
Eredeti közlemények

**A KORTÁRSBÁNTALMAZÁS (BULLYING)
ÉRTELMEZÉSÉNEK VIZSGÁLATA KVALITATÍV
MÓDSZERREL – „AZ ISKOLÁSKORÚ GYERMEKEK
EGÉSZSÉGMAGATARTÁSA” (HBSC) VIZSGÁLAT
MÓDSZERTANÁNAK KIEGÉSZÍTÉSÉRE**

VÁRNAI DÓRA ESZTER¹ – JÁRMI ÉVA² – ARNOLD PETRA³ –
DEMETROVICS ZSOLT² – NÉMETH ÁGNES² – KÖKÖNYEI GYÖNGYI^{2,4} –
ÖRKÉNYI ÁGOTA²

¹ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológia Doktori Iskola

²ELTE Pszichológiai Intézet

³ELTE külsős kutató

⁴SE-NAP2 Genetikai Agyi Képpalkotó Migrén Kutatócsoport, Semmelweis Egyetem

E-mail: varnai.dora@ppk.elte.hu

Beérkezett: 2018. augusztus 14. – *Elfogadva:* 2018. október 24.

Háttér és célkitűzések: Az iskolai kortársbántalmazás kvalitatív vizsgálatát egy nemzetközi egészségmagatartás-kutatás részeként azzal a céllal végeztük, hogy felmérjük, a diákok bullying meghatározása (szóhasználat, jelentés, ismeretanyag) megfelel-e a kutatásban és a szakemberek által használt kortársbántalmazás koncepciónak. Mindemellett a hazai bullyingvizsgálatok néhány módszertani kihívására is választ kerestünk.

Módszer: Az iskolai adatfelvételben 5–9. évfolyamos diákok vettek részt (129 fő). A tanulók fókuszcsoportokban válaszoltak strukturált interjú nyitott kérdéseire, és szógyűjtéseket végeztek. A diákok válaszait tematikus elemzésen alapuló kvalitatív módszerrel dolgoztuk fel.

Eredmények: A tanulók válaszaik 13 fő, és további alkategóriákba rendeződtek: az elkövető és az áldozat jellemzői, az erőviszonyok egyenlőtlensége, az ismétlődés, a kortársbántalmazás okai és következményei, a cyberbullying jellemzői, a bullying formái, továbbá a bullyinghoz kapcsolódó további agresszív események, elkülönítés másfajta agressziótól, a határ bullying és játékos elcelődés között, az elkövető és áldozat közti hasonlóságok, valamint a bullying fennmaradása, krónikussá válása, terjedése.

Következtetések: A tanulók a kortársbántalmazás jellemzőiről, elkövetőiről és áldozatairól árnyaltan gondolkodnak: elméletben világosan érzékelik a bullying egyik fontos kritériumát, az erőegyenlőtlenséget. Ugyanakkor még bizonytalanok az egyes konkrét esetek megítélésében, a közbelépés mikéntjében. Olweus (1991) eddig széles körben elfogadott bullying definíciója jól használható az előfordulási gyakoriságok meghatározására, ugyanakkor érdemes az ismétlődés mellett a bántalmazás súlyosságát is figyelembe venni.

Kulcsszavak: kortársbántalmazás, bullying, kvalitatív értelmezés, tematikus elemzés

BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben az iskolai vagy kortársbántalmazás jelensége élénk tudományos és társadalmi érdeklődést váltott ki (Currie és mtsai, 2012). 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 stresszt, negatív érzéseket élhet át (Olweus, 1991; Pepler és Craig, 1995). Bullying minden iskolában előfordulhat, gyakorisága, következményei alapján multiszektoralis, a gyermekek jóllétét befolyásoló problémának tekinthető.

A kortársbántalmazásnak számos formája van: leggyakrabban fizikai, verbális, kapcsolati (pl. kiközösítés), illetve online típusról beszélhetünk. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a bántalmazó az interneten vagy más digitális technológiák használatával bántalmaz másokat (Kowalski, 2012), és a hagyományos (offline) kortársbántalmazási formákkal részben átfedő jelenség (Zsila, Ujhegyi és Demetrovics, 2015; Zsila, Urbán, Griffiths és Demetrovics, 2018; Zsila és Demetrovics, 2018).

A bullying gyakorisága hazai nagymintás kutatások eredményei szerint

Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása WHO-kollaboratív nemzetközi vizsgálat (Health Behaviour in School-aged Children, továbbiakban: HBSC) kutatás keretében hazánkban 4 évenként országosan reprezentatív adatfelvételt végzünk egészségmagatartás témában az 5–11. osztályosok körében (Németh és Költő, 2016). A kortársbántalmazásról az ún. definíciós módszer³ szerint kérdeztünk (Várnai és Zsira, 2016). Lásd 1., 2. 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 kortársbántalmazás alatt a diákok (iskolatársak, osztálytársak) egymás közt előforduló bántását, zaklatását iskolai kontextusban értjük.

³ A kortársbántalmazás fogalmát meghatároztuk a tanulók számára: 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 kortársbántalmazás meghatározása után két kérdésünk vonatkozott az iskolában a kérdézt megelőző néhány hónapban történtek előfordulására és gyakoriságára:

- 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.)

A hasonlóan nemzetközi, országos reprezentatív mintákkal dolgozó, 4 évente ismételt Európai iskolavizsgálat a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, továbbiakban ESPAD)-vizsgálat fókuszja a szerhasználat, célpopulációja pedig a 16. életévüket betöltött iskolások (Elekes, 2015; Zsila és mtsai, 2018). (1., 2. táblázat)

„Az iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben” című kutatás, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (továbbiakban OFI) 5–8. osztályos általános iskolások részvételével zajló, kifejezetten a bullying feltárására tervezett vizsgálata (Buda, 2016; Simon, Zerinváry és Velkey, 2015). Ez a kutatás az előbb említett vizsgálatokkal szemben online adatfelvételt alkalmazott (Simon és mtsai, 2015). (1., 2. táblázat)

1. táblázat. Bullying áldozattá válás gyakorisága nagymintás hazai vizsgálatokban

	N	Nem bántalmazták	Néhányszor bántották		Rendszeresen bántották
HBSC	6046	75%	17,3% (egyszer-kétszer előfordult)	19,6%	5,1% (hetente vagy hetente többször)
			2,6% (havonta 2-3-szor)		
ESPAD	6664	86,7%	13,3%		
OFI (a leggyakoribbnak jelzett bántalmazás-típus esetén)	2884	32,2%	36,7% (egyszer-kétszer) 16,7% néhányszor	53,4%	15,2%

2. táblázat. Bullying elkövetésének gyakorisága nagymintás hazai vizsgálatokban

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

A nemzetközi adatokat tekintve elmondható, hogy a HBSC-vizsgálat 2014-es adatai szerint a vizsgálatba bevont 42 országban a tanulók 1–35%-a legalább kétszer vált bántalmazás áldozatává, illetve 1–34%-a legalább kétszer bántott más(oka)t az adatfel-

vételt megelőző hónapokban. Ugyanakkor a gyakoriságban nagy különbségek vannak nemzetek, régiók és iskolák között (Inchley és mtsai, 2016).

A fenti eredményekből jól látszik, hogy a bullying gyakorisága nemcsak országonként, hanem a kutatás fókusa, az alkalmazott módszer és az adatforrások szerint is különbségeket mutat. Ma még nem reális az a célkitűzés, hogy a különböző felmérések eredményei hasonló adatokat mutassanak. Minden adatgyűjtés célja, hogy minél inkább a valósághoz közelítő adatokat mutasson, azonban az eltérő eredmények azt jelzik, hogy ehhez nélkülözhetetlen a terminológia és módszertan újragondolása. A magyar iskolákban előforduló kortársbántalmazás-helyzetről való árnyaltabb kép és a megelőzés tervezése miatt a téma hazai kutatóinak további erőfeszítéseket kell tenniük a terminológia és módszertan egységesítése érdekében.

A jelen cikkünkben bemutatott, a HBSC-kutatás kiegészítő, nemzetközi protokollal, kvalitatív módszerrel készült, bullyingvalidációs vizsgálatával a bullying fogalmának pontosabb értelmezéséhez szeretnénk hozzájárulni. Arra kerestük a választ, hogy milyen szavakat használnak a fiatalok a bullying leírására, értik-e a bullying tudományos meghatározását, hasonlóan értelmezik-e a jelenséget: mit tekintenek kortársbántalmazásnak, milyen eseményeket, viselkedéseket sorolnak ide, hogyan értékelik a gyakoriságot, a kortársbántalmazás kialakulását és időbeli változásait – vagyis a tudományos (a HBSC-vizsgálatban alkalmazott) és az érintettek laikus értelmezéseit szeretnénk összevetni.

A bullying vizsgálatának módszertani problémái

A bullying körüli hazai módszertani problémákat jól mutatja, hogy az említett, az elmúlt években zajlott 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 bullyingkutatás nemzetközi és hazai vizsgálatai számos módszertani problémát vetnek fel (pl. definíció), bizonyos területeken sikeres megoldásokkal, illetve továbbfejlesztendő, vizsgálandó kérdésekkel (Buda, 2016). A leggyakoribb módszertani problémákat az említett kutatások mentén mutatjuk be röviden.

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

A kortársbántalmazás olweusi definíciója (Olweus, 1991) 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 jelenséget néhány lényeges adattal be tudunk mutatni.

ni. 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 bullyinggal 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 kutatástervezést, a szakmai párbeszédet és a kortársbántalmazásról való egységes gondolkodást nehezíti, hogy a bullying szó magyarra fordítása nehézkes: a különböző kutatócsoportok eltérő kifejezéseket használnak a jelenség leírására (pl. zaklatás, basáskodás, bántalmazás). Az OFI fókuszcsoportos vizsgálatában azt találta, hogy a diákok legnagyobb gyakorisággal a „*sértegetés, erőszakoskodás, zaklatás, lealázás, terrorizálás*” szavakat jelölték meg a bántalmazás szinonimájaként (Simon és mtsai, 2015).

Egyes vizsgálatok (Salmivalli, 2002; Smith, Madsen és Moody, 1999), 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).

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 bullingyszerepek, valamint kognitív-nyelvi akadályai is lehetnek a kérdésnek (Buda, 2015; Craig, Pepler és Atlas, 2000; Ribiczey, Szabó és Jármí, megjelenés alatt). 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. Ugyanakkor bizonyos feltételek mellett már óvodásoknál is alkalmazható a kikérdezés technikája.

Idősebb általános, illetve középiskolásokat már többfajta kikérdezési 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 kisebb vagy olvasási nehézséggel küzdő tanulók nem a megadott definíció szerint értelmezik a kortársbántalmazást. A másik lehetőség, hogy listát készítünk a lehetséges bullingviselkedésekről (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 bullingyszerepeket dimenzionálisan mérő kérdőíveket is, mint például a magyar nyelven kidolgozott Iskolai erőszak kérdőív (Vassné Figula és mtsai, 2008), vagy a nemzetközi kutatásokban sze-

replő Olweus-féle Zaklató/áldozat kérdőív (Solberg és Olweus, 2003), vagy a Direkt és indirekt agresszió skála (Björkqvist, Lagerspetz, és Kaukiainen, 1992). Valamennyi önbeszámolós módszer torzíthat: több kutató is azt találta, hogy mind az elkövetők, mind az áldozatok torzítvá dolgozzák fel a társas információkat; egyik sem érzékeli pontosan társas helyzetét (Camodeca és Goossens, 2005; Coie és Dodge, 1998). Az anonim önbeszámolós módszerek további hátránya, hogy az elkövetők sokszor nincsenek tisztában azzal, ha kortársbántalmazást követnek el, és véletlenül, viccként tekintenek tettükre (Castro és mtsai, 2002).

Az önbeszámolók alternatívájaként néhány kutató az ún. *kortárs megnevezés* módszerét alkalmazza, vagyis az osztálytársakat kéri meg az áldozatok és bántalmazók azonosítására specifikus 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, sérülés, rendőrségi jelentések. Ezek ugyan összefüggésben vannak a kortársbántalmazással, de csak a leg súlyosabb eseteket tükrözik, és ezek a mérések nem pontosak.

A több módszert alkalmazó adatgyűjtések sem jelentenek kielégítő megoldást (Pellegrini, 2001), mivel a többféle forrásból származó adatokhoz a szülői, iskolai és tanulói 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 gyakoriságra és súlyosságra vonatkozó megállapítások összehasonlítását (Simon és mtsai, 2015).

A kortársbántalmazás percepciója nagyon lényeges az egyén jólléte szempontjából, ugyanakkor az eltérő nézőpontokból származó adatok közti átfedés mértéke csekély is lehet. Egy vizsgálatban gyerekek arról számoltak be, 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 időtartamra kell gondolni, hogy az alkalmi kellemetlenségből bullying legyen (Solberg és Olweus, 2003). A HBSC- (és az ESPAD-) vizsgálatban a kortársbántalmazást 1-2 alkalommal elszenvedő vagy elkövető tanulókat is érintettnek 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 bántalmazás-típus esetében külön megkérdezték. Szigorú értelemben vett bántalmazásként definiálták, ha egy diák arról számolt be, hogy legalább egy bántalmazásforma legalább heti rendszerességgel fordul elő esetében. Kiterjesztő értelemben vett bántalmazásként definiálták, ha legalább egy bántalmazásforma legalább néhányszor előfordult a válaszadó diákkal (Simon és mtsai, 2015). Renshaw, Hammons és Roberson (2016) is kategóriákba rendezte 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.

Célunk tehát egy nemzetközi együttműködésben készült bullying módszertani, validációs vizsgálat hazai adatainak bemutatása.

MÓDSZER

A minta

A fókuszcsoportos 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 4 db 5. évfolyamos, 3 db 7. évfolyamos és 6 db 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 (3. 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 kutatásban, így a csoportok létszáma viszonylag tág tartományban változott. Arra vonatkozóan nincs információnk, hogy a fókuszcsoporton részt vevők milyen arányban voltak érintettek a bullyingban. Bár felmerült, hogy erre vonatkozóan is gyűjtsünk adatot, végül, szenzitivitása miatt, elvetettük az ötletet.

Eszköz

Az úgynevezett bullyingvalidációs vizsgálat protokollját a HBSC-kutatás nemzetközi kutatócsoportjának „Violence and Injury Prevention Group”⁴ 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, és a korosztályi sajátosságok figyelembevételével, a csoportos interjú módszerét választottuk egymást ismerő diákok között.

⁴ Erőszak és Sérülés-megelőzés Fókuszcsoport (HBSC Nemzetközi Kutatócsoport)

3. táblázat. A minta 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

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, amelyeket a társaik használnak, amikor a kortársbántalmazást leírják. Végül kék színnel jelölték meg azokat a viselkedésmódokat, amelyeket 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 verekedés 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 leszte?
- „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 érintettségről? Van-e valami, amin változtatnátok? Mi az, és hogyan változtatnátok meg?”

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 levő, 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 adatfelvételtől.

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 egy, 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 meghatározása történik. 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 eliminálása. A jelen kutatásnak nem célja, hogy az eredményeket nem, évfolyam, iskolatípus szerint összehasonlítsa, az eredményeket összesítetten elemezzük.

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.

EREDMÉNYEK

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

A strukturált interjúkat a tematikus elemzés módszerével feldolgozva az alábbi témák körvonalazódtak a beszélgetések alapján (lásd *1. melléklet*):

- Az elkövető jellemzői.
- Az áldozat jellemzői.
- Erőviszonyok egyenlőtlensége.
- Gyakoriság/ismétlődés.
- A kortársbántalmazás okai.
- A következmények.
- A cyberbullying jellemzői.
- Viselkedések (formák).

A hazai fókuszcsoporthoz kapcsolódó beszélgetések alapján további témák is kirajzolódtak:

- A bullyinghoz kapcsolódó további agresszív események, jelenségek.
- A bullying megkülönböztetése másfajta agressziótól (vérekedéstől).
- A határ bullying és játékos élcelődés 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, például 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 legtöbbit (3-szor) 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 bántalmazotról 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 szürkek ellen.”)

A gyakoriság/ismétlődés témaköre két markáns tartalomból emelkedett ki: egyrészt azt a gondolatot, hogy „*ha valami egyszer megtörténik, az is lehet már bántalmazás*”, illetve ennek ellenkezőjét is hasonló gyakorisággal említik (legalább 5-ször): többször kell megtörténnie a bántó eseménynek (pl. „*minden szünetben*”, „*naponta*”, „*naponta többször*”, „*a bullying folyamatos*”). A verekedést 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 kipécéznek 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 („*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*”, „*mindenthol vannak ilyen emberek*”). Többször (legalább 3-szor) 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 az 5.-es, illetve 7.-es tanulók fejeztek ki internetes zaklatással kapcsolatos gondolatokat. Többször a bántalmazás csatornáiról beszéltek, vagyis, hogy „*skype-on*”, „*facebookon*”, „*viberen*”, „*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 például a leggyakrabban emlegetett zsarolás, továbbá a lopás, gyilkosság. Többen említettek családi problémákat, mint a válás vagy a családon belüli erőszak (3 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 4 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 kortársbántalmazás közti határ szintén visszatérő gondolata a tanulóknak, ezért ezt is külön témának értékeltük (annak ellenére, hogy összesen 8 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, amelyek arra utaltak, hogy bántalmazó és bántalmazott sok jegyükben hasonlítanak egymáshoz, például abban, hogy mindkettő „*önbizalomhiányos*”, „*lelki gondokkal küzdenek*”, „*kevesbé 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 kellene, és a bántalmazónak szüksége van segítségre*”, „*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 árnyaltan gondolkodnak: világosan érzékelik a bullying egyik fontos kritériumát, az erőegyenlőtlenséget. A kortársbántalmazást és az egyéb erőszakos iskolai helyzeteket (leggyakrabban verekedést) is leginkább az erőfölény és a következmények alapján különítik el egymástól. A verekedést nyíltabb, felszínesebb, egyenrangúbb eseménynek tekintik, melyben akut feszültségek mentén

csapnak össze a résztvevők, és 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 viszonylatában 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, értelmezésembeli nehézségeknek, vagy a hiányos szemléletformáló tevékenységnek tulajdonítható.

A diákok számára ismertek az elkövetők sértésre, a másik megbántására vonatkozó szándékai, valamint a népszerűsége, szociális figyelem megszerzésére irányuló készletesei (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 fogalmazzák 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 megértetésére, hogy bántalmazó és áldozat is bárkiből lehet adott csoportdinamikai körülmények mellett, valamint lényeges egy közösségen belül megfogalmazni az elfogadható vs. 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 az ismétlődés, gyakoriság jelentőségének újra-gondolása és a bullying esetében 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, gyermekek és idősek bántalmazása (Glew, Fan, Katon és Rivara, 2008; Olweus, 2011; Roberts 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 csökken (Paksi, 2010). Másrészt az elkövető és áldozat szerep idősebb korban már rögzülhet, normatívvá válhat, miáltal mindenki természetesnek tekinti, és már nem bántalmazásként értékeli, illetve kevesebb áldozatot ér súlyosabb bántalmazás (Salmivalli, 2002).

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

A fiatalok a pedagógusok, az iskola szerepéről 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 tanulócsoportok az internetes zaklatás jelenségéről viszonylag keveset beszéltek, de számos formáját (emailben, skype-on, facebookon, telefonon) megemlégték. Ez megerősíti azt a szakirodalom által dokumentált adatot, 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 fókuszcsoportos 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, hogy az áldozat aktív védőjévé váljanak, illetve az antibullying közösségi norma kialakítása (Jármí, Péter-Szarka és Fehérpataky, 2015; Salmivalli és mtsai, 2005).

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

KÖVETKEZTETÉSEK

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a bullyingkutatások 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 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 fókuszcsoportok során a 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 színterekre épülnek, és a pedagógusok, igazgatók és egyéb iskolai dolgozók kezébe adják a probléma megoldásának kulcsát (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. Mindamellet, 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.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerzők köszönetet mondanak az ELTE PPK pszichológia szakos hallgatóinak az adatfelvételben való közreműködésért, valamint a résztvevők iskolák dolgozóinak, tanulóinak és az adatfelvételhez hozzájáruló szülőknek.

A kutatás az Országos Gyermekegészségügyi Intézet és az ELTE Pszichológiai Intézet együttműködésében készült, a HBSC-kutatás Nemzetközi Koordinációs Központjának, valamint a HBSC Violence and Injury Focus Group szakmai támogatásával. Hasonló szakmai támogatást biztosított az „MTA-SE-NAP B Funkcionális MR és genetikai biomarker vizsgálatok migrénben” programot koordináló Semmelweis Egyetem és Magyar Tudományos Akadémia.

IRODALOM

- 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.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, California, SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Buda M. (2015). *Iskolai zaklatás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Buda M. (2016). *Online kutatás – értelmezési kísérlet hazai és nemzetközi kontextusban*. Letöltve: 2018. július 11-én. http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Buda%20Mariann_Online%20kutat%C3%A1s%20E2%80%93%20%C3%A9rtelmez%C3%A9si%20k%C3%ADs%C3%A9rlet%20hazai%20%C3%A9s%20nemzetk%C3%B6zi%20kontextusban.pdf
- 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.
- Castro, O. B., Vermann, J. B., Koops, W., Bosch, J. D., & Moushwer, H. D. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child Development, 73*(3), 916–934.
- 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.
- Gillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. *New Directions for Child and Adolescent Development, 88*, 3–10.
- 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, US: John Wiley & Sons Inc.
- 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.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., et al. eds (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) Study: International report from the 2009/2010 survey* (pp. 185–190). Copenhagen: World Health Organization.
- Domonkos K. (2014). Cyberbullying: Zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott Pszichológia, 14*(1), 59–70.

- Elekes Z. (2015). *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015, Magyarországi eredmények*. Budapest. Corvinus Egyetem
- 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.
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F. (2008). Bullying and school safety, *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123–128.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., et al. eds (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2016 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).
- Jármi É., Péter-Szarka S., & Fehérpataky B. (2015). *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei*. Letöltve: 2018. július 11-én. http://iskon.opkm.hu/admin/upload/KIVA_adaptacios_tanulmany.pdf
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6 Pt 1), 1231–1237.
- Kowalski, R. M. (2012). *Cyberbullying : bullying in the digital age*. Wiley-Blackwell.
- 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. *The Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., & Group, 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.
- Németh Á., & Költő A. (2016). *Egészség és Egészségmagatartás Iskoláskorban 2014*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- 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.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33–44.
- 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* (411–448). NJ: Erlbaum: Hillsdale.
- 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.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (1999). Bullying Prevention Programme. In *Blueprints for Violence Prevention* (Vol. 9). Golden, Colorado: Venture Publishing.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health: CBMH*, 21(2), 151–156.
- 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.
- 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. L., Hammons, K. N., & Roberson, A. J. (2016) General Versus Specific Methods for Classifying U.S. Students' Bullying Involvement: Investigating Classification Agreement, Prevalence Rates, and Concurrent Validity. *School Psychology Review, 45* (4), 400–416.
- Ribiczey N., Szabó B., & Jármí É. (megjelenés alatt). Bullying az óvodában - Az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott Pszichológia*.
- Roberts, W. B. & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad, *Professional School Counseling: Alexandria, 4*, 148–156.
- 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.
- 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*. Letöltve: 2018. július 11.-én. http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Osszegzo_tanulmany.pdf
- 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.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire, *Aggressive Behavior, 29*, 239–268.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science Forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90–126.
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research, 40*(3), 358–364.
- 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.
- Várnai D., & Zsiros E. (2016). Kortársbántalmazás és verekedés. In Németh Á. & Költő A. (szerk.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban* (95–107). Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Vassné Figula E., Margitics F., Nagy J., Barcsa L., Madácsi M., Pauwlik Z., & 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.
- Zsila Á., Ujhelyi A., Demetrovics Zs. (2015). Online zaklatás a legújabb kutatások tükrében. *IMÁGÓ Budapest Online, 5*(5), 1–14.
- Zsila Á., Demetrovics Z. (2018). Cyber-viktimizáció és cyber-agresszió: A közösségioldal-használat összefüggései az online bántalmazással. *Médiakutató, 19*(1), 21–33.
- Zsila, Á., Orosz, G., Király, O., Urbán, R., Ujhelyi, A., Jármí, É., Griffiths, M. D., Elekes, Z., Demetrovics, Zs. (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.
- Zsila, Á., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Zs. (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.

A QUALITATIVE INVESTIGATION OF BULLYING INTERPRETATION.
METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR THE HEALTH BEHAVIOUR
IN SCHOOL AGED CHILDREN STUDY (HBSC)

VÁRNASI, DÓRA ESZTER – JÁRMI, ÉVA – ARNOLD, PETRA – DEMETROVICS, ZSOLT –
NÉMETH, ÁGNES – KÖKÖNYEI, GYÖNGYI – ÖRKÉNYI, ÁGOTA

Background and aims: *Qualitative survey of school bullying has been carried out as a part of an international health behaviour study to test whether student's bullying concept (wording, meaning, knowledge) matches the concept of experts and research methodology. However, some methodology challenges of Hungarian bullying researches are addressed.*

Methods: *The data was collected among 5-9-grade-elementary and middle school students (N=129). They were presented open ended questions of semi-structured interviews and carried out word collection. The answers were processed and interpreted by using the qualitative method of thematic analysis.*

Results: *Based on the answers of students 13 main (and another sub) domains were outlined: characteristics of the perpetrator and the victim; power imbalance; repetition; causes and consequences of bullying; attributes of cyberbullying; bullying forms; other aggression related to bullying, distinction from other forms of violence, differences between bullying and teasing; similarities of bully and the victim; and expansion of bullying.*

Discussion: *Students presented sophisticated concepts of the attributes of bullying: theoretically they clearly understand the power imbalance that is an important criterion of bullying. However, there are many uncertainties in evaluating given real cases and in what way intervention. The widely used definition of Olweus is appropriate in Hungarian bullying research for determining prevalence. However, beside repetition, severity of bullying should also be taken into consideration.*

Keywords: *bullying, qualitative, interpretation, thematic analysis*

1. MELLÉKLET

Az elkövető jellemzői	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • erőegyenlőtlenség • erődemonstráció • korkülönbség (kisebb gyerekeknél gyakoribb, de nem olyan súlyos, mint nagyobbaknál) • erősebb bántja a gyengébbet • egy csoport bántja az áldozatot • diszkrimináció
Gyakoriság/ismétlődés	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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

A bántalmazás okai	<ul style="list-style-type: none"> • utánzás (az elkövető látta valahol ezt a viselkedést) • figyelemfelkeltés • unalom • féltékenység • stressz • véletlenül alakul ki a bullying
A következmények	<ul style="list-style-type: none"> • a bullying változik időben (csökken, nő, állandó marad) • megterhelés az áldozatnak • megváltozik az áldozat percepciója • befolyásolja a barátságokat • a családtól függnnek 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	<ul style="list-style-type: none"> • skype-on keresztül • emailben • ez nem bántalmazás, csak zaklatás • ez a legsúlyosabb • facebookon, viberen • idősebbekre jellemzőbb • ha valaki nem látja a Facebookon • telefonon
Viselkedések (formák)	<ul style="list-style-type: none"> • fizikai • verbális • szociális