

## AZ ISKOLAI ZAKLATÁS

**E**TANULMÁNY EREDETI VÁLTOZATÁBAN A *Prospects*-ben jelent meg, de a szerző jóváhagyásával, a magyarországi viszonyok figyelembevételével az *Educatio* jelenlegi száma részére úgy szerkesztettük át, hogy szinte új mű született. A szerkesztéskor a következő szempontokat tartottuk szem előtt: a tanulmány próbálja meg az agresszió problémakörét megfelelő fogalmak köré csoportosítani. Az erőszakhoz tartozó fogalmak meghatározása egyrészt nyelvi probléma (egy-egy fogalomnak milyen jelentéstartalma legyen), ezt a szerző a svédde kapcsolatban meg is kísérli. Mi ezt a részt elhagytuk. Az Olweus-féle fogalom-meghatározás nem csupán az empirikus kutatások operacionalizálása szempontjából fontos, olyan fogalomrendszert alkot, amelynek alkalmazásával lehetővé válik (akár szociológiai, akár pszichológiai) empirikus vizsgálatok készítése. Az Olweus tanulmány további jelentősége, hogy mintát és vonatkoztatási keretet ad arra, hogy az iskolai agresszió problematikáját Magyarországon, illetve a közép-kelet-európai országokban hogyan lehet elvégezni. E számban két olyan esettanulmányt közlünk, melynek értelmezésére igen jó kiindulópont Olweus tanulmánya. Az empirikus program nem egyszerűen kutatói program, szempontokat ad intervenciós program kialakítására és a már működő intervenciós programok értékelésére is.

### Az iskolai zaklatás meghatározása

*Az iskolai zaklatás vagy elnyomás általános definíciója véleményem szerint a következő: a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák. Negatív cselekedetnek minősül, ha valaki szándékosan sérülést vagy kényelmetlenséget okoz – vagy próbál okozni – másnak, ami tulajdonképpen megegyezik az agresszív viselkedés definíciójával (Olweus 1973b). A negatív cselekedet véghezvihető testi érintkezés, szavak vagy bármilyen más segítségével, ilyen lehet például az ijesztő grimaszolás, vagy ha valakit szándékosan kizárnak egy csoportból. Bár a zaklatásban részt vevő gyerekek vagy fiatalok nagy valószínűséggel eltérően gondolkodnak arról, hogy a zaklatást hogyan érzékeli az áldozat, azt azonban legtöbbször vagy talán mindegyikük valószínűleg felismeri, hogy a viselkedés legalábbis valamennyire fájó kellemetlen az áldozat számára.*

Bár bizonyos körülmények között akár egyetlen komolyabb mértékű molesztálást is lehetne zaklatásnak minősíteni, a fenti definíció azt hangsúlyozza, hogy a zaklatás „ismétlődően és hosszú időn keresztül” történő negatív cselekedet. A definíció ezzel megpróbálja kizárni azt, hogy olyan esetek is a definíció körébe essenek, amikor egyszer egy személy, máskor pedig egy másik személy ellen irányul valamilyen nem komoly negatív cselekedet.

A zaklatás szó használatához feltétel még a *hatalmi egyensúly hiánya (aszimmetrikus hatalmi kapcsolat)* is. A negatív cselekedeteknek kitett diák nehezen tudja megvédeni magát, és – legalábbis valamennyire – tehetetlenül áll a molesztáló diákkal vagy diákokkal szemben.

Az én értelmezésem szerint tehát zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik. Talán hozzá lehet tenni, hogy a zaklatás gyakran nyilvánvaló provokáció nélkül történik. Ebből a definícióból nyilvánvaló, hogy a zaklatás a bántalmazás egyik formája, néha magam is a kortársak közötti bántalmazás fogalmát használom a jelenség megnevezésére. Más bántalmazási formáktól – pl. a gyermekbántalmazástól vagy a feleségbántalmazástól – a zaklatás környezete, valamint a felek kapcsolatának jellemzői különböztetik meg.

Hasznos megkülönböztetni a *közvetlen zaklatást/lelnyomást*, ahol az áldozatot viszonylag nyílt támadás éri, valamint a *közvetett zaklatást/lelnyomást*, ahol az áldozatot kiközösítik, és szándékosan kizárják egy csoportból.

## Agresszió, erőszak és zaklatás

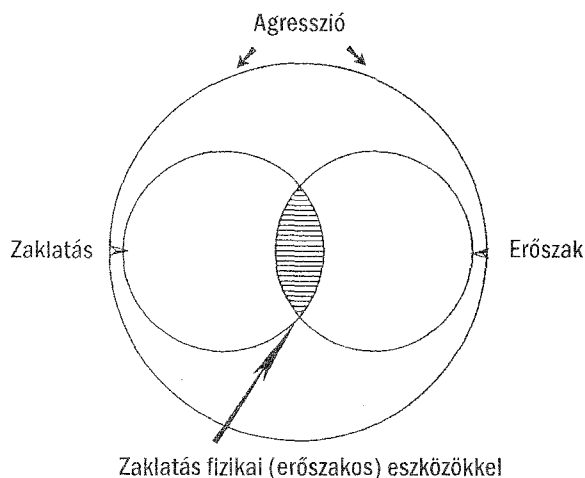
A fenti definíció szerint a zaklatás az agresszió vagy agresszív viselkedés egyik fajtája, az agresszív viselkedés meghatározása pedig „olyan viselkedés, amellyel valaki szándékosan sérülést vagy kényelmetlenséget okoz másnak” (*Olweus 1973b; Berkowitz 1993*). A zaklatás tehát olyan agresszív viselkedés, amelynek speciális megkülönböztető jegyei vannak, mint például az, hogy ismétlődően, valamint hatalmi egyensúly hiányában fordul elő (ld. a fentebb felsorolt feltételeket). Így az is nyilvánvaló, hogy van jó néhány olyan agresszív viselkedés, ami nem minősül zaklatásnak, pl. amikor két nagyjából ugyanolyan fizikai vagy értelmi képességű személy között tapasztalunk konfliktust vagy agresszivitást, vagy amikor egy valahol sorban álló szóban vagy fizikailag megtámad egy másik személyt, akit korábban soha nem is látott.

Az „erőszak” és „erőszakos viselkedés” fogalmakat gyakran használják az agresszív viselkedés szinonimájaként. Véleményem szerint ez nem helyes, és az *erőszakot/erőszakos viselkedést* úgy kellene meghatározni, mint olyan agresszív viselkedést, amikor *az elkövető saját testét vagy egy tárgyat (akár fegyvert is) használ arra, hogy szándékosan (viszonylag komoly) sérülést vagy kényelmetlenséget okozzon másnak*. Az erőszak szó társi jelentése nagyon hasonló, a fizikai erő használatára utal. Érdeemes megjegyezni, hogy az erőszakos bűncselekmények (pl. szándékos emberölés, emberölés, súlyos testi sértés, veszélyeztetés, rablás és nemi erőszak) büntetőjogi definíciója egy nagyon hason-

ló értelmezésre épül. A zaklatáshoz hasonlóan tehát az erőszak az agresszív viselkedés egyik fajtája, amelynek megvannak a sajátos jellemzői. Mi tehát a kapcsolat az erőszak és a zaklatás között?

### I. ÁBRA

*Venn-diagram, az agresszió, a zaklatás és az erőszak viszonya*



A három kulcsfogalom közötti kapcsolatot az 1. ábrán a Venn diagram ábrázolja. Az agresszió/agresszív viselkedés az általános, átfogó fogalom (a külső nagy kör által körülhatárolt terület), míg a zaklatás és az erőszak/erőszakos viselkedés az agresszív viselkedésen belül található(k) (kisebb területet foglalnak el a nagy körön belül). Mint azt a besatírozott terület is mutatja, az erőszak és a zaklatás között van némi átfedés. Ez olyan eseteket jelent, amikor a zaklatást testi kontaktussal követik el (ld. fent), vagy másképpen, amikor a testi kontaktust a zaklatáshoz használják (pl. verés, rugdosás, lökés stb. olyan helyzetekben, amely megfelel a zaklatás általános feltételeinek). A diagramból az is nyilvánvaló, hogy gyakran beszélhetünk zaklatásról akkor is, ha nem történik erőszak (pl. amikor szavakkal, mimikával zaklatnak valakit, vagy szándékosan kizárnak egy csoportból stb.), és – hasonlóképp – gyakran beszélhetünk erőszakról akkor is, ha zaklatás nem történik (pl. egyszeri verekedés az iskola udvarán, vagy amikor az étteremben sorban állva egymás számára ismeretlen részeg emberek valami csekélységen összevitatkoznak).

Mivel az agresszió, az erőszak, valamint bizonyos mértékig a zaklatás fogalmát is több különböző értelmezésben és mellékzöngével használják, talán hasznos lenne a javasolt fogalmi különbségeket használni általános háttérként. De legalábbis azt gondolom, hogy a tanulmány megértéséhez fontos, hogy az olvasó tudja, hogyan értelmezem ezeket a fogalmakat.

## Rövid történeti vázlat

Mint azt már korábban említettem, először Svédországban kezdtek el komolyan foglalkozni az iskolai zaklatás problémájával, de az érdeklődés gyorsan átterjedt más skandináv országokra is. Norvégiában a probléma évekig általános érdeklődést keltett a tömegkommunikációban, a tanároknak és a szülőkben, de az iskolafenntartók hivatalosan nem foglalkoztak a jelenséggel. Néhány éve gyökeres fordulat történt. 1982 végén egy újság beszámolt arról, hogy három 10–14 éves fiú Norvégia északi részén öngyilkosságot követett el, az öngyilkosságok oka minden valószínűség szerint az volt, hogy társaik súlyosan zaklatták őket. Az esemény jelentős nyugtalanságot és feszültséget keltett a tömegkommunikációban és a nagyközönség köreibben is. Láncreakciót indított el, ennek végeredményeképpen 1983 harmadik negyedévében az Oktatási Minisztérium országos iskolai zaklatás elleni kampányt indított Norvégia iskoláiban (1.-től 9. osztályig). E kampány keretein belül számos nagyszabású kutatást folytattam, amelyeket az Oktatási Minisztérium finanszírozott.

## Néhány szó a kutatások alapjairól

Az egyik legfontosabb adatgyűjtési módszer ezekben a Norvégiában (és Svédországban, ld. lentebb) folytatott kutatásokban az általam kifejlesztett Zaklató/Áldozat Kérdőív<sup>1</sup> volt. A kérdőívet a diákok névtelenül töltik ki, és a tanárok is tudják koordinálni a lekérdezést. A kérdőív az iskolai zaklatás problémájával foglalkozó korábbi kérdőívektől több területen eltér, ezek a következők:

- A kérdőív tartalmazza az iskolai zaklatás „meghatározását”, így a diákok pontosan tudják, hogy mire kell válaszolniuk.
- Egy bizonyos idő-intervallumra kérdez (ez a „referencia idő-intervallum”).
- A megadott válaszlehetőségek között több meglehetősen konkrét, pl. „hetente egyszer” vagy „hetente többször” a „gyakran” vagy „nagyon gyakran” helyett, amelyek értelmezése szubjektívebb lehet.
- A kérdőív tartalmaz olyan kérdéseket is, amelyek arra vonatkoznak, hogy a megkérdezett szerint mások hogyan viszonyulnak az iskolai zaklatáshoz, azaz a kortársak, a tanárok és a szülők reakcióira, attitűdjeire kérdeznek rá.

A kampány során Norvégiában minden 1–4. osztályos és minden 8–10. osztályos diákot megkértünk arra, hogy töltsse ki a kérdőívet. Becsléseink szerint végül a diákok 85%-a vett részt a felmérésben. A részletesebb elemzéshez kiválasztottam egy 830 iskolából álló reprezentatív mintát, amelyek közül 715-től kaptam használható adatokat, ami körülbelül 130 000 diákot jelent Norvégia minden részéből. Ez a minta a korcsoport (kb. 8–16 évesek; az első osztályos általános iskolások nem vettek részt a kutatásban, mivel nem rendelkeztek elegendő olvasási és írásbeli készségekkel a kérdőív kitöltéséhez) tanulóinak majdnem negyedét teszi ki. Az adatok elemzésével jó becsléseket tudunk adni arról, hogy milyen gyakran fordul elő zaklatás a különböző iskolatípusokban, a különböző évfolyamokon, fiúk illetve lányok között stb.

<sup>1</sup> Ld. a következő lábjegyzet.

Ugyanebben a tanévben ugyanezt a kérdőívet használva végeztem egy másik kutatást is 17 000 3–9. osztályos tanulóval Svédország három városában (Göteborgban, Malmöben és Västeråsban, a városok lakossága 420 000 és 120 000 között van). A kutatásban fontos szempont volt, hogy az adatokat össze tudjuk hasonlítani három hasonló nagyságú norvég város adataival (ezek Norvégia legnagyobb városai: Oslo, Bergen és Trondheim).

Hogy még részletesebb adatokat kapjunk az iskolai zaklatás néhány mechanizmusáról, valamint arról, hogy egy iskolai zaklatás elleni intervenció programnak milyen hatásai lennének, egy speciális kutatást végeztem a fentiekén kívül Bergenben, hiszen az intervenció programot Bergen „városi közösségében” alakították ki. Ebben a kutatásban (továbbiakban a bergeni kutatás) 42 iskolából kb. 2500 fiú és lány vett részt négy egymást követő évfolyamról (a kutatás elején 4–7. osztályosok voltak). Ezen kívül 300–400 tanártól és igazgatótól, valamint kb. 1000 szülőtől is gyűjtöttünk adatokat. A kutatás résztvevőitől két és fél éven keresztül többször kértünk adatokat (ld. lentebb).

Az iskolai zaklatással foglalkozó első kutatásomat azonban – amely tudomásom szerint az első szisztematikus kutatás volt a világon ebben a témában – már a hetvenes elején elvégeztem Svédországban (Svédországban születtem, a hetvenes évek eleje óta élek Norvégiában) (*Olweus 1973a, 1978*). Ebben a még ma is tartó longitudinális vizsgálatban a minta 900 stockholmi fiúból áll. A kutatás elején a fiúk 6–8. osztályosok voltak, de a nyilvántartások és a szülőkkel folytatott interjúk segítségével sok információt gyűjtöttünk minden megkérdezett, vagy a megkérdezettek bizonyos csoportjainak gyermekkoráról is. Minden megkérdezettet követtünk a bűnügyi nyilvántartásban, eddig 24 éves korukig. Többféle módszert használtuk a fiúk vizsgálatában. Az iskolai zaklatással foglalkozó kutatásaim áttekintését az 1. táblázat tartalmazza.

## Az iskolai zaklatás előfordulásának gyakorisága

A Zaklató/Áldozat Kérdőívem segítségével készült, 130 000 norvég diákra kiterjedő vizsgálataink alapján (*Olweus & Smith, megjelenés alatt*) végzett becsléseink szerint Norvégiában az 1–9. osztályos (kb. 7–16 éves) diákok mintegy 15%-a érintett valamilyen rendszerességgel az iskolai zaklatás problémájában – zaklatóként vagy áldozatként (*Olweus 1987, 1991, 1993a*). Ez 84000 diákot jelent (1983 őszén). Kb. 9%, azaz 52000 diák volt áldozat, és 7%, azaz 41000 diák zaklatott más diákokat rendszeresen. Mintegy 9000 diák áldozat is és zaklató is volt (ez az összes 568000 diák 1,6%-a, az áldozatoknak pedig 17%-a). Összesen a diákok kb. 5%-a komolyabb, „kb. hetente egyszer” vagy gyakrabban előforduló zaklatást élt át (zaklatóként, áldozatként, vagy zaklatóként és áldozatként egyaránt).

A kutatással párhuzamosan folyó vizsgálatban tanároktól kértünk adatokat kb. kilencven osztályban (*Olweus 1987*), amelyek alapján elmondható, hogy a fenti számok nem mutatnak túlzó képet az iskolai zaklatás előfordulásáról. Sőt, mivel mind a diákok, mind a tanárok kérdőíve csak az őszi félév egy bizonyos időszakára kérdezett, kétségtelen, hogy a teljes tanévben a fentieknél több zaklatóval és áldozattal találkozhatunk.

Nyilvánvaló tehát, hogy a zaklatás jelentős probléma a norvég iskolákban, amely sok diákot érint. Más országokból származó adatok (a vizsgálatok többségében a Zaklató/Áldozat Kérdőívet használták) – pl. Svédországból (*Olweus 1992b*), Finnországból (*Lagerspetz et al 1982*), az Egyesült Királyságból (*Smith 1991; Whitney & Smith 1993*), az Egyesült Államokból (*Perry, Kusel & Perry 1988*), Kanadából (*Ziegler & Rosenstein-Manner 1991*), Hollandiából (*Haeselager & van Lieshout 1992; Junger 1990*), Japánból (*Hirano 1992*), Írországból (*O'Moore & Brendan 1989*), Spanyolországból (*Riuiz 1992*), valamint Ausztráliából (*Rigby & Slee 1991*) – azt jelzik, hogy ez a probléma Norvégián kívül is létezik, hasonló, sőt esetenként magasabb előfordulási aránnyal.

1. TÁBLA

	Országos kutatás Norvégiában (1983)	Nagy mintán folytatott kutatás Svédországban (1983/84)	Intenzív kutatás Bergenben, Norvégiában (1983-85)	Kutatás Stockholmban, Svédországban (1970-
A kutatás egysége	715 iskola, 2-9. évfolyamok (130000 fiú és lány)	60 iskola, 3-9. évfolyamok (17000 fiú és lány)	2500 fiú és lány 4 kohorsza, 4-7. évfolyamokon (1983), 300-400 tanár; 1000 szülő	Összesen 900 fiú 3 kohorszban, a kutatás kezdetén 6-8. évfolyamokon
A mérési időpontok száma	Egy	Egy	Több	Több
A mérések típusa	Kérdőív az iskolai zaklatásról (évfolyam és iskolai szinten feldolgozva). Adatok az iskolák beiskolázási körzetéről: lakosság sűrűsége; társadalmi- gazdasági körülmények; bevételek százalékos aránya; az iskola nagysága; átlagos osztálynagyság; a tanári kar összetétele.	Kérdőívek az iskolai zaklatásról. Az iskola nagysága, átlagos osztálynagyság.	Diákok saját beszámolóit az iskolai zaklatásról, agresszióról, antiszociális viselkedésről, aggodalmaikról, önbecsülésről, szülőkhöz és kortársakhoz fűződő viszonyukról stb. jegyeik, néhány esetben a kortárs csoport tagjai egymást értékelik. Tanároktól gyűjtött adatok az osztály jellemzőiről, a csoport légköréről, a tanárokkal való kapcsolatról stb.	A diákok és az édesanyák saját beszámolóit több kérdésben. A kortárs csoport tagjainak értékelése, tanárok megnevezései, hivatalos adatok a bűnelkövetésekről, alcsoportok esetén a kábitószer-fogyasztásról: interjúk a korai gyermekkori nevelési módszerekről, hormonális adatok, pszicho-fiziológiai adatok.

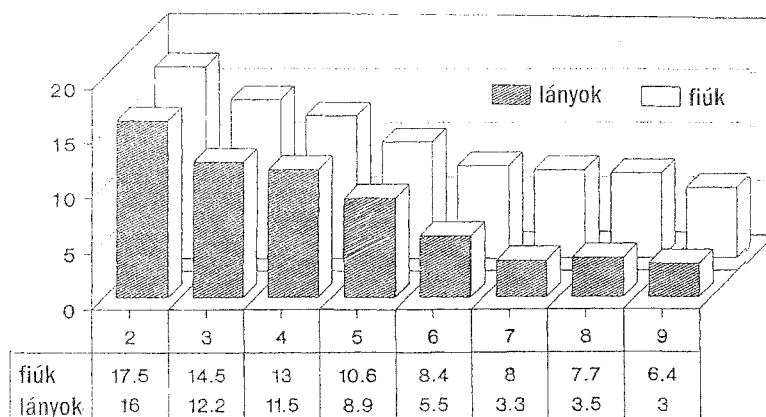
## Iskolai zaklatás a különböző évfolyamokon

A 2. ábrán látható, hogy a felsőbb évfolyamokon kevesebben mondták, hogy iskolai zaklatás áldozatai voltak. A fiatalabb és gyengébb diákokat érintette leginkább ez a probléma. Az iskolai zaklatás módjairól pedig az mondható el, hogy a felsőbb évfolyamokon kevésbé volt jellemző a fizikai erőszak. A bergeni kutatás során az is kiderült, hogy a zaklatások jelentős részéért az idősebb diákok voltak a felelősek. Ez különösen az alsóbb évfolyamokon volt jellemző: az iskolai zaklatást átélt másodikos és harmadikos (8 illetve 9 éves) diákok több mint fele állította, hogy idősebb diákok zaklatták.

Természetesnek tűnhet, hogy – legalábbis részben – ez okozza a 2. ábrán látható csökkenő tendenciát. Minél fiatalabbak a diákok, annál több a potenciális zaklató a fölöttük levő évfolyamokon; következésképp azt állíthatjuk, hogy minél alacsonyabb évfolyamot vizsgálunk, annál nagyobb az áldozatok aránya az adott évfolyamon. A grafikon azt is jelentheti, hogy az áldozatok egy része életkoruk növekedésével fokozatosan ki tudja alakítani azokat a stratégiákat, amelyekkel elkerülheti az iskolai zaklatást. Ezt a gondolatot folytatva azt is mondhatjuk, hogy a diákok egy része egyre kevésbé sebezhető az életkor előrehaladtával, és – következésképp – kevesebben mondják, hogy iskolai zaklatás áldozatai voltak. Ezek a magyarázatok (és talán még mások is) részben igazak lehetnek, mélyebb elemzéseket kell végezni ahhoz, hogy a grafikonon látható tendenciát magyarázó okokat megtaláljuk.

### II. ÁBRA

*Az áldozatok megoszlása (akik közvetlen zaklatás áldozatának vallották magukat) (fiú n=42390, leány n=40940)*

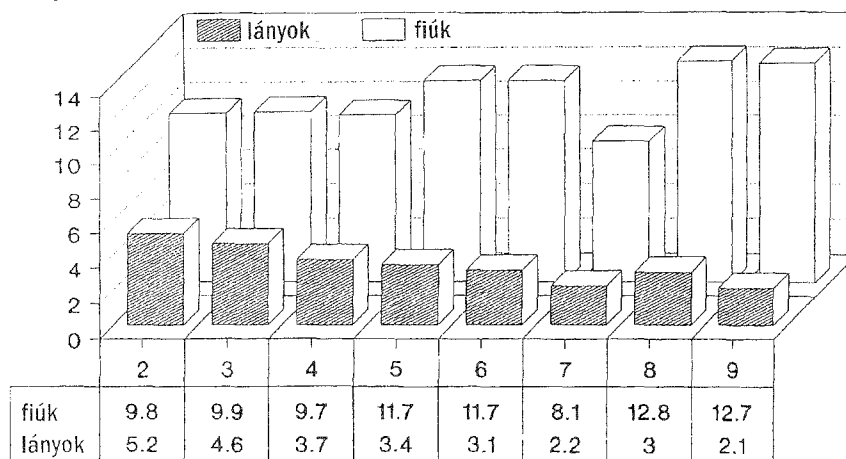


A 3. ábrán látható, hogy a más diákokat zaklató tanulók arányának változása az évfolyamok függvényében nem mutat olyan egyértelmű és szisztematikus tendenciát, mint a 2. ábra. A hetedik évfolyamon (13 éves kor körül) látható viszonylag jelentős csökkenést – elsősorban a fiúk esetében – talán részben az okozhatja, hogy iskolájuk-

ban a hetedikes diákok a legfiatalabbak, így nem „érhetőek el” az alsóbb évfolyamokon tanuló „potenciális áldozatok” ugyanolyan mértékben, mint korábban. (A norvég diákok többsége hetedik osztályban iskolát vált, általános iskolába általában harmodik osztályig járnak.)

### III. ÁBRA

*A zaklatók megoszlása (akik bevallották, hogy zaklattak más diákokat) (fiú n=42324, leány n=40877)*



### Iskolai zaklatás a fiúk és a lányok között

A 2. ábrán jól látható, hogy a fiúkat gyakrabban éri iskolai zaklatás, mint a lányokat. Ez különösen a hetedikes és idősebb korosztály esetében jellemző.

Ezek az eredmények a közvetlen iskolai zaklatásra vonatkoznak, azaz azokra az esetekre, amikor viszonylag nyílt támadás éri az áldozatot. Felmerül a kérdés, hogy vajon a lányokat gyakrabban éri-e közvetett iskolai zaklatás, azaz a zaklatásnak az a formája, amely kirekesztettséget és a kortárs csoportból való szándékos kizárást jelent. A kérdőíves adatok elemzése bizonyította, hogy a lányokat gyakrabban érik az iskolai zaklatás közvetettebb, bújtatottabb formái, mint a nyílt támadás. Ugyanakkor azonban azt találtuk, hogy a közvetett zaklatást elszenvető fiúk aránya körülbelül ugyanolyan volt, mint a lányoké. Emellett, mint fentebb említettem, valamivel több fiút ért közvetlen zaklatás. (Ráadásul meglehetősen gyakori az, hogy ha valaki közvetett zaklatás áldozata volt, akkor közvetlen zaklatást is élt már át, és viszont.)

A bergeni kutatás még egy összefüggésre hívta fel a figyelmünket. Bergenben azt találtuk, hogy *a lányok elleni iskolai zaklatás legnagyobb részét fiúk követik el*. Az iskolai zaklatást átélő lányok (5–7. osztályosok) több mint 60%-a állította, hogy elsősorban fiúk zaklatják. További 15–20% állította, hogy fiúk és lányok egyaránt zaklatják. A fiúk túlnyomó többségét (több mint 80%-át) azonban elsősorban fiúk zaklatják.

A 3. ábra mutatja, hogy a diákok hány százaléka zaklatott más diákokat viszonylagos rendszerességgel. Az ábrán is jól látható, hogy a fiúk jelentősen nagyobb arány-



ban zaklattak másokat, mint a lányok. A hetedik osztályos és idősebb korosztályban több mint négyszer annyi fiú, mint lány állította, hogy zaklatott már más diákokot.

Hozzá kell tenni azt is, hogy a fizikai zaklatás jellemzőbb volt a fiúk között. Ezzel ellentétben a lányok gyakran finomabb és közvettebb módszereket használtak, pl. rágalmozást, pletykák terjesztését és baráti kapcsolatok manipulálását (pl. megfosztani valakit a „legjobb barátnőjétől”). A nem fizikai zaklatás (szavak, gesztikuláció stb.) volt azonban a zaklatás legelterjedtebb formája a fiúk között is.

Összegzésként elmondható, hogy *a fiúk gyakrabban válnak iskolai zaklatás áldozatává, és különösen gyakrabban követnek el közvetlen zaklatást, mint a lányok*. Ez a következtetés összhangban van az agresszív viselkedésben tapasztalható nemek közötti különbségekkel foglalkozó kutatások eredményeivel (*Maccoby & Jacklin 1974, 1980; Ekblad & Olweus 1986*). Sokszor foglalkoztak már azzal, hogy a fiúk közötti kapcsolatok – általában – ridegebbek, durvábbak, és agresszívebbek, mint a lányok közöttiek (*Maccoby 1986*). E különbségek mögött nyilvánvalóan biológiai és társadalmi-környezeti hatások egyaránt meghúzódnak.

A bemutatott eredményeket semmiképp sem lehet úgy értelmezni, hogy nem kell odafigyelnünk a lányok között előforduló iskolai zaklatásra. Az ilyen problémák létezését minden esetben tudomásul kell vennünk, és cselekedni kell ellenük, függetlenül attól, hogy a lányok zaklatók vagy áldozatok.

A svéd diákok körében végzett hasonló kutatás során a norvég adatokat láttuk viszont minden lényeges tekintetben (*Olweus 1992b*), és ugyanilyen adatokat kaptunk a Sheffield környékén folytatott kutatás során is, ahol a problémák némileg súlyosabbnak tűntek (*Whitney & Smith 1993*). Az iskolai zaklatás kutatása más területeket is érint, pl. azt, hogy a tanárok és a szülők milyen mértékben érzékelik a problémát, milyen mértékű a zaklatás az iskolába menet vagy onnan jövet, a nagyvárosi és kisvárosi iskolák közötti különbségek, ezekről ld. *Olweus (1993a)*.

### Három közkeletű „mítosz” az iskolai zaklatásról

Széles körben elterjedt az a nézet, hogy az iskolai zaklatás a nagy létszámú osztályok és/vagy iskolák következménye: a nagyobb létszámú osztályokban és iskolákban gyakrabban fordul elő ez a probléma. A 700 norvég iskolában, ezen belül több ezer, mindenféle létszámú osztályban gyűjtött adatok segítségével részletes elemzéssel ellenőriztük ezt a hipotézist, az eredmények pedig egyértelműek: nincs egyenes összefüggés az iskolai zaklatás problémájának nagysága (azaz a zaklatók és/vagy áldozatok diákok számához viszonyított aránya) és az iskola vagy osztály nagysága között. Az osztály vagy az iskola nagyságának jelentősége tehát elhanyagolható az iskolai zaklatás viszonylagos gyakoriságának kialakulásában (*Olweus 1993a*).

Az azonban tény, hogy az áldozatok és zaklatók *abszolút száma* a nagy létszámú iskolákban és osztályokban általában nagyobb. Ezért talán feltételezhető, hogy egy kicsi iskolában vagy egy kis létszámú osztályban némileg könnyebb *tenni* valamit a probléma ellen. A bergeni kutatás adatainak eddigi elemzése azonban ezt a feltételezést sem támasztja alá. Hozzá kell tenni, hogy az iskola és az osztály nagyságának

„hatását” vizsgáló nemzetközi kutatások is arra a következtetésre jutnak, hogy – általában – nincs nagy jelentősége ezeknek a tényezőknek, legalábbis a tipikusnak tekinthető osztály- és iskolaméretek esetében (ld. pl. Rutter 1983).

Skandináviában (és valószínűleg máshol is) az iskolai zaklatásról folytatott általános vitában gyakran elhangzott az az állítás, hogy az iskolai zaklatás az iskolai verseny és a jegyekért folytatott harc következménye. Pontosabban azt állították, hogy a zaklatók környezetük iránt tanúsított agresszív viselkedése az iskolai kudarcokra és frusztrációra adott reakcióként értelmezhető. Tulajdonképpen ilyen állítások állnak sok kriminológiai elmélet középpontjában is. A svédországi kutatás (Olweus 1983) során 444 fiú adatain részletes LISREL elemzést végeztünk. A kutatásban részt vevő fiúkat hatodik osztályos koruktól kilencedik osztályos korukig követtük (azaz 13 éves koruktól 16 éves korukig), az eredmények azonban nem támasztották alá ezeket az állításokat. Bár volt csekély összefüggés a rossz iskolai jegyek és az agresszív viselkedés között mind hatodik, mind kilencedik osztályban ( $r = -0,30$ ), semmi jel nem mutatott arra, hogy az agresszív fiúk viselkedése a rossz jegyek és az iskolai kudarc következménye lett volna. Hasonló eredményeket hozott napvilágra nemrégiben egy kanadai kutatócsoport, bár a kutatás sokkal inkább a bűnöző viselkedésre koncentrált (Tremblay et al 1992).

Egyébként mind a zaklatók, mind az áldozatok valamivel átlag alatt tejesítenek az iskolában (Olweus 1978; Haeselager & van Lieshout 1992). Az ötödik és hatodik osztályokban az átlagtól való eltérések nem túl nagyok, de hetedik osztálytól kezdve a különbségek nagyobbak, különösen talán a zaklatók esetében. Azt azonban, mint már fentebb említettem, semmi nem támasztja alá, hogy rosszabb jegyeik okozzák agresszív viselkedésüket.

A harmadik széles körben elterjedt nézet pedig az, hogy az iskolai zaklatást a szokatlan külső, megjelenésbeli jegyek okozzák. Gyakran halljuk azt, hogy a kövér, vörös hajú, szemüveges, tájszóval beszélő, szokatlanul öltöző stb. diákok gyakrabban válnak zaklatás áldozataivá. Ezt a hipotézist sem támasztották alá az empirikus adatok. Két fiúkból álló mintát hasonlítottunk össze és azt találtuk, hogy a zaklatás áldozatainak általában nem volt több szokatlan külső jegye (a tanárok írták le tizen-négy jellemző alapján a diákokat), mint a kontrollcsoportban megkérdezett fiúknak, akik nem voltak zaklatás áldozatai (Olweus 1973a, 1978). Azt a következtetést vontuk le, hogy a külsőhöz vagy megjelenéshez kapcsolódó jegyek sokkal kisebb szerepet játszanak az iskolai zaklatás kialakulásában, mint azt általában feltételezik (ld. még Junger 1990). Az empirikus adatok ellenére azonban továbbra is nagyon népszerű ez a nézet. Születtek már lehetséges magyarázatok arra, hogy ez miért van így, ezeket a lehetséges magyarázatokat az érdeklődő olvasó is megtalálhatja (Olweus 1978, 1993a).

Az említett hipotézisek közül tehát egyet sem támasztottak alá empirikus adatok. Más magyarázat után kell tehát néznünk, ha a probléma okaira vagyunk kíváncsiak. Az eddig összegyűjtött kutatási adatok, amelyeket a következő néhány oldalon olvashatnak, egyértelműen arra utalnak, hogy a személyiségjegyek, tipikus reakcióminták, valamint a fiúk esetében a fizikai erő illetve gyengeség a fontosabbak az egyes diákok esetén a probléma kialakulásában. Ugyanakkor más tényezők, mint pl. a tanár atti-

tüdjei és viselkedési formái nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy milyen mértékben nyilvánulnak meg ezek a problémák a tanteremben illetve az iskolában (ld. Olweus 1993a).

### Mi jellemzi a tipikus áldozatot?

A kutatások során viszonylag pontos képet kaptunk arról, hogy mi jellemzi a tipikus áldozatokat, valamint a tipikus zaklatókat (pl. Olweus 1973a, 1978, 1981, 1984, 1993a; Björkqvist, Ekman & Lagerspetz 1982; Boulton & Smith 1994; Farrington 1993; Lagerspetz et al 1982; Perry, Kusel & Perry 1988). Az így kialakult kép nagyjából mind a fiúkra, mind a lányokra vonatkozik, bár azt hangsúlyozni kell, hogy eddig sokkal kevesebb kutatás foglalkozott a lányok közötti iskolai zaklatással.

A tipikus áldozatok sokkal szorongóbbak, és sokkal kevésbé érzik magukat biztonságban, mint a diákok általában. Ezen túl gyakran elővigyázatosak, érzékenyek és csendesek. Amikor támadás éri őket más diák részéről, akkor jellemző reakciójuk a sírás (legalábbis az alsóbb évfolyamokon), valamint a visszahúzódás. Az áldozatokat ezen kívül alacsony önbecsülés is jellemzi; negatívan látják magukat és a helyzetüket. Gyakran csódtömegnek, butának, szégyenlősnek és csúnyának tartják magukat.

Az áldozatok az iskolában magányosak és magukra hagyottak. Általában egyetlen egy jó barátjuk sincs az osztályban. Viselkedésük nem agresszív, nem bántják a többieket, így nem magyarázható az ellenük tanúsított zaklatás azzal, hogy esetleg ők provokálják a többieket (ld. lentebb). Ezek a gyerekek általában elítélik az erőszakot és az erőszakos eszközök alkalmazását. Ha fiúk, akkor fizikai erejük általában kisebb, mint a fiúknak általában (Olweus 1978).

Az ilyen típusú áldozatot *passzív* vagy *meghunyáskodó áldozatnak* neveztem el, szemben azokkal, akik a lentebb leírt, sokkal ritkábban előforduló típusokba sorolhatók. Összefoglalva tehát elmondható, hogy a passzív/meghunyáskodó áldozatok viselkedése és attitűdjei *azt az üzenetet juttatják el a többiekhez, hogy ők bizonytalan és értéktelen személyiségek, akik nem fogják megtorolni az ellenük irányuló támadást vagy sértést*. Kicsit másképp úgy lehetne leírni a passzív/meghunyáskodó típust, hogy jellemzőjük *az ideges vagy meghunyáskodó reakció, amely* (a fiúk esetében) *fizikai gyengeséggel párosul*.

Az iskolai zaklatás áldozataivá vált fiúk szüleivel készült mélyinterjúkból az derült ki, hogy rájuk egészen kicsi koruk óta jellemző egyfajta elővigyázatosság és érzékenység (Olweus 1993b). Az ilyen személyiségű fiúknak (akik talán fizikailag is gyengébbek kortársaiknál) valószínűleg nehezebb elfogadtatni magukat a kortárs csoportban, és talán nem is nagyon szerették őket a kortársaik. Jó okunk van tehát feltételezni, hogy ezek a személyiségjegyek hozzájárultak ahhoz, hogy zaklatás áldozataivá váljanak (ld. még Schwartz, Dodge & Coie 1993). Az is nyilvánvaló azonban, hogy a társaik által tanúsított zaklatás jelentősen növelhette szorongásukat, biztonságérzetük hiányát és nagyban hozzájárulhatott ahhoz, hogy negatívan gondolkodnak saját magukról.

Néhány adat arra is utal, hogy ezeknek a fiúknak szorosabb és jobb kapcsolatuk volt a szüleikkel, különösen az édesanyjukkal, mint a fiúknak általában. Ezt a szoro-

sabb kapcsolatot a tanárok néha úgy értelmezik, hogy az édesanyák túlságosan óvják fiaikat (Olweus 1978, 1993a). Talán van okunk feltételezni, hogy a túlzott féltés egyaránt lehet az iskolai zaklatás előidézője és következménye is.

Mint már említettem, az áldozatoknak van egy másik, sokkal kisebb csoportja is, a *provokatív áldozatok*, akiket egyszerre jellemezik szorongásos és agresszív viselkedési minták. Ezek a diákok gyakran küzdenek koncentrációs zavarokkal, viselkedésük irritálhatja a környezetüket és feszültséget kelthet körülöttük. E diákok némelyike kifejezetten hiperaktív. Viselkedésükkel gyakran provokálják az osztály többi tanuló-ját, így az osztály nagy része, sőt talán mindenki negatívan viszonyul hozzájuk. Az iskolai zaklatás problémája részben másként jelenik meg egy olyan osztályban, ahol provokatív áldozatok vannak, mint egy olyanban, ahol egy passzív áldozat ellen folyik a zaklatás (Olweus 1978).

Fiúk két csoportjának követéses vizsgálata (Olweus 1993b) – ahol az egyik csoportban olyanok szerepeltek, akiket ért zaklatás az iskolában kortársaik részéről, a másikban pedig olyanok, akiket nem (mindkét csoportban hatodiktól kilencedik osztályos diákok vettek részt) – azt mutatta, hogy azok a diákok, akiket ért zaklatás, 23 éves korukra nagyon sok tekintetben „normális” fiatal felnőtteként élték életüket. Értelmezésünk szerint ez azért volt lehetséges, mert az iskola befejezése után a fiúk sokkal nagyobb szabadsággal választhatták meg társadalmi és fizikai környezetüket. Két tekintetben azonban a korábbi áldozatok sokkal nehezebben boldogultak, mint azok, akiket nem ért zaklatás az iskolában: nagyobb eséllyel váltak depresszióssá, és alacsonyabb volt az önértékelésük. Az eredmények egyértelműen arra utaltak, hogy ez a korábbi, hosszú ideig tartó iskolai zaklatás eredménye volt, ami tehát sokáig mély nyomott hagyott bennük.

## Mi jellemzi a tipikus zaklatót?

A tipikus zaklató egyik karakterisztikus jellemzője a kortársak ellen irányuló agresszív viselkedés – hiszen ez a zaklató definíciója is. A zaklatók azonban gyakran a felnőttekkel – tanáraikkal és szüleikkel – szemben is agresszíven viselkednek. A zaklatók többnyire jobban elfogadják az erőszakot, mint a diákok általában. Jellemzőjük ezen felül még impulzivitásuk, valamint hogy erős késztetést éreznek arra, hogy uralkodjanak mások felett. Nagyon kevés együttérzést mutatnak a zaklatás áldozatai iránt. Ha a zaklató fiú, akkor általában erősebb, mint a fiúk általában, és különösen erősebb, mint a zaklatottak (Olweus 1978).

A pszichológusok és pszichiáterek között elterjedt az a nézet, hogy az agresszív, erőszakosan viselkedő gyermekek valójában, „a felszín alatt” szorongóak és hiányzik a biztonságérzetük. Azt a feltételezést, hogy a zaklatók valójában biztonságérzet hiányától szenvednek, magam is ellenőriztem számos kutatásom során, használtam „közvetett” módszereket is, mint pl. stresszhormonokat (adrenalint és noradrenalint), valamint a projektív technikát. Az eredmények azonban nem támasztották alá ezt az elterjedt vélekedést – sőt éppen az ellenkezőjére engedtek következtetni: a zaklatók esetén vagy szokatlanul alacsony mértékű volt a szorongás és a biztonságérzet hiánya,

vagy nagyjából az átlagnak felelt meg (*Olweus 1981, 1984, 1986; ld. még Pulkkinen & Tremblay 1992*). Alacsony önbecsülés sem volt jellemző rájuk.

Ezek a következtetések a zaklatókra általában vonatkoznak (a kontrollcsoportba tartozó fiúkkal, valamint az áldozatokkal való összehasonlításban). Az eredményekből nem következik az, hogy nem léteznek olyan zaklatók, akik egyszerre agresszívek és szorongóak is.

Hangsúlyozni kell azt is, hogy vannak olyan diákok, akik ugyan részt vesznek az iskolai zaklatásban, ám nem ők a kezdeményezők – őket talán *passzív zaklatóknak, követőknek, vagy csatlósoknak* lehetne nevezni. A passzív zaklatók csoportja nagyon heterogén lehet, és közöttük is előfordulhatnak alacsony biztonságérzettel és szorongással küzdő diákok (*Olweus 1973a, 1978*).

Több kutatás jutott arra az eredményre, hogy a zaklatók népszerűsége átlagos, vagy kicsivel átlag alatti (*Björkqvist, Ekman & Lagerspetz 1982; Lagerspetz et al 1982; Olweus 1973a, 1978; Pulkkinen & Tremblay 1992*). Az iskolai zaklatókat általában két-három főből álló kisebb csoport veszi körül, akik támogatják és minden jel szerint kedvelik őket (*Cairns et al 1988*). Az iskolai zaklatók népszerűsége a felsőbb évfolyamokon azonban csökken, a kilencedik évfolyamon (16 éves kor körül) pedig már jelentősen az átlag alatt van. Úgy tűnik azonban, hogy a zaklatók népszerűségük csökkenésével sem válnak annyira népszerűtlenné, mint az áldozatok.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a tipikus iskolai zaklatók jellemzői *az agresszív viselkedési minták, amelyhez (fiúk esetén) fizikai erő párosul*.

Meg kell jegyezni azonban, hogy nem minden agresszív gyerekből vagy fiatalból válik iskolai zaklató. Egy svéd kohorsz adatain alapuló – még meg nem jelent – tanulmány tartalmaz erre vonatkozó adatokat. A kutatás során megkérték a (hatodiktól kilencedik osztályos) diákokat, hogy értékeljék és rangsorolják társaikat agresszív viselkedésük alapján („verekszik”, „szavaival megsért”, *ld. Olweus 1980*). A kortársak értékelése alapján rangsoroltuk a diákokat, és a felső 15–20%-ába tartozó (azaz legagresszívebbnek tartott) fiúk esetén megvizsgáltuk, hogy tanáraik zaklatóknak tartják-e őket (*Olweus 1978*). Attól függően, hogy hol húztuk meg a határt, a „nagyon agresszív”-nek tartott fiúk 40–60%-át nevezték meg tanáraik, amikor a társaikat zaklató diákokról kérdeztük őket. Igen érdekes eredményeket találtunk, amikor összehasonlítottuk a tanárok által megnevezett zaklatókat azokkal a fiúkkal, akik ugyan nagyon agresszívek, ám társaikat nem zaklatják. Mivel még csak az előzetes eredmények állnak rendelkezésünkre, azokat nem tudom itt ismertetni, arra azonban egyértelműen mutatnak már az előzetes adatok is, hogy szükség van olyan elemzésre, amely összehasonlítja a zaklatóknak tartott diákokat más agresszív diákokkal.

Az iskolai zaklatók viselkedése mögött meghúzódó pszichológiai okokat illetően az empirikus kutatások eredményei legalább három, egymással összefüggő motivációra engednek következtetni (különösen a fiú zaklatók esetén, akikről ezidáig részletesebb kutatások állnak rendelkezésünkre). Először is az iskolai zaklatók erősen vágyanak a hatalomra és a dominanciára; úgy tűnik, hogy élvezik, ha „hatalmon vannak” és másokat elnyomhatnak. Másodsor – a figyelembe véve azt a családi környezetet, amelyben legtovábbjuk felnőtt (ld. lentebb) –, felmerül az a feltételezés, hogy valami-

lyen mértékű ellenséges érzelm alakult ki bennük a környezetük iránt; ezek az érzések és impulzusok pedig elvezethetnek odáig, hogy örömet találnak abban, ha fájdalmat és szenvedést okoznak másoknak. És végül viselkedésüknek van egy „instrumentális összetevője” is. Az iskolai zaklatók gyakran kényszerítik áldozataikat arra, hogy adjanak nekik pénzt, cigarettát, sört és más értékes dolgokat (ld. még Patterson, Littman & Bricker 1967). Az is nyilvánvaló ráadásul, hogy az agresszív viselkedés sok esetben a presztízs növekedésével jár együtt (pl. Bandura 1973).

Az iskolai zaklatást ezen kívül még egy általánosabb antiszociális és szabályszegő („magatartási problémákkal” jellemezhető) viselkedési minta egyik összetevőjének is tekinthetjük. Ebben a megközelítésben logikus az az előrejelzés, hogy azokkal a fiatalokkal, akik agresszívek és zaklatnak másokat, egyértelműen nagyobb eséllyel fordulhat később is elő, hogy magatartási zavarokkal küzdenek, pl. bűnözővé vagy alkoholistává válnak. Több kutatás is megerősíti ezt az általános előrejelzést (pl. Loeber & Dishion 1983; Magnusson, Stattin & Dunér 1983).

Saját svédországi követéses vizsgálataim szintén alátámasztották ezt a nézetet. A 6–9. osztályban zaklatónak tartott fiúk (zaklatónak a tanárok megnevezése és a kortársak értékeléseinek összevetésével soroltuk be a fiúkat) mintegy 60%-át ítélték el később legalább egyszer hivatalosan büntetért 24 éves korára. Még drámaibb az, hogy a korábbi zaklatók 35–40%-át 24 éves korára már háromszor vagy többször elítélték, míg ez az arány 10% volt a kontrollcsoportban (ahová olyan fiúk kerültek, akik hatodik és kilencedik osztályos koruk között sem zaklatók, sem zaklatás áldozatai nem voltak). Így tehát a bűnügyi nyilvántartások azt bizonyítják, hogy a korábbi iskolai zaklatók négyszeres eséllyel válnak viszonylag komoly, visszaeső bűnelkövetőkké (Olweus 1993a).

Meg kell említeni, hogy a korábbi áldozatok bűnözési átlaga fiatal felnőtt korban valamivel az átlag alatt volt.

## Az agresszív reakció kialakulása

Annak fényében, hogy megállapítottuk, hogy az iskolai zaklatókat agresszív viselkedési minták jellemzik – azaz sok helyzetben tanúsítanak agresszív viselkedést – fontos feltenni azt a kérdést, hogy milyen nevelés és milyen más gyermekkori körülmények vezetnek az agresszív reakciós minták kialakulásához. Nagyon röviden azt állíthatjuk, hogy a fiúk vizsgálata közben a következő négy tényezőt találtak a kutatók különösen fontosnak (részletesebben ld. Olweus 1980; ld. még Loeber & Stouthamer-Loeber 1986).

1) Az elsődleges gondviselő(k) (elsősorban az anya) gyermek iránti alapvető érzelmi az első években. A negatív érzelmi attitűd, amelyet a melegség és a kötődés hiánya jellemez, növeli annak veszélyét, hogy a gyermek később agresszív és ellenséges lesz másokkal szemben.

2) Megengedő viselkedés a gyermek agresszivitásával szemben. Ha a gondviselő általában megengedő és „toleráns”, anélkül, hogy egyértelműen jelezné, hogy hol a határa a kortársak, testvérek és felnőttek ellen tanúsított agresszív viselkedésnek, akkor a gyermek agresszivitása minden valószínűség szerint nő.

3) Autoriter gyermeknevelési módszerek, mint pl. testi fenyítés és erőszakos érzelmi kitérősek. Azoknak a szülőknek a gyerekei, akik gyakran folyamodnak ezekhez a módszerekhez, általában agresszívebbek lesznek, mint a gyerekek általában. „Erőszak erőszakot szül.”

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy *a túl kevés szeretet és törődés, valamint a túl sok „szabadság” a gyermekkorban nagyban hozzájárulnak az agresszív viselkedési minták kialakulásához.*

4) És végül, a gyermek természete. Egy aktív, lobbanékony gyerek nagyobb valószínűséggel válik agresszív fiatalá, mint egy csendesebb. Ennek a tényezőnek a hatása azonban kevésbé erős, mint az első kettőé.

Ezek a legfontosabb tendenciák. Az egyes esetekben más tényezőknek (ilyen lehet pl. egy alkoholista vagy brutális apa jelenléte) is nagyon fontos szerep juthat, és így az oksági viszony némileg módosulhat.

A fent említett tényezők mind a fiatalabb, mind a valamivel idősebb gyerekek esetén fontosak. A tizenévesek esetén annak is óriási a jelentősége, hogy a szülők mennyire ésszerűen ellenőrzik gyermekeik iskolán kívüli tevékenységét (*Patterson 1986; Patterson & Stouthamer-Loeber 1984*), és mennyire figyelnek arra, hogy mit csinálnak és kivel.

Ki kell emelni azt is, hogy a fenti elemzésben (*Olweus 1980*) említett agresszivitás szint *nem volt összefüggésben* a családok társadalmi-gazdasági háttérével, nem mutatott tehát összefüggést a szülők jövedelmével, a szülők iskolázottságával és osztályhovatartozásával. Szintén *nem volt összefüggés* (vagy nagyon gyenge összefüggés mutatkozott) a fentebb említett négy gyermekkori tényező és a családok társadalmi-gazdasági háttéré között (*Olweus 1981*).

## Néhány szó a csoportmechanizmusokról

Amikor több diák együtt zaklat egy másik diákot, akkor nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy csoportmechanizmusok lépnek életbe. Ezek közül a mechanizmusok közül néhányat már magam is leírtam (*ld. Olweus 1973a, 1978*). Hely hiányában ezeket a mechanizmusokat most csak felsorolom: a) társas „fertőzés”; b) az agresszív tendenciák ellenében ható gátlások gyengülése; c) „a felelősség megosztása”; valamint d) fokozatos kognitív változások az iskolai zaklatás és az áldozat értékelésében.

## Az alapvető demokratikus jogok kérdése

Az iskolai zaklatás áldozatai közé sok diák tartozik, rájuk az iskola szinte egyáltalán nem fordít figyelmet. Tudjuk, hogy sokan hosszú ideig, gyakran évekig kénytelenek eltűnni az iskolai zaklatást (*Olweus 1977, 1978*). Nem kell nagy képzelőerő ahhoz, hogy belegondoljunk abba, milyen is lehet így iskolába járni, amikor a diák szinte állandóan szorong, bizonytalanságban él, és alacsony az önbecsülése. Nem meglepő, hogy az áldozatok önértékelésének csökkenése néha olyan mértékű, hogy az öngyilkosságot látják az egyetlen lehetséges megoldásnak.

Az iskolai zaklatás valójában legalapvetőbb értékeinket és alapelveinket érinti. Véleményem szerint *a gyerek alapvető demokratikus joga, hogy az iskolában biztonságban*

érezhesse magát, hogy olyan környezetben legyen, ahol megkímélik az elnyomástól és az ismétlődő, szándékos megaláztatástól, amit az iskolai zaklatás jelent. Nem szabadna előfordulnia annak, hogy diákok félnek, ha iskolába kell menniük, mert ott zaklatják, megalázzák őket, és annak sem szabadna előfordulnia, hogy a szülők aggódnak azért, hogy ilyesmi az ő gyerekeikkel is megtörténhet!

Mint azt egy korábbi tanulmányban írtam (Olweus 1995), a svéd parlament nemrégiben elfogadta az iskolákra vonatkozó törvény kiegészítését (ami 1994. július 1-jén lépett életbe), amelyben megtiltotta az iskolai zaklatást és előírta (a mellékelt szabályozásban), hogy minden iskolában ki kell dolgozni egy zaklatás elleni tervet. Jelentős politikai támogatottság mellett egy hasonló törvény elfogadásáról folynak a viták Norvégiában.

Bár egy iskolai zaklatás elleni intervenciós program elsősorban azért fontos, mert enyhíti az áldozatok szenvedéseit, az agresszív gyerekek érdekében is fontos cselekednünk. Mint már említettem, a többi diákhöz képest az iskolai zaklatók sokkal nagyobb valószínűséggel lesznek antiszociálisak életük további részében is. Így tehát mindenképpen meg kell próbálnunk társadalmilag elfogadottabb mederbe terelni tevékenységüket.

Az intervenciós program legfontosabb célja az volt, hogy amennyire csak lehet, csökkentse az iskolai zaklatásból fakadó már meglévő problémák súlyát, valamint hogy megelőzze újabbak kialakulását.

## Az iskolai intervenciós program hatásai

A háttér felvázolása után itt az ideje, hogy röviden áttekintsük az intervenciós program hatását. A program kidolgozásában magam is részt vettem, valamint a norvég iskolákban indított zaklatás elleni kampányhoz kapcsolódva az értékelését is elvégeztem. A programról és értékeléséről részletesebben is olvashatnak a *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* [Az iskolai zaklatás: amit tudunk, és amit tehetünk] c. könyvemben és más helyeken is (pl. Olweus 1991, 1992a; Olweus & Alsaker 1991).<sup>2</sup>

Az intervenciós program értékelésekor kb. 2500 diák adataira támaszkodtunk, akik 42 bergeni iskola 112 osztályába jártak, 4–7. osztályosok voltak a kutatás kezdetekor (11, 12, 13 illetve 14 évesek). Minden negyedik osztályos kohorsz 6–700 főből állt, a fiúk és lányok száma nagyjából egyenlő volt. Az első adatfelvétel (1. időpont) 1983 májusának végén történt, kb. négy hónappal az intervenciós program bevezetése előtt. Újabb méréseket végeztünk ezután 1984 májusában (2. időpont) és 1985 májusában (3. időpont). Az alkalmazott módszert általában kohorsz módszernek nevezik.

<sup>2</sup> Az intervenciós programhoz kapcsolódó „csomag” a következőkből áll: a Zaklató/Áldozat Kérdőív (Olweus & Smith, megjelenés alatt; a megjelenésig a szerzőktől megrendelhető), egy húsz perces videokazetta, amelyen két zaklatott gyermek mindennapjaiból láthatunk jelentéket (angol feliratokkal, a videokazettát a szerzőktől leher megrendelni), valamint a *Bullying at school: what we know and what we can do* [Az iskolai zaklatás: amit tudunk és amit tehetünk] c. könyv egy példánya, amelyben részletes leírás található a programról és alkalmazásáról (Olweus 1993a; a könyv megrendelhető közvetlenül a kiadótól: Blackwell, 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF; United Kingdom, illetve Észak-Amerikában: Blackwell, 238 Main Street, Cambridge, MA 02142, United States of America).

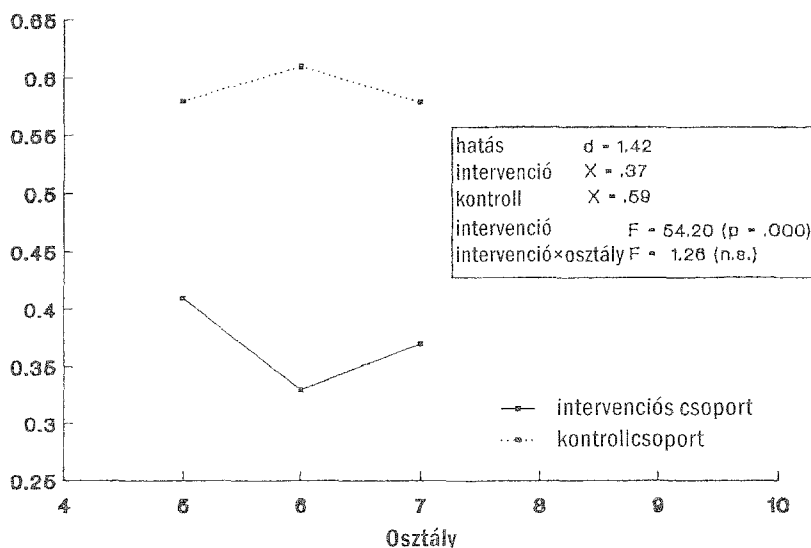


## A legfontosabb eredmények

Az elemzések *legfontosabb eredményeit* a következőképp összegezzük. A tanulmányozott időszakban, azaz az intervenciós program bevezetése után nyolc illetve húsz hónappal jelentősen csökkent az iskolai zaklatáshoz kapcsolódó problémák előfordulása (mind a közvetlen és a közvetett iskolai zaklatás, mások zaklatása esetén). Mind a fiúk, mind a lányok körében minden összehasonlított kohorszban tapasztalható volt a csökkenés (lásd 4. ábra).

### IV. ÁBRA

*Az intervenciós program hatása az áldozatokra (közvetett vagy közvetlen zaklatás esetében egyaránt) (lányok és fiúk adatai összevonva)*



Hasonlóan csökkentek a kortársak értékelései alapján készített két változó, az „Az osztályban zaklatott diákok száma”, illetve az „Az osztályban másokat zaklató diákok száma” értékei. Az osztályokban tehát egyetértés van abban, hogy a tanulmányozott időszakban jelentősen kevesebb iskolai zaklatást tapasztaltak.

Százalékosan kifejezve a legtöbb összehasonlításban kb. 50%-kal csökkent azoknak a diákoknak az aránya, akit „néha” vagy gyakrabban zaklattak mások, illetve akik ugyanilyen gyakorisággal zaklattak más diákokat.

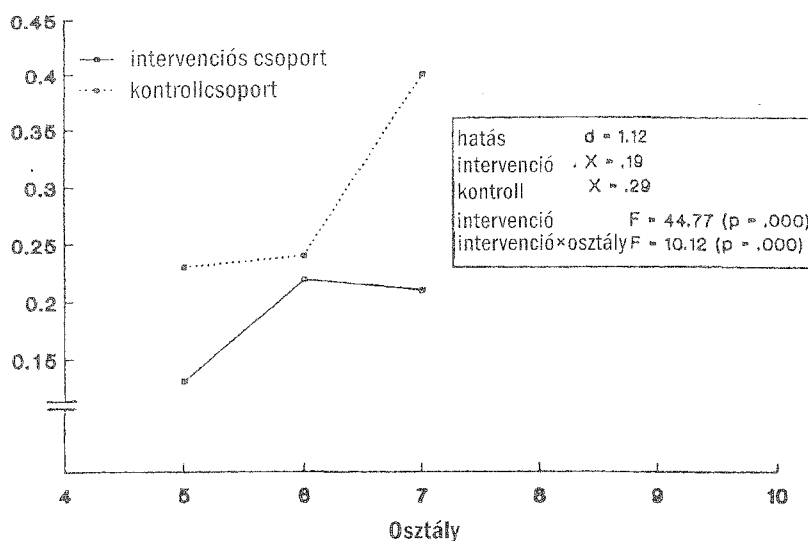
Az iskolai zaklatás csökkenése nem magyarázható azzal, hogy a zaklatás áthelyeződött volna az iskolába, illetve a hazafelé vezető útra. Az ilyen típusú zaklatás vagy csökkent, vagy nem változott.

Az általános antiszociális viselkedés egyértelműen csökkent (a 23 itemből álló skála részletes leírásához ld. *Olweus 1989*), csökkent pl. a lopások száma, a vandalizmus, a verekedés, a részegség és az iskolakerülés előfordulása (5. ábra). Az osztály „társas

léggörében” viszont több tekintetben is jelentős javulást tapasztaltunk: javult a rend és a fegyelem; elfogadóbbaká váltak a társas kapcsolatok; és a diákok pozitívabban viszonyultak az iskolai munkához és az iskolához. Ezzel egy időben nőtt a diákok elégedettsége az iskolai étellel, amelyet a „szünet kedvelésének indexe” fejez ki. Az intervenciós program hatása több változó esetén jelentősebb volt két év elteltével, mint a program bevezetése után egy évvel. Az intervenciós program nem csak a már létező problémák orvoslását segítette elő; csökkentette az új áldozatok számát (és arányát) is (Olweus 1989, 1992a); a programnak tehát elsődleges és másodlagos preventív hatása is van (Cowen 1984).

#### V. ÁBRA

*Az intervenciós program hatása az antiszociális viselkedés összes formájára*



Az említett eredményeknél a legtöbb összehasonlítás során az eredeti és az intervenciós csoport közötti különbségek szignifikánsak vagy nagyon szignifikánsak voltak, a hatás nagysága pedig közepes, nagy vagy nagyon nagy volt (a  $d$  értéke több változó esetén meghaladta az 1.0-et; ld. Cohen 1977).

Az adatok részletes elemzése és az eredmények lehetséges alternatív értelmezései alapján az alábbi általános állításokat vontuk le (Olweus 1991): az eredményeket aligha lehet annak következményeként magyarázni: (a) hogy a diákok kevesebb esetet vallottak be, mint amennyi valójában történt; (b) hogy a diákok véleménye az iskolai zaklatásról fokozatosan megváltozott; (c) hogy a mérések ismétlődtek; illetve (d) a más tényezőket (pl. az idő általános változását) kísérő változások jelenlétével. Összességében azt a következtetést vontuk le, hogy az iskolai zaklatás és az ehhez kapcsolódó viselkedési minták megváltozása nagy valószínűség szerint főleg az intervenciós program és nem valamilyen más „irreleváns” tényező következménye volt.

Az is kiderült, hogy a diákok saját beszámolóí – amelyeket eddig a legtöbb elemzés során használtunk – talán a legjobb adatforrások e terület kutatói számára. Nagyjából hasonló eredményeket kaptunk azonban a kortársak értékelése alapján készített változók (ld. fentebb) elemzéséből, valamint az alapján, hogy a tanárok mekkora problémának tartották az iskolai zaklatást az osztályok szintjén; az utóbbi esetén azonban a hatások valamivel gyengébbek voltak.

Ezen felül egyértelmű kapcsolatot találtunk a változás mértéke és az intervenció mértéke között ( $r = .51$ ,  $n = 80$ ) az előzetes elemzések során az osztályok szintjén (ami ez esetben az elemzés természetes alapegysége): azok az osztályok, ahol nagyobb csökkenés mutatkozott az iskolai zaklatás előfordulásában, az intervenció program három – feltételezésünk szerint – alapvető elemét használták (többek között rendszeres találkozókat tartottak a diákokkal, illetve az osztályok kidolgozták a saját szabályait az iskolai zaklatás megelőzésére), mint azokban az osztályokban, ahol csak kisebb változásokat vezettek be (ezekről az elemzésekről ld. még Olweus & Alsaker 1991). Ez az eredmény hitelesen bizonyítja azt a hipotézist, hogy a megfigyelt változások az intervenció programnak köszönhetőek.

Meg kell jegyezni, hogy nemrégiben végezték el ennek az intervenció megközelítésnek újabb nagymintás értékelését, amely során az én intervenció programom legfontosabb elemeit megtartották, és a bergeni kutatáshoz hasonló módszert alkalmaztak (Smith & Sharp 1994). Ez a kutatás az angliai Sheffieldben folyt, 23 (vegyes etnikumú) iskolában, az eredmények pedig eléggé pozitívak (bár kevésbé vizsgálták a probléma viselkedési aspektusát).

## Az intervenció program jellemzői

Az érdeklődő olvasó megtalálhatja az intervenció program alapvető elemeinek áttekintését a *Prospects*-ben közölt előző tanulmány 1. táblázatában (Olweus 1995; vagy Olweus 1993a). Általánosságban elmondható, hogy az intervenció program korlátozott számú alapelvre épül, amelyeket főleg a szóban forgó magatartási problémák, elsősorban az agresszív viselkedés kialakulásával és megváltozásával foglalkozó kutatások alapján dolgoztunk ki. Fontosnak tartjuk, hogy olyan iskolai (és ideális esetben otthoni) környezetet próbáljunk kialakítani, amelyet egyfelől melegség, érdeklődés és a felnőttek odaadása jellemez, másfelől pedig az, hogy az elfogadhatatlan viselkedésnek egyértelmű határai vannak. Harmadrészt, a határok átlépésekor, a szabályok megszegésekor pedig ellenségeskedéstől és testi fenyegetéstől mentes szankciók következetes alkalmazására van szükség. Az utolsó két elv a diákok iskolai és iskolán kívüli tevékenységének bizonyos fokú követését és ellenőrzését is jelenti (Patterson 1982, 1986). És végül a felnőtteknek – legalábbis bizonyos tekintetben – tekintéllyel kell bírniuk. Bizonyos értelemben az intervenció program alapja tekintélyelvű felnőtt-gyerek kapcsolat vagy gyermeknevelési modell (ld. pl. Baumrind 1967), amelyet az iskolai környezetre alkalmaztunk.

A felsorolt elveket több konkrét intézkedéssé lehet lefordítani, amelyeket az iskola, az osztály és az egyén szintjén lehet alkalmazni. Fontosnak tartjuk, hogy lehetőség szerint az intervenció több, vagy minden szintet érintsen.

A program felépítését és működését talán jobban megvilágítja a program négy legfontosabb céljának rövid bemutatása:

*A program célja, hogy minél többen tudjanak az iskolai zaklatás problémájáról, valamint hogy segítsük a problémáról gyűjtött tudás bővítését, többek között hogy eloszlassunk néhány mítoszt a problémával és annak okaival kapcsolatban. A Zaklató/Áldozat Kérdőív használata fontos szerepet tölt be abban, hogy konkrétabb adatokat kapassunk a probléma előfordulásának gyakoriságáról és természetéről egy bizonyos iskolában.*

*A program célja, hogy aktív részvételre sarkallja a tanárokat és a szülőket. Az aktív részvételbe tartozik pl. az is, hogy a felnőttek felismerjék, hogy az ő felelősségük bizonyos mértékig felügyelni és ellenőrizni, hogy mi történik az iskolában a gyerekek között. Az ellenőrzés egyik módja, ha megfelelő felügyeletet biztosítanak az órák közti szünetekben. Próbáljuk ezen kívül elérni azt is, hogy a tanárok a lehetséges zaklatási szituációban közbelépjenek, és teljesen egyértelműen közöljék a diákok számára, hogy a zaklatás a mi iskolánkban/osztályunkban nem elfogadott. Azt is tanácsoljuk a tanároknak, hogy ha zaklatást tapasztalnak az osztályban, akkor az áldozatokkal és a zaklatókkal, valamint a szüleikkel üljenek le, és komolyan beszélgessenek el. Ez esetben is az legyen az alapvető mondanivaló, hogy ebben az iskolában illetve osztályban nem tűrjük a zaklatást, és tenni fogunk annak érdekében, hogy ne folytatódjon. Ha az iskola ilyen módon közbelép, akkor rendszeresen ellenőriznie és aprólékosan felügyelnie kell a beavatkozás hatását, különben a helyzet az áldozat számára még rosszabbá válhat, mint a beavatkozás előtt.*

*A program célja, hogy egyértelmű szabályokat alakítson ki az iskolai zaklató magatartás ellen, mint pl.: (a) a mi osztályunkban/iskolánkban nem zaklatunk másokat; (b) megpróbálunk segíteni azoknak a diákoknak, akiket zaklatnak; (c) mindent megteszünk azért, hogy bevonjuk a tevékenységeinkbe azokat a diákokat, akik gyakran kimaradnak ezekből. Ezek a szabályok az osztálytermi megbeszélések során is jó kiindulópontként szolgálhatnak ahhoz, hogy megbeszéljük a diákokkal, hogy konkrét helyzetekben mit jelent az iskolai zaklatás, valamint hogy milyen szankciókat alkalmazunk a szabályokat megszegő diákokkal szemben. A diákok viselkedését rendszeres találkozók („társas órák”) során folyamatosan értékelni kell a szabályok fényében. Fontos ezen kívül az is, hogy a tanár szabályszegés esetén következetesen alkalmazza a szankciókat (valamilyen ellenségeskedéstől és testi fenyegetéstől mentes büntetést), valamint, hogy nagylelkűen bánjon a dicséretekkel, ha a szabályokat betartják.*

*A program célja, hogy támogatást és védelmet nyújtson az áldozat számára. Az osztálytermi szabályok – ha betartják –, mindenképpen segítenek azoknak a gyerekeknek, akiket általában elnyomnak. A tanár ezen kívül igénybe veheti a „semleges” vagy jól beilleszkedett diákok segítségét is ahhoz, hogy az áldozat helyzetét különféle módon kellemesebbé tegyék. Arra buzdítjuk a tanárokat, hogy használják a fantáziájukat és próbálják kitalálni, hogy hogyan segíthetnének a zaklatott diákoknak abban, hogy elfogadják őket az osztályban, hogyan tüntethetnék fel őket értékesnek az osztálytársaik szemében. Az áldozatok szüleinek azt javasoljuk, hogy segítsenek a gyerekeiknek pl. új kapcsolatokat kialakítani.*

## A hatékonyság okai

Ennek a hagyományosnak nem mondható intervenció programnak a sikere többek között abban is rejlik, hogy új „lehetőség” – és „jutalom” – *struktúrákat* teremt, ennek eredményeképp kevesebb indíték és lehetőség van az iskolai zaklatásra, és a zaklató viselkedésért is kevesebb jutalmat kap a diák. Mivel az iskola dolgozói általában ezután jobban odafigyelnek az ilyen problémákra és hatékonyabb felügyeleti rendszert dolgoznak ki a szünetek idejére, amellyel párhuzamosan a világos osztálytermi szabályokat pl. rendszeres osztály-megbeszéléseken megvitatják, így a zaklatásra hajlamos diákoknak kevesebb lehetősége adódik erre a viselkedésre. Ráadásul nagy valószínűséggel sokkal hamarabb felismerik az ilyen irányú viselkedést, mielőtt még drámai méreteket öltene a probléma. Ezen kívül, ha a zaklatásra hajlamos diák mindezek ellenére megpróbál valakit zaklatni, akkor ilyen körülmények között egyértelműen nagyobb annak az esélye, hogy a felnőttek az iskolában és talán otthon is nemtetszésüket fogják kifejezni vagy szankcionálni fogják viselkedését, és hasonlóan fognak reagálni a kortárs csoportban is. Ha egy kicsit hosszabb távra előretekintünk, akkor feltételezhetjük, hogy a kortárs csoport áldozat(ok)ról és zaklató(k)ról alkotott képe fokozatosan megváltozhat, és az arra vonatkozó normák is megváltozhatnak, hogy mit kell tennie egy „semleges” diáknak akkor, amikor egy diáktársát zaklatják.

Az intervenció program hatékonyságának okait firtatva ki kell emelni azt is, hogy a program több különböző szinten (az iskola, az osztály és az egyének szintjén), különböző rendszerekben (a zaklató-áldozat viszonya, a kortárs csoport, a tanár-diák kapcsolat, a szülő-gyerek kapcsolat) működik, és a viselkedéseket a maguk természetes közegében közelíti meg (az *ekológiai* megközelítés). Máshol már említettem más lehetséges tényezőket is, amelyek a program hatékonyságához hozzájárultak (Olweus 1992a).

Érdemes lenne továbbá a programot egy (meglehetősen konkrét céllal) tervezett szervezeti változásként értelmezni, és így megkeresni a kapcsolatot a mostanában igen népszerű iskolai hatékonyság és iskolai minőségjavítás témaköreivel (pl. Reynolds et al 1994). Meg kell jegyezni azt is, hogy a program sok tekintetben hasonlít ahhoz, amit az angolok az iskolai zaklatás „egész iskolát érintő megközelítésének” neveznek. A programba tartoznak kommunikációs és cselekvési gyakorlatok, szabályok és stratégiák, amelyek segítségével kezelni tudjuk a már meglévő és a jövőbeli iskolai zaklatási problémákat.

DAN OLWEUS

## IRODALOM

- BANDURA, A. (1973) *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall
- BERKOWITZ, L. (1993) *Aggression: its causes, consequences and control*. New York, McGraw-Hill.
- BJÖRKQVIST, K. & EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. (1982) Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23.
- BOULTON, M. J. & SMITH, P. K. (1994) Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, and peer acceptance. *British journal of developmental psychology* (Leicester, UK), no. 12.

- CAIRNS, R. B. (et al) (1988) Social networks and aggressive behaviour: peer support or peer rejection? *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 24.
- COHEN, J. (1977) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, Academic Press.
- COWEN, E. L. 1984. A general structural model for primary programme development in mental health. *Personnel and guidance journal* (Washington, DC), vol. 62.
- EKBLAD, S. & OLWEUS, D. (1986) Applicability of Olweus' aggression inventory in a sample of Chinese primary school-children. *Aggressive behaviour* (New York), vol. 12.
- FARRINGTON, D. (1993) Understanding and preventing bullying. In: TONRY, M. (ed) *Crime and justice: a review of research, vol. 17*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- HAESLAGER, G. J. T. & VAN LIESHOUT, C. E. M. (1992) *Social and affective adjustment of self- and peer-reported victims and bullies*. (Az Európai Fejlődéslektan Konferencián elhangzott előadás, Sevilla, Spanyolország, 1992. szeptember).
- HIRANO, K. (1992) *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. (Az Európai Fejlődéslektan Konferencián elhangzott előadás, Sevilla, Spanyolország, 1992. szeptember).
- JUNGER, M. (1990) Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and social research* (Los Angeles, CA), vol. 74.
- LACERPEZ, K. M. (et al) (1982) Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23.
- LOEBER, R. & DISHON, T. (1983) Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological bulletin* (Washington, DC), vol. 94.
- LOEBER, R. & STOUTHAMER & LOEBER, M. (1986) Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency. In: TONRY, M. & MORRIS, N. (eds) *Crime and justice, vol. 7*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- MACCOBY, E. E. (1986) Social groupings in childhood: their relationships to prosocial and anti-social behavior in boys and girls. In: Olweus, D. (et al) (eds) *Development of anti-social and prosocial behaviour*. New York, Academic Press.
- MACCOBY, E. E. & JACKLIN, C. N. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- (1980) Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child development* (Chicago, IL), vol. 51, p. 964-80.
- MAGNUSSON, D. & STATIN, H. & DUNÉR, A. (1983) Aggression and criminality in a longitudinal perspective. In: VAN DUSEN, K.T. & MEDNICK, S. A. (eds) *Prospective studies of crime and delinquency*. Boston, MA, Kluwer-Nijhoff.
- OLWEUS, D. (1973a) *Hackkycklingar och över sittare: forskning om skolmobbing*. Stockholm, Almqvist & Wicksell.
- (1973b) Personality and Aggression. In: Cole, J.K. & Jensen, D. D. (eds) *Nebraska symposium on motivation, 1972*. Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- (1977) Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. *Child development* (Chicago, IL), vol. 48.
- (1978) *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley).
- (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 16.
- (1981) Bullying among school-boys. In: Cantwell, N. (ed) *Children and violence*. Stockholm, Akademilitteratur.
- (1983) Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In: Magnusson, D. & Allen, V. (eds) *Human development: an interactional perspective*. New York, Academic Press.
- (1984) Aggressors and their victims: bullying at school. In: Frude, N. & Gault, H. (eds) *Disruptive behavior in schools*. New York, Wiley.
- (1986) Aggression and hormones: behavioral relationship with testosterone and adrenaline. In: Olweus, D. (et al) (eds) *Development of anti-social and prosocial behaviour*. New York, Academic Press.
- (1987) Bully/victim problems among school-children. In: Myklebust, J.P.; Ommundsen, R. (eds) *Psykologprofesjonen mot år 2000*. Oslo, Universitetsforlaget.
- (1989) Prevalence and incidence in the study of anti-social behaviour: definitions and measurement. In: Klein, M. (ed) *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer.
- (1991) Bully/victim problems among school-children: basic facts and effects of a school-based intervention programme. In: Klein, M. (ed) *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer.

- (1992a) Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In: PETERS, R. D. (et al) (eds) *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, CA, Sage.
- (1992b) *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- (1993a) *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, MA, Blackwell Publishers.
- (1993b) Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In: RUBIN, K. H. & ASENDORF, J. B. (eds) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- (1995) Peer abuse or bullying at school: basic facts and an effective intervention programme. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. 25, no. 1.
- OLWEUS, D. & ALSAKER, E. D. (1991) Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data. In: MAGNUSSON, D. (et al) (eds) *Problems and methods in longitudinal research*. New York, Cambridge University Press.
- OLWEUS, D. & SMITH, P. K. *Manual for the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Oxford, Blackwell Publishers. (Megjelenés alatt)
- O'MOORE, M. & BRENDAN, H. (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish journal of psychology* (Dublin), vol. 41.
- PATTERSON, G. R. (1982) *Coercive family process*. Eugene, OR, Castalia Publishing Co.
- (1986) Performance models for anti-social boys. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 41.
- PATTERSON, G. R. & LITTMAN, R. A. & BRICKER, W. (1967) Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 32, no. 5.
- PATTERSON, G. R. & STOUTHAMER-LOEBER, M. (1984) The correlation of family management practices and delinquency. *Child development* (Chicago, IL), vol. 55.
- PERRY, D. G. & KUSEL, S. J. & PERRY, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 24.
- PULKKINEN, L. & TREMBLAY, R. E. (1992) Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International journal of behavioural development* (Hove, UK), vol. 15.
- REYNOLDS, D. (et al) (1994) *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford, UK, Pergamon.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1991) Victims in school communities. *Journal of the Australian Society of Victimology*.
- RIUZ, R. O. (1992) *Violence in schools: problems of bullying and victimization in Spain*. (Az Európai Fejlesztélektan Konferencián elhangzott előadás, Sevilla, Spanyolország, 1992. szeptember).
- RUTTER, M. (1983) School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child development* (Chicago, IL), vol. 64.
- SMITH, P. K. (1991) The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The psychologist* (Leicester, UK), vol. 4.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994) *School bullying: insights and perspectives*. London, Routledge.
- SWARTZ, D. & DODGE, K. & COIE, J. (1993) The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child development* (Chicago, IL), vol. 64.
- TREMBLAY, R. E. (et al) (1992) Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: longitudinal analyses. *Journal of consulting and clinical psychology* (Washington, DC), vol. 60.
- ZIEGLER, S. & ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991) *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto, Toronto Board of Education, Research Services. (Report no. 196.)
- WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research* (London), vol. 35.

(a tanulmányt Dudik Éva fordította)