és az iskolában (vagy az osztályban) uralkodó rossz légkör

[Casas et al., 2013; Hinduja and Patchin, 2008, 2011]. (Hinduja és Patchin (2011) részletesen ír az internetes zaklatás megelőzéséhez kívánatos iskolai légkörről. Ennek főbb elemei az agresszió normatív elutasítása, a biztonságérzet és az empátia.) Más források emellett kiemelik a pszichológiai problémákat [Ang, 2015], a proaktív agressziót [Calvete, et al., 2010] vagy a szülőkkel való rossz kapcsolatot is [Ybarra & Mitchell, 2004], mint kockázati tényezőket.

Egyes kockázati faktorok csak az online zaklatáshoz köthetők. Ilyen a nem megfelelő adatvédelmi szokások és a túlzott internethasználat [Hinduja & Patchin, 2011; Casas et al., 2012; Ang, 2015]. A személyes adatok nem megfelelő kezelése (személyes, akár szexuális tartalmú képek, videók megosztása, gyenge jelszó használata) az áldozatot teszi sebezhetővé, míg a túlzott internethasználat mind a zaklatás, mind az áldozattá válás valószínűségét növeli. Több tanulmány, például Casas et al. [2013], Sticca et al. [2012] és Kowalski et al. [2012] kutatásai is kimutatták, hogy az internetes és a hagyományos zaklatás között ok-okozati viszony is fennáll, más szóval a hagyományos zaklatás is az online zaklatás egy kockázati tényezője.

A prevenció programokra a szakirodalomban gyakran használják a gyűjtőnévként a „*coping strategy*” (kezelési stratégiák) kifejezést, amelyekbe beletartoznak az áldozatok, szülők, tanárok vagy kívülállók számára javasolt prevenció és intervenció stratégiák is. Jelen tanulmányban ezeket nem, csak központi kormányzatok, önkormányzatok, NGO-k (civil szervezetek), vagy iskolák által bevezetett edukációs programokat és szakpolitikákat vizsgálom. Léteznek nem edukációs (például büntető) és nem prevenció (áldozat támogató) programok és szakpolitikák is, e cikk ezeket sem elemzi.

A hagyományos és az online zaklatással összefüggő kockázati faktorok közötti nagy átfedés arra utal, hogy a hagyományos zaklatás megelőzését szolgáló programok hatásosak lehetnek az internetes zaklatás megelőzésében is [Casas et al., 2012]. Ennek megfelelően sok szakértő javasol a hagyományos zaklatás ellen már bevált megközelítéseket az online zaklatás ellen. Ilyenek az empátia fejlesztését célzó tréningek [Ang et al., 2015; Hinduja & Patchin, 2011]. Empatikusabb diákok kisebb valószínűséggel zaklatnak másokat, és nagyobb valószínűséggel segítenek zaklatást elszenvedő társaiknak.

Hasonló programelem a kommunikációs és szociális készségek fejlesztése, amelyet Hutson és szerzőtársai [2018] javasolnak. Az ilyen jellegű prevenció programelemekre számos szakirodalmi forrás SEL-ként (Social-Emotional Learning = szociális és emocionális tanulás) utal [Smith & Low, 2013]. Több forrás javasolja a hagyományos zaklatást célzó beavatkozásokban már szintén bevált rendszerszerű megközelítést (systemic approach, vagy whole school approach) is, amelynek lényege, hogy a diákok mellett az iskolai dolgozókat (tanárokat, iskolapszichológusokat) és a szülőket is képzik [Ang, 2015; van Cleemput et al., 2014]. Ez a megközelítés segíthet az iskolai légkör javításában, ami kiemelten fontos kockázati tényező [Hinduja & Patchin, 2011]. A szülők képzése az internetes zaklatás esetében azért lehet különösen hasznos, mert a problémával tisztában lévő szülők megállapodhatnak alapvető internetezési szabályokban gyerekeikkel, ami csökkenti a zaklatás és az áldozattá válás valószínűségét [Hinduja & Patchin, 2011].

Az online zaklatás sajátosságai miatt kimondottan erre fókuszáló programelemek kidolgozása is fontos [Williams & Guerra, 2007]. Az áldozattá válás valószínűségét nagyban csökkenti, ha a diákok tisztában vannak az internet megfelelő használatának alapvető szabályaival („netikett”) [Cassidy et al., 2013], és elővigyázatosak személyes jellegű információk megosztásával [Ang, 2015]. Fontos tehát ezen témák beépítése a prevenció programok tantervébe. Szintén hasznos lehet a gyerekek oktatása az internetes zaklatás jelenségéről [Hinduja & Patchin, 2011].

A probléma és a negatív következmények ismerete visszatarthatja a potenciális elkövetőket, illetve ösztönözheti a segítségnyújtást.

Az 1. ábra a bemutatott programelemeket és az általuk befolyásolható kockázati tényezőket foglalja össze. Ezek bemutatása a teljesség igénye nélkül történt; céloom a legfontosabb, a szakirodalom által legtöbbet tárgyalt elemek rövid ismertetése volt.

1. tábla: Programelemek és az általuk befolyásolt kockázati faktorok

| | Empátia hiánya | Rossz iskolai légkör | Túlzott internet-használat | Kockázatos adatvédelmi szokások |
|--|----------------|----------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Empátia és egyéb szociális készségek fejlesztése (SEL) | x | x | | |
| Tanárok képzése | | x | | |
| Szülők képzése | | | x | |
| „Netiquette” és adatvédelem | | | | x |
| Tudatosság növelése a jelenségről | x | | | x |

(Forrás: saját szerkesztés)

3. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZERTAN

Számos hatásértékelés kimutatta, hogy a megelőző programok szignifikánsan csökkenthetik az online zaklatás és az áldozattá válás bekövetkezésének valószínűségét. Két átfogó metaanalízis is készült, amelyek összesítik a hatásértékelések eredményeit. Van Cleemput et al. [2014] 2716 áttekintett tanulmány közül hét, a kiválasztási követelményrendszernek megfelelő hatásértékelés eredményeit standardizálta (a Hedges-féle g index segítségével) és átlagolta. Az összesített hatás pozitív és szignifikáns volt (a zaklatók tekintetében $g=0,065$, az áldozatok tekintetében $g=0,135$).

Egy frissebb tanulmányban [Gaffney et al., 2019] 3994 átvizsgált tanulmány közül 18-at találtak megfelelőnek. Az ezekben bemutatott hatásokat az OR „Odds Ratio” (valószínűség hányados, az internetes zaklatás bekövetkezési valószínűségeinek hányadosa a kontroll-, illetve a kezelt csoportokban) módszertant használva standardizálták, majd összesítették. Eszerint a programok a zaklatók arányát 10-15 százalékkal, az áldozatokét 14 százalékkal csökkentették. A programok sikerének vagy éppen kudarcának okait azonban egyik tanulmány sem vizsgálta.

Hutson et al. [2018] szisztematikus szakirodalmi áttekintéssel azt vizsgálta, melyik programelemek fordulnak elő leggyakrabban a prevenció programokban. Ez alapján következtettek arra, melyik programelemek hatásosak.

Ez a cikk a már működő programok hatásának összegzését, valamint programelemeinek vizsgálatát kapcsolja össze. A továbbiakban azt vizsgálom, hogy miért sikeres az egyik, és miért nem sikeres a többi gyakorlat.

Az elemzéshez először összegyűjtöttem a kiválasztási követelményeknek megfelelő hatásértékelő tanulmányokat, standardizáltam a becsült hatásokat, és néhány releváns szempont szerint besoroltam az általuk vizsgált programokat. A tanulmányoknak a következő kritériumoknak kel-

lett megfelelnie. (1) Egy iskolai prevenció program online zaklatásra és/vagy áldozattá válásra gyakorolt hatását becslő arányskálán értelmezhető változóval, (2) experimentális vagy kvázi experimentális módszertant használ, (3) a vizsgált program részleteiről rendelkezésre áll részletes, megbízható adatforrás. A tanulmányok kereséséhez alapvetően a már látott metaanalízisekre támaszkodtam, mivel azok a fentivel lényegében megegyező kritériumrendszert használtak. A cikkek kereséséhez és letöltéséhez a Google Scholar és a groningeni egyetem (Rijksuniversiteit Groningen) adatbázisait (SmartCat) használtam.

A megfelelő hatástanulmányok eredményeit – külön a zaklatókra, és külön az áldozatokra vonatkozóan – először standardizáltam, mert az egyes tanulmányok különböző skálák segítségével mérik a zaklatás elterjedtségét. A Hedges-féle g index módszertana szerint [Hedges, 1982] a kezelt és a kontrollcsoport program utáni és előtti eredményeinek különbségét („diff-in-diff” módszer) elosztottam a kezelt és kontrollcsoportok – csoportnagysággal súlyozott – átlagos szórásával, az 1. képlet szerint.

$$g = \frac{(Y_{Kezelt}^{T1} - Y_{Kezelt}^{T0}) - (Y_{Kontroll}^{T1} - Y_{Kontroll}^{T0})}{\sqrt{\frac{(N_{Kezelt}^{T0}) \cdot SD_{Kezelt}^{T0}{}^2 \cdot (N_{Kezelt}^{T1} - 1) \cdot SD^2 + (N_{Kontroll}^{T0}) \cdot SD_{Kontroll}^{T0}{}^2 \cdot (N_{Kontroll}^{T1} - 1) \cdot SD^2}{N_{Kezelt}^{T0} + N_{Kontroll}^{T0} - 2}}} \quad (1)$$

Az ilyen módon létrejött standardizált hatások előjelét megfordítottam, hogy a sikeres programok hatásának előjele pozitív legyen. Noha a hatások így standardizáltak, a vizsgálatok heterogenitása miatt (például a program előtti és utáni mérések között eltelt idő) szükséges volt egy alacsonyabb mérési szintű skála használata. Az eredményül kapott hatásokat így négy kategóriába soroltam (2. ábra).

2. tábla: A Hedges-féle g index kategóriákba sorolásához használt intervallumhatárok

| Alsó határ | Felső határ | Hozzárendelt változóérték | Megnevezés |
|------------|-------------|---------------------------|--------------------------|
| | -0,05 | -1 | Negatív hatás |
| -0,049 | 0,05 | 0 | Nincs szignifikáns hatás |
| 0,051 | 0,19 | 1 | Kisebb pozitív hatás |
| 0,199 | | 2 | Jelentős pozitív hatás |

(Forrás: saját szerkesztés)

Az intervallumok részben önkényesek, részben a szakirodalmi ajánlást követik. (Cohen [1977] „hüvelykujj-szabálya” szerint a 0,2-nél magasabb értékek tekinthetők erős hatásnak.) Így három függő változót hoztam létre: (1) **HZ**: Hatás-zaklatók; (2) **HE**: Hatás-elszenvedők; (3) **TS**: Teljes sikeresség (ha mindkét előbbi változó értéke pozitív).

Ezt követően létrehoztam a hipotéziseknek megfelelő változókat:

- (H1) → **SEL** programelemek: 2=a program tartalmaz empátiát és kommunikációs/szociális készségeket fejlesztő programelemeket; 1= a kettő közül az egyiket tartalmazza; 0=egyiket sem tartalmazza
- (H2) → **WSA** („Whole school approach”): 2=a program a szülők és a tanárok képzésére is kiterjed; 1=a program vagy a szülők, vagy a tanárok képzésre terjed ki; 0=a program csak a gyerekek képzésére terjed ki

- (H3) → **HPP** (Hagyományos prevenció program): 1=az adott program legnagyobb részét a hagyományos zaklatás prevencióra fókuszál; 0=az adott program kimondottan az online zaklatás megelőzésére fókuszál.

A megfigyelési alapegység egy-egy program volt, amelyhez adott esetben több tanulmány is tartozott. Bizonyos esetekben, amikor egy programon változtattak, majd újra megmérték a hatásszösségát, egy programhoz több megfigyelés is tartozott (hiszen a változtatás után valójában már egyik másik programot értékelték).

A hipotézisek vizsgálatához az eredményváltozó és a különböző magyarázóváltozók gyakorisági táblázatait elemeztem, egyrészt az eloszlások vizsgálatával (összehasonlítom az eloszlási táblákat), másrészt Khí-négyzet tesztekkel. Bár a mintaelemszám kicsi volt ($n=14$), ez nem egy klasszikus értelemben vett minta, hanem egy metaanalízis, így az eredmények így is relevánsnak tekinthetők.

3. tábla: A bemutatott változók értékei az egyes vizsgált programok esetében

| Program | HZ (Hatás-zaklatók) | HE (Hatás-elszenvedők) | TS (Teljes sikeresség) | SEL | WSA | BI | HPP |
|--------------------------|---------------------|------------------------|------------------------|-----|-----|----|-----|
| ConRed | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Cyberfriendly | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| Cyberprogram 2.0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| HAHASO | 2 | na | na | 2 | 0 | 0 | 1 |
| KiVA (a) | na | 2 | na | 1 | 2 | 1 | 1 |
| KiVA (b) | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| MediaHeroes ² | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| NoTrap1 | -1 | -1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| NoTrap2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| NoTrap3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Safety promotion | -1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Surf fair | -1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Tabby | na | 1 | na | 0 | 0 | 1 | 0 |
| ViSC AUS | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 |

² A Mediaheroes programban rövid és hosszú távú hatásokat is számoltak. Az utóbbiakkal dolgoztam, mivel egy program több idő alatt értelemszerűen jobban ki tudja fejteni a hatását, így az okok vizsgálatára ez alkalmasabb.

A kiválasztási kritériumrendszernek összesen 16 tanulmány felelt meg, amelyek 14 programot (vagy programváltozatot) vizsgáltak. A programokat összesen nyolc országban vezették be. A 16 tanulmány közül nyolc használt experimentális, nyolc pedig kvázi-experimentális hatásértékelési módszertant, a mintaelemszám minden esetben legalább 173 volt. A metaanalízisben vizsgált programokat és a hozzájuk tartozó változókat a 3. tábla tartalmazza. Az egyes tanulmányokhoz tartozó megfigyelések fő paramétereit és eredményeit (módszertan, mintaelemszámok, súlyozott szórás és Hedges-féle g index³ külön az elkövetők és az áldozatok tekintetében) pedig az 1. melléklet tartalmazza.

4. EREDMÉNYEK

Az első vizsgált hipotézis szerint H1: Az empátiát és egyéb szociális-kommunikációs készségeket fejlesztő programelemek hozzájárulnak a zaklatók arányának csökkentéséhez. Az első hipotézishez tartozó, HZ (Hatás-zaklató) és SEL („Social-emotional learning”=empátia és emocionális tanulás) változók szerinti eloszlási adatok és a kapcsolódó Khí-négyszet teszt adatai a 4. táblában olvashatók. Az „n” jelzésű sorokban a valós, a „várható” jelzésű sorokban a kategóriaváltozók számossága alapján számolt várható értékek olvashatók. A 5. tábla a valós és várható gyakoriságok arányát mutatja, ahol a sötétebb színű mezők a nagyobb arányokra utalnak.

4. tábla: A HZ és a SEL változók szerinti eloszlás (valós és a peremgyakoriságok alapján várható értékek) és a Khí-négyszet teszt eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

| | | | SEL | | | Össz |
|----------------------------|----|---------|-----|----------|---------|------|
| | | | 0 | 1 | 2 | |
| HZ | -1 | n | 2,0 | 1,0 | 0,0 | 3,0 |
| | | várható | 0,5 | 1,0 | 1,5 | |
| | 0 | n | 0,0 | 1,0 | 0,0 | 1,0 |
| | | várható | 0,2 | 0,3 | 0,5 | |
| | 1 | n | 0,0 | 2,0 | 2,0 | 4,0 |
| | | várható | 0,7 | 1,3 | 2,0 | |
| | 2 | n | 0,0 | 0,0 | 4,0 | 4,0 |
| | | várható | 0,7 | 1,3 | 2,0 | |
| Összesen | | | 3,0 | 5,0 | 2,0 | 12,0 |
| Pearson-féle Khí-négyszet: | | | CHI | szab.fok | p-érték | |
| | | | 13 | 6 | 0,04 | |

³ Roberto et al. [2014] tanulmánya esetében nem álltak rendelkezésre a megfelelő adatok a Hedges-féle g index kiszámításához, csak a Gaffney et al. [2019] által kalkulált OR (valószínűség hányados) indexek.

5. tábla: A HZ és a SEL változók szerinti eloszlás megfigyelt és (a peremgyakoriságok alapján) várható értékeinek aránya (Forrás: saját szerkesztés)

| | | SEL | | |
|----|----|------|------|------|
| | | 0 | 1 | 2 |
| HZ | -1 | 4,00 | 1,00 | 0,00 |
| | 0 | 0,00 | 3,00 | 0,00 |
| | 1 | 0,00 | 1,50 | 1,00 |
| | 2 | 0,00 | 0,00 | 2,00 |

Mind az eloszlási adatok, mind a Khí-négyzet teszt nullaközeli értéke megerősíti a hipotézist. A 5. táblában jól látható, hogy minél nagyobb hangsúly van a SEL fejlesztésén, annál sikeresebb egy program a zaklatók arányának csökkentésében. Ez alátámasztja számos tanulmány [Ang, 2015; Hinduja & Patchin, 2011; Cassidy et al., 2013; Hutson et al., 2018] ezen programelemek használatára tett javaslatát.

Külön kiemelendő, hogy a legsikeresebb programok mind tartalmaznak empátia és szociális/kommunikációs készség fejlesztő elemeket is (SEL=2). A táblázatokból az is kiolvasható továbbá, hogy (i) a SEL=2 programok mind hatásosak (HZ>0), a SEL=0 programok pedig mind hatástalanok (HZ<1). Ezek a megfigyelések azt implikálják, hogy az eddigi hatástanulmányok eredményei alapján nem lehet sikeres olyan prevenciós program, mely nem tartalmaz szociális-emocionális tanulási elemet.

A második hipotézis szerint H2: Az iskolai dolgozók és a szülők bevonása („whole school approach”) hozzájárul a programok sikerességéhez. A fentiekhez hasonlóan a TS (teljes sikeresség) és a WSA („whole school approach”) változók szerinti eloszlás adatait az 6. és a 7. táblák tartalmazzák.

6. tábla: A TS és a WSA változók szerinti eloszlás (valós és a peremgyakoriságok alapján várható értékek) és a Khí-négyzet teszt eredményei (Forrás: saját szerkesztés)

| | | | WSA | | | Össz |
|---------------------------|---|---------|------|----------|---------|------|
| | | | 0 | 1 | 2 | |
| TS | 0 | n | 0,0 | 1,0 | 2,0 | 4,0 |
| | | várható | 2,0 | 1,0 | 1,0 | |
| | 1 | n | 1,5 | 1,5 | 1,1 | 7,0 |
| | | várható | 2,0 | 3,0 | 2,0 | |
| Összesen | | | 3,0 | 5,0 | 6,0 | 2,5 |
| Pearson féle Khí négyzet: | | | CHI | szab.fok | p-érték | |
| | | | 0,56 | 2 | 0,76 | |

7. tábla: A TS és a WSA változók szerinti eloszlás valós és a peremgyakoriságok alapján várható értékeinek aránya (Forrás: saját szerkesztés)

| | | WSA | | |
|----|---|------|------|------|
| | | 0 | 1 | 2 |
| TS | 0 | 0,00 | 1,00 | 2,00 |
| | 1 | 0,75 | 0,50 | 0,55 |

A második hipotézist sem az eloszlási táblák, sem a Khí-négyzet teszt nem erősíti meg ($p=0,76$). Fontos kiemelni, hogy ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy az internetes zaklatás megelőzésében nem hatásosabbak a szülőket és/vagy tanárokat is célzó programok, csak azt, hogy a csak gyerekeket célzó programok is tudnak sikeresek lenni.

A harmadik vizsgált hipotézis alapján H3: Az általános zaklatásmegelőző programok az internetes zaklatás visszaszorításában is lehetnek sikeresek. E hipotézist egyértelműen alátámasztják a metaanalízis eredményei (3. tábla). A vizsgált öt hagyományos zaklatásmegelőző programból kettő mind az online zaklatók, mind az áldozatok arányának csökkentésében is sikeres volt, és a fennmaradó három is hatásosnak bizonyult vagy a zaklatók, vagy az áldozatok arányának csökkentésében.

A hagyományos programok tehát önmagukban is lehetnek sikeresek az internetes zaklatás visszaszorításában mind a zaklatók, mint az áldozatok számának csökkentése terén. Ez szakpolitikai szempontból igen fontos eredmény, hiszen azt jelenti, hogy nem szükséges új, célzott programok kidolgozása, hanem elegendő a már működő offline zaklatásprevenációs programokat kibővíteni online zaklatás-specifikus elemekkel. Az is a hagyományos programok célzott bővítése mellett szól, hogy – amint az az első hipotézis vizsgálata során kiderült – a szociális-emocionális tanulás elengedhetetlen feltétele egy program sikerességének, a tradicionális prevenációs programoknak pedig általában ez központi eleme. A metaanalízisben vizsgált öt, alapvetően hagyományos prevenációs program (HPP=1) is mind tartalmazott ilyen elemet ($SEL>0$). A meglévő programok kibővítése továbbá lényegesen kisebb pénzügyi, szervezési ráfordítást igényel, mint komplett új programok kidolgozása és implementálása.

A metaanalízis eredményeit bemutató 3. tábla alapján további fontos következtetések vonhatók le. Az olasz NoTrap! program első verziója mind a zaklatók, mind az áldozatok számának visszaszorításában kontraproduktívnak bizonyult [Menesini et al., 2012]. Az első hatásértékelés alapján azonban több ponton változtattak a programon, például nagyobb hangsúlyt helyeztek a szociális-emocionális tanulásra (SEL) és az internet biztonságos használatának oktatására is [Hutson et al., 2018]. Ennek eredményeképpen a program módosított változatai mind a zaklatás, mind az áldozattá válás visszaszorításának tekintetében sikeresek lettek [Palladino et al., 2016]. Ez jól rávilágít arra, hogy - hasonlóan egyéb szakpolitikai területekhez - a tényeken alapuló (evidence-based) közpolitika alkotás és a programok tudományos alapokon történő értékelése az online zaklatást célzó programok esetében is igen célravezető lehet.

Kiemelendő, hogy míg az online zaklatók visszaszorításában 12-ből csak 3 programnak volt jelentős pozitív hatása ($HZ=2$), az áldozatok számnak csökkentésében 13-ből 5 program is igen sikeres volt ($HE=2$). A zaklatók tekintetében 12-ből 3, az áldozatok tekintetében pedig csak 13-ből 1 program volt kontraproduktív ($HE/HZ=-1$). Ezt az magyarázhatja, hogy az áldozattá

válás esélyét nagyban csökkenti az internet elővigyázatos használata és a személyes jellegű adatok és tartalmak tudatos kezelése [Hinduja & Patchin, 2011], amit viszonylag egyszerű oktatni.

A kimondottan a zaklatókhoz köthető kockázati faktorok – proaktív agresszió, pszichológiai problémák, vagy a szülőkkel való rossz kapcsolat [Ang, 2015] – moderálása sokkal nehezebb feladat. Az utóbbi megvalósítása minden bizonnyal költségesebb és nagyobb hozzáértést is igényel: például míg az internet biztonságos használatának oktatása megoldható kortárs mentorok segítségével, addig valószínűtlen, hogy az ímént felsorolt kockázati faktorokat a mentorfoglalkozások szignifikánsan befolyásolni tudják.

Felvetődik a kérdés, hogy nem elég-e, ha az áldozatok száma csökken, hiszen ők a zaklatás alapvető elszenvetői. A zaklatók arányának csökkentése azonban két okból is fontos. Egyrészt a zaklatás az elkövető számára járhat negatív következményekkel [Klomek et al., 2010], és ezen kívül sem kívánatos, hogy fiatalok számára elfogadható viselkedésformává váljon mások zaklatása. Másrészt ha az áldozatok száma csökken, a zaklatóké pedig stagnál vagy nő, felmerül a kérdés, hogy kiket zaklatnak. Elképzelhető, hogy az adott programban (tanulmányban) nem résztvevőket kezdik inkább zaklatni, talán éppen azért, mert a résztvevők elővigyázatosabbak. Az is elképzelhető, hogy kevesebb diák válik áldozattá, őket viszont többen zaklatják. A potenciális agresszorok jobb belátásra térítése tehát hasonlóan fontos, mint a potenciális áldozatok „felvértezése” az online zaklatás ellen.

Végül pedig fontos megjegyezni, hogy a 14 vizsgált program közül 13 legalább az egyik vizsgált területen (zaklatók/áldozatok arányának csökkentése) sikeres volt. Tehát, ahogy ezt már korábbi metaanalízisek [van Cleemput et al., 2014, Gaffney et al., 2019] megerősítették, a preventációs programok szignifikánsan visszaszoríthatják az internetes zaklatás jelenségét. Tekintve továbbá, hogy milyen sok gyereknek milyen súlyos problémát okoz az online zaklatás, az állami beavatkozás mindenképpen indokolt.

4. MAGYAR PREVENCIÓS PROGRAMOK

Noha jelenleg Magyarországon nincsen országos zaklatás preventációs program [Buda, 2015]⁴, számos iskola részt vett különböző projektekben. (A következő felsorolás a teljesség igénye nélkül készült, csak a lényegesebb kezdeményezéseket mutatja be.)

Magyarországon 2006-tól indult a külföldről átvett Békés Iskolák program, melyben eddig 8 iskola vett részt. A program központi eleme a passzív szemlélők hozzáállásának megváltoztatása. A program kiterjed a szülőkre és a tanárookra is („whole school approach”), és a szociális-emocionális tanulást (SEL) segítő elemeket is tartalmaz. Az ENABLE szintén egy külföldről importált, SEL elemeket tartalmazó, szülőket és tanárokat is bevonó preventációs program. 2018-ig 30 iskola 70 osztályában implementált.

A turkui egyetemen kifejlesztett, és számos európai országban működő, igen sok elemet tartalmazó program licenzét nemrég vásárolta meg az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. A programot 2016 őszétől három iskolában kezdték tesztelni. Karna et al. [2011], illetve Williford et al. [2013] is kimutatták, hogy a program Finnországban az internetes zaklatás áldozatainak számát szignifikánsan csökkentette.

⁴ 2015 után sem került bevezetésre országos preventációs program.

A Felelős Társadalomért Közhasznú Alapítvány a BRFK Bűnmegelőzési Osztályával és a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanáccsal együttműködve 2013-tól 2015-ig tesztelte és fejlesztette a komprehenzív, több korcsoportot érintő projektet, amelyet később országos programnak szántak. 2015-ben azonban a program bővítését nem finanszírozta a minisztérium.

Bár ezek a kezdeményezések nem prevenciók, hanem intervenciók jellegűek, fontos kiemelni, hogy több segélyvonal is létezik, melyeken az áldozatok segítséget kérhetnek. Ilyen például a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány és a #Nemvagyegyedül.

Több, kimondottan az internetes zaklatásra fókuszáló, az internet biztonságos használatát oktató program is indult az utóbbi években. 2010-től 2014-ig 37 iskolában vezették be a mentorképzésre épülő, de szülőket és tanárokat is érintő Tabby programot, ez Görögországban sikeresnek bizonyult [Athanasziades, 2015]. „Az Internet nem felejt” program 2014-ben indult, a keretében tanárokat és diákokat képeztek az internet veszélyeiről és az internetes zaklatásról. A projekt keretében 30 iskolában intézményenként mintegy 100 diákot képeztek.

2017-től indult a XII. kerületi HOP12 program, melynek keretében a diákokat kortárs mentorok segítségével, a tanárokat és a szülőket tréningek, workshopok keretében képzik az internetes zaklatásról és általában az internet veszélyeiről. Több figyelemfelkeltő/tudatosító kampány is indult, így a NMHH által kidolgozott Para Kampány, melynek célja az érintettek informálása és javaslatok ismertetése. A 2018-ban elfogadott Digitális Gyermekvédelmi Stratégia tervezet alapján az internet biztonságos használata a tananyag része lesz. A program keretében a diákokat kortárs mentorok képzik, valamint szülőknél, rendőrségi dolgozóknál és ügyészeknél is tartanak tréningeket.

Az előbbi rövid bemutatás két dologra világít rá. Egyrészt vannak Magyarországon nemzetközileg is elismert, hatásosságukat már bizonyított prevenciók programok. Másrészt viszont ezen programok az iskolák egy igen kicsi részét érintik. Összehasonlításképp: a 2017/18-as tanévben a KSH adatai szerint csak általános iskolából 3585 működött. Az kimondottan online zaklatás prevenció terén a Digitális Gyermekvédelmi Stratégia (DGYS) lényeges változást hozhat, hiszen ez az egész országra kiterjed, viszont az online zaklatás visszaszorítására nem fókuszál.

Praktikus lenne tehát valamely már működő hagyományos programot, például a nemzetközileg elismert és bizonyítottan hatásos KiVA programot kiterjeszteni a lehető legtöbb iskolára (Finnországban például az iskolák 90 százalékában használják). Egy ilyen program hatékonyan fejleszthetné a résztvevők empátiáját és egyéb, szociális és kommunikációs képességeit.

A DGYS keretében megvalósítandó, a biztonságos internethasználatról szóló blokkok pedig ennek kiegészítéseként működhetnének, tovább növelve a gyerekek biztonságát az online világban. Fontos kiemelni, hogy nagyon kevés tudományos munka foglalkozik az internetes zaklatással Magyarországon [Parti et al., 2018; Dóczy-Vámos, 2016], Tudomásom szerint egyetlen internetes zaklatással foglalkozó hatásvizsgálat sem született. Ez igen kívánatos lenne, hiszen a hatásvizsgálatok nagyban segíthetnek az adott program fejlesztésében, valamint más, hasonló programok kidolgozásakor.

5. ÖSSZEZÉS, KONKLÚZIÓ

Az internetes zaklatás súlyos negatív következményekkel járó, globális jelenség, amelynek visszaszorítása lehetséges és indokolt iskolai prevenciók segítségével. Ezért ezen programok vizsgálata szükséges és fontos feladat. A jelen cikk által vizsgált fő kérdés az volt, hogy

melyik elemek és megközelítések tesznek sikeressé vagy sikertelenné egy prevenció programot. Noha számos hatáértékelés, illetve ezek eredményeit összegző metaanalízisek is készültek már, legjobb tudomásom szerint ez az első tanulmány, mely a programok sikeressége és programelemei közötti ok-okozati összefüggéseket vizsgálja.

A cikkben ismertetett kritériumrendszernek 16 cikk felelt meg, mely összesen 14 programot vizsgált 8 országból. A vizsgálat legfőbb következtetése, hogy a programok zaklatók arányának csökkentésében elért eredménye erősen összefügg a szociális-emocionális tanulásra helyezett hangsúllyal. Fontos eredmény, hogy hagyományos zaklatásmegelőző programok (amelyek alapvetően a szociális-emocionális tanulásra vagy hasonló elemekre épülnek) is lehetnek sikeresek az internetes zaklatás megelőzésében. Ez a két megállapítás azt implikálja, hogy a már működő zaklatásmegelőző programok kimondottan internetes zaklatásról szóló blokkokkal történő kibővítése igen hatékony lehet, hiszen a már létező programok kibővítése minden bizonnyal sokkal egyszerűbb és olcsóbb, mint új programok kidolgozása. A vizsgálat nem erősítette meg, hogy a szülők és tanárok képzése a hagyományos zaklatáshoz hasonlóan az internetes zaklatás visszaszorítását is segíti. Végül kiemelendő, hogy az empirikus hatáértékelések nagyban segíthetik a prevenció programok fejlesztését.

Ami Magyarországot illeti, bár léteznek szakmailag megalapozott, hagyományos prevenció programok, ezeket viszonylag kevés iskolában vezették be. Ezek (vagy ezek közül egy) országos kiterjesztése indokolt lenne, ezt egészíthetnék ki a Digitális Gyermekvédelmi Stratégia keretében megvalósuló, az internet biztonságos használatáról szóló blokkok. Ugyanakkor igen hasznos lenne hatásvizsgálatok készítése a már működő programokról.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Ang, R. P. (2015): „Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies” *Aggression and violent behavior*, 25: 35-42.
- Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C. és Sorrentino, A. (2015): „Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: the “Tabby” project” *Hellenic Journal of Psychology*, 12(1): 14-39.
- Betts, L. R. (2016): *Cyberbullying: Approaches, consequences and interventions*. Springer, Nottingham.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. és Padilla, P. (2010): „Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors’ profile” *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Casas, J. A., Del Rey, R. és Ortega-Ruiz, R. (2013): „Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables” *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Cassidy, W., Faucher, C. és Jackson, M. (2013): „Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice” *School psychology international*, 34(6), 575-612.
- Chisholm, J. F. (2014): „Review of the status of cyberbullying and cyberbullying prevention” *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 77.
- Cleemput, K. V., Desmet, A., Vanderbosch, H., Bastiaensens, S., Poels, K. és Bourdeaudhuij, I. D. (2014): „A systematic review and meta-analysis of the efficacy of cyberbullying prevention programs” *Working paper*.
- Cohen, J. (1977): „Statistical power analysis for the behavioral sciences” *Rev. Ed. San Diego: Academic Press*.

- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C. & Barnes, A. (2016): „Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior” *Aggressive behavior*, 42(2): 166-180.
- Dalla Pozza, V., Di Pietro, A., Morel, S., Psaila, E (2018): Az Európai Parlament „LIBE” bizottságának számára készített jelentés (2018): Cím: „Cyberbullying Among young people.”, elérhető: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf) Letöltve: 2019.05.30.)
- Dóczi-Vámos, G. (2016): *School violence and the inner world of the school* (Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem)
- Englander, E. K. L. (2017): *Understanding violence*. Routledge, New York.
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015): „Clinical trial of second step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration” *School Psychology Review*, 44(4):, 464-479.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. és Ttofi, M. M. (2019): „Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review” *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153.
- Garaigordobil, M. és Martínez-Valderrey, V. (2016): „Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness” *Frontiers in psychology*, 7, 428.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016): „Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators” *Aggressive behavior*, 42(2): 181-193.
- Hajnal, Á. (2019): „Policies Against Cyberbullying: A Comprehensive Framework of Policy Responses and the Assessment of a Hungarian Municipal Anti-Cyberbullying Program” *TDK dolgozat*.
- Hedges, L. V. (1982): „Estimation of effect size from a series of independent experiments” *Psychological bulletin*, 92(2):, 490-499.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2011): *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008): „Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization” *Deviant behavior*, 29(2): 129-156.
- Hutson, E., Kelly, S. és Militello, L. K. (2018): „Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice” *Worldviews on evidence-based nursing*, 15(1): 72-79.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011): „A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6” *Child development*, 82(1), 311-330.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010): „The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings” *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012): „Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying” *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010): „Social Media & Mobile Internet Use among Teens and Young Adults. Millennials” *Pew internet & American life project*.

- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012): „Peer victimisation and depressive symptoms: can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation?” *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 403-420.
- Mehari, K. R., Farrell, A. D., & Le, A. T. H. (2014): „Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct” *Psychology of Violence*, 4(4), 399.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012): „Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model” *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 313-320.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009): „Ongoing and online: Children and youth’s perceptions of cyber bullying” *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012): „Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program” *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 302-312.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012): „Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying” *Psicothema*, 24(4), 634-639.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016): „Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials” *Aggressive behavior*, 42(2), 194-206.
- Parti, K., Schmidt, A., & Néray, B. (2018): „Cyberbullying in Hungary” In *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 205-229). Palgrave Macmillan, Cham.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006): „Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying” *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.
- Pieschl, S., Kourteva, P., & Stauf, L. (2017): „Challenges in the evaluation of cyberbullying prevention—insights from two case studies” *International Journal of Developmental Science*, 11(1-2), 45-54.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007): „Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents” *Developmental psychology*, 43(3), 564.
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014): „Prevalence and predictors of cyberbullying perpetration by high school seniors” *Communication Quarterly*, 62(1), 97-114.
- Salvatore, A. J. (2006): *An anti-bullying strategy: Action research in a 5/6 intermediate school*. University of Hartford.
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016): „Feeling cybervictims’ pain—The effect of empathy training on cyberbullying” *Aggressive behavior*, 42(2), 147-156.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008): „Cyberbullying: Another main type of bullying?” *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008): „Cyberbullying: Another main type of bullying?” *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013): „The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts” *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Smith, P. K. (2004): „Bullying: recent developments” *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.

- Victor, L. (2008): „Systematic reviewing” *Social research UPDATE*, 54(1), 1-4.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007): „Prevalence and predictors of internet bullying” *Journal of adolescent health*, 41(6), S14-S21.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013): „Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth” *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014): „Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school” *Prevention Science*, 15(6), 879-887.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004): „Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics” *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

1. melléklet A metaanalízishez felhasznált kutatások fontosabb jellemzői és eredményei

| Tanulmány (n=16) | Program (n=14) | Ország | Módszertan | Áldozatok | | | | Zaklatók | | | |
|--|--------------------------|-----------------|---------------------------|------------|--------------|--------------|----------|------------|--------------|--------------|----------|
| | | | | n (kezelt) | n (kontroll) | Súlyozott SD | Hedges G | n (kezelt) | n (kontroll) | Súlyozott SD | Hedges G |
| Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012) | ConRed | SPANYO- LO. | Kvá- zi-exp. | 595 | 296 | 0,28 | 0,14 | 595 | 296 | 0,23 | 0,04 |
| Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., ... Barnes, A. (2016) | Cyberfri- endly | AUSZT- RÁLIA | Expe- ri-men- tális | 1570 | 1323 | 0,29 | 0,10 | 1548 | 1297 | 0,18 | 0,05 |
| Garaigordobil, M., & Martínez-Vald- errey, V. (2016) | Cyber- program 2.0 | SPANYO- LO. | Expe- ri-men- tális | 93 | 83 | 3,00 | 0,57 | 93 | 83 | 1,22 | 0,90 |
| Salvatore, A. J. (2006) | HAHASO | USA | Kvá- zi-exp. | na | na | na | na | 138 | 138 | n.a. | 0,36 |
| Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011) | KiVA 1. verzió | FINNO. | Kvá- zi-exp. | 3347 | 2304 | na | 0,23 | na | na | na | na |
| Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., Depaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013) | KiVA 2. verzió | FINNO. | Expe- ri-men- tális | 9914 | 8498 | na | 0,09 | 9914 | 8498 | n.a. | 0,02 |
| Schultze-Krumb- holz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016) | Media- Heroes | NÉMETO. | Expe- ri-men- tális | na | na | na | na | 231 | 351 | 0,32 | 0,36 |
| Wölfer, R., Schultze-Krumb- holz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014) | Media- Heroes | NÉMETO. | Expe- ri-men- tális | 230 | 352 | 0,24 | 0,17 | 227 | 347 | 0,32 | 0,37 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------|-----------------|------|-----|------|---------|------|-----|------|---------|
| Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). | NoTrap 1. verzió | OLASZO. | Kvázi-exp. | 126 | 48 | 0,07 | -0,15 | 126 | 47 | 0,04 | -0,09 |
| Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012) | NoTrap 2. verzió | OLASZO. | Kvázi-exp. | 231 | 144 | 0,20 | 0,25 | 231 | 144 | 0,15 | 0,13 |
| Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). | NoTrap 3. verzió/ trail1 | OLASZO. | Kvázi-exp. | 323 | 108 | 0,07 | 0,42 | 325 | 108 | 0,07 | 0,53 |
| Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016) | NoTrap 3. verzió/ trail2/ férfi | OLASZO. | Kvázi-exp. | 67 | 173 | 0,07 | 0,46 | 67 | 173 | 0,06 | 0,53 |
| Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016) | NoTrap 3. verzió/ trail2/nő | OLASZO. | Kvázi-exp. | 167 | 54 | 0,07 | -0,09 | 167 | 54 | 0,03 | 0,21 |
| Espelage, D. L., Low, S., van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015) | Second step | USA | Experi-mentális | 701 | 809 | 0,59 | -0,10 | 699 | 807 | 0,40 | -0,02 |
| Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014) | SNSafety Promotion and Cyberbullying Prev. | USA | Experi-mentális | 236 | 182 | | 1,49 OR | 236 | 184 | | 0,69 OR |
| Pieschl, S., Kourteva, P., & Stauf, L. (2017). | Surf fair | NÉMETO. | Kvázi-exp. | 74 | 76 | 0,78 | 0,41 | 74 | 76 | 0,58 | -0,10 |
| Athanasiaides, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C., & Sorrentino, A. (2015) | Tabby | GÖRÖGO. | Kvázi-exp. | 123 | 140 | 0,95 | 0,13 | na | na | na | na |
| Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Speil, C. (2016) | ViSC (AUS) | AUSZT-RIA | Experi-mentális | 1377 | 665 | 0,66 | 0,15 | 1377 | 665 | 0,75 | 0,17 |