

## ISKOLAI ZAKLATÁS – AZ ISMERETLEN ISMERŐS

A JELENSÉG A KUTATÁSI EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

**A** MAI MAGYARORSZÁGI SAJTÓBAN az iskolai erőszakról szóló hírek többsége a tanár-diák kapcsolatban bekövetkező negatív esetekről szól. Kevesebb szó esik azonban az ennél nagyságrenddel gyakoribb a diák-diák közötti erőszakról, a „hétköznapi” esetek százairól, aminek világáról a tanulmány szól. A jelenség – az iskolás gyerekek egymás ellen irányuló piszkálódása, heccelése, a „kipécézés”, az enyhébb vagy durvább, szisztematikus kínzás – mindig is létezett, mindig is ismert volt, amióta iskola van. És bár számos napló, levél és szépirodalmi mű beszámol ilyen esetekről, a tudományos érdeklődés viszonylag későn támadt fel a kérdés iránt, a hetvenes években.

Svédországban Dan Olweus ekkor kezdte el a zaklatás (bullying) kutatását. Munkáját a Bergeni Egyetemen folytatta. A kutatásoknak nagy lökést adott egy nagy nyilvánosságot kapott esemény: 1982-ben három norvég diák öngyilkosságot követett el, és a valószínűsíthető okok között szerepelt az iskolai zaklatás is. Ekkor indult el Norvégiában a zaklatás-ellenes kampány, melynek keretében az Oktatási Minisztérium kutatásokat és prevenció programokat is finanszírozott. Ekkor született meg annak a kérdőívnek az első változata, amelyet máig a legelterjedtebben használnak a világon (Olweus-féle Zaklató/áldozat Kérdőív).

Dan Olweus első nagy kutatása 715 norvég iskola 130 000, 7–16 éves diákjára terjedt ki. Ezek az adatok máig fontos bázisát képezik a zaklatás-kutatásoknak (*Olweus 1978, 1993*). Olweus készítette el az első zaklatás ellenes intervenció és prevenció programot is, amely Norvégiában már a 80-as években az illetékes minisztérium által támogatott, országos programmá szélesedett. A Skandináviából elinduló kutatás és terapikus gyakorlat fokozatosan áttért a világ más országaira is

Nagy-Britanniában a 80-as évektől mutatkozott érdeklődés a téma iránt. Ebben itt is nagy szerepet játszott egy tragikus esemény és az ekörül kialakuló média-kampány. 1989-ben egy rasszista alapú zaklatás egy gyermek halálához vezetett, majd iskolaigazgatót késelték meg, s a fiatalok egymást. Az ezt követő általános felháborodási hullám nagy lendületet adott a kutatásoknak, a politika adott pénzt.

Fellendültek a témát vizsgáló kutatások az USA-ban, majd Kanadában, Ausztráliában, Európa más országaiban, és később Ázsiában is.



Az európai történésektől részben függetlenül, viszonylag korán, a 80-as években – némileg eltérő, de lényegében hasonló koncepció alapján – kezdték meg Japánban is a zaklatás (ijime) vizsgálatát.<sup>1</sup>

## A fogalom

Mint minden közismert jelenségnél, az iskolai zaklatás témájával kapcsolatban is felmerült a társadalomtudományok szokásos terminológiai problémája. Hogyan lehet tudományosan, egzakt módon lehatárolni a jelenséget? Milyen szavakat használjunk? Hogyan tudjuk pontosítani a szó jelentését?

A skandináv országokban kezdetben a mobbing (mobbing) kifejezést használták, de ma már ezt inkább csak a munkahelyi zaklatásra alkalmazzák. A szakirodalomban gyorsan elterjedt az angol bullying kifejezés, amely a beszélt angol nyelvben is mindennaposan használt szó, megfélemlítés, kínzás, erőszakoskodás, de boszszantás, gyötrés, sanyargatás jelentésben is. (Kezdetben maga Olweus is felváltva használta az agresszió és a bullying kifejezést.) A bullying ma már általánosan használt megjelölés a nem-angol nyelvű irodalomban is – éppen azért, mert a több évtizedes munka után kikristályosodott ennek a szónak tudományos jelentése. A magyar nyelvben nincs olyan kifejezés, amely pontosan visszaadná ezt a jelentést, így a következőkben, Olweus első fordítójával egyetértve a *zaklatás* szót használjuk (Olweus 1999), amely jól kifejezi e tevékenység ismétlődő és romboló jellegét. (Meg kell említenem, bár a zaklatás jelentéséből néhányan kizárják a fizikai jellegű bántalmazást, de a többség nem.)

Az iskolai zaklatást mint az agresszió egy válfaját vizsgálták az első neves kutatók – beleértve Olweust is – , akik az agressziókutatás felől érkeztek. „...a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több diák.” (Olweus 1999:717.) Ez azonban túl tág meghatározás; lényegében az agresszió definíciójával azonos. A kutatások előrehaladtával azonban egyre inkább nyilvánvalóvá vált, hogy a zaklatás erősen különbözik a gyermekek egymás közötti agressziójának más formáitól.

Bár a kutatómunka évtizedei alatt a különböző irányzatok más-más elemre helyezték a hangsúlyt, mára már kiforrott és általánosan elfogadott a zaklatás definíciója.

Eszerint a zaklatás olyan negatív tevékenység, amely (legtöbbször) egy kiválasztott személy ellen irányul, egyedül vagy csoportosan követhetik el, és az alábbi jellemzőkkel rendelkezik:

- tudatos és szándékos; célja, hogy lelki vagy fizikai fájdalmat okozzon;
- kiegyensúlyozatlan hatalmi viszonyok között valósul meg, azaz az áldozatnak az adott helyzetben nincs módja megvédeni magát;
- ismétlődően, hosszabb ideig zajlik.

<sup>1</sup> Minderről részletesebben, valamint 20 ország kutatási eredményeiről olvashatunk a Peter K. Smith és kollégái által szerkesztett összefoglaló munkában (Smith et al 1999). Ebben az összefoglalóban a volt szocialista országok közül egyedül Lengyelország szerepel.

A következmények felől közeledve Tony Arora (1996) felhívta rá a figyelmet, egyetlen incidens is lehet traumatizáló élmény, ezt nem tekintik zaklatásnak az elméleti és empirikus munkák hiszen hiányzik az ismétlődést lényegi eleme. (Igaz viszont, hogy nincsenek általánosan elfogadott sztenderdek arra nézve, mit jelent pontosan a „hosszabb ideig” és az ismétlődés.)

### A zaklatás típusai

A zaklatási incidensek többféle típusát állították már fel. A szakirodalomban az egyik legelterjedtebb felosztási forma a fizikai – verbális – szociális/kapcsolati típusok megkülönböztetése. (Ez utóbbi esetén a zaklatás az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolásával fenyeget, a csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyezteti.) Könnyen belátható azonban, hogy ez a felosztás nem mindig egyértelmű.

Gyakran alkalmazzák a direkt és indirekt típus megkülönböztetését is. A direkt zaklatás közvetlen és nyilvánvaló cselekmény, nyíltan irányul az áldozat ellen. Lehet fizikai (ütés, lökdösés, köpködés, bezárás, az áldozat holmijának megrongálása stb.), de lehet nem-fizikai is; ezen belül verbális (csúfolás, fenyegetés stb.) vagy non-verbális is (grimaszolás, durva képek, rajzok mutogatása). Az indirekt zaklatás szinte mindig kapcsolati (szociális) bántalmazás: az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolásával fenyeget, a csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyezteti (kiközösítés, figyelmen kívül hagyás, pletykaterjesztés, rosszindulatú hírek, képek továbbítása az interneten vagy mobiltelefonon stb.).<sup>2</sup> Az indirekt zaklatási formák esetében nincs tehát közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között. Nem mindig nyilvánvaló, hogy ki a zaklató; az áldozatnak általában jelen sem kell lennie ahhoz, hogy ez a cselekmény megvalósuljon.

Bár nem mindig lehet elkülöníteni a verbális és a nem-verbális formákat, a csoportosítás logikáját megőrzendő mégis javasoljuk az alábbi felosztást:

1. táblázat: A zaklatás típusai\*

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

\* A táblázat celláiban csak példák vannak, a felsorolás természetesen nem teljes!

<sup>2</sup> Ha tartjuk magunkat a logikus felosztáshoz, a lopást indirekt, fizikai zaklatásként is lehetne értelmeznünk, hiszen leggyakrabban az áldozat távollétében történik. De mivel a szakirodalom az indirekt zaklatást általában azonosítja a kapcsolati/szociális bántalmazással, ezért – kissé megtörve a felosztás logikáját – az áldozat személyes tárgyai ellen irányuló támadást mindenképpen a közvetlen zaklatáshoz soroljuk.

## A jelenség gyakorisága

A fogalmak bizonytalan kontúrjai és a téma érzékenységből fakadóan módszertanilag nehezen megragadható volta miatt a kimutatott zaklatások gyakorisága igen nagy szóródást mutatnak, melyet országok kulturális különbsége is színez.

Az iskolai zaklatás jelenségével minden országban találkoztak, ahol eddig ilyen irányú vizsgálatot folytattak (*Smith et al 1999*). A több száz publikált kutatás adatai nagymértékben szóródnak: 5 százalék zaklatótól 27 százalékig.

Olweus nagy vizsgálatában a norvég általános iskolás korosztályban 8 százalék zaklatót talált, és 12 százalék áldozatot (*Olweus 1999*).

Irene Whitney és Peter K. Smith (1993) első, alsó tagozatot érintő nagy angliai kutatásuk során azt tapasztalták, hogy heti gyakorisággal legalább a gyerekek 19 százalékát bántalmazták valamilyen módon.

A finn Oktatási Minisztérium által támogatott kutatás eredményei szerint a gyerekek 7 százalékát zaklatják minden héten. Szintén Finnországban, a STAKES (Nemzeti Jólét és Egészségfejlesztési, Kutatási Központ) által 2001-ben lefolytatott, 53 394, 8.-osra és 9.-esre kiterjedő, széles körű összehasonlító vizsgálatban azt találták, hogy a diákok 8 százalékát zaklatják legalább heti rendszerességgel (*Varhama & Björkqvist 2005*).

1998-ban a WHO „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” nemzetközi felmérést végzett. A résztvevők egyike, az Amerikai Egyesült Államok 15 686, 6.–10.-es tanulója töltötte ki a kérdőívet. A minta 29,9 százaléka számolt be arról, hogy zaklatás szereplője volt; zaklatóként 13 százalék, a zaklatás elszenvedőjeként 10,6 százalék. A diákok 17 százaléka számolt be arról, hogy a vizsgált időszakban néha vagy ennél gyakrabban zaklatták őket, 19 százalék említette, hogy néha vagy gyakrabban zaklatott másokat (*Nansel et al 2001*).

A WHO-vizsgálatban Magyarország is részt vett. A megkérdezett magyar iskolások 80 százalékát sohasem bántalmazták az iskolában, 15,2 százalékánál már előfordult. 5,2 százalék a gyakran bántalmazottak aránya. A diákok 75,5 százaléka azt állította, hogy sohasem bántalmazott másokat, 20 százalékukkal már előfordult, és 4,7 százalék bántalmazza „gyakrabban” a társait (*Aszmann 2003*). Figula Erika kutatásában 26,1 százalék áldozatot, 12,87 százalék bántalmazót és 26,53 százalék zaklató áldozatot regisztrált (*Figula 2004*).

A konkrét számok különbségei mellett általános tendenciák is megfigyelhetők. A lányok aránya kisebb a zaklatók és az áldozatok között is. A lányok esetében kevesebb a direkt, fizikai agresszió, de az általuk gyakrabban alkalmazott, „finomabb” módszerek hatása ugyanolyan pusztító lehet, mint a nyers(ebb) erőszaké (*Nansel et al 2001; Besag 2006*).

Általános vélekedés szerint a zaklatás és az áldozatok aránya csökken az életkor előrehaladtával, bár Whitney és Smith 1993-as adatai szerint például a zaklatás gyakorisága nem változik az életkor előrehaladtával (*Whitney & Smith 1993*), mások szerint igenis megnövekszik a felső tagozatba vagy a középiskolába lépéskor, ahol iskolai kultúra váltás történik (*Pellegrini & Bartini 2001*).

## Az iskolai erőszak szereplői

A kezdeti felosztások szerint a zaklatási esemény fő résztvevői: a bántalmazó (bully), az áldozat (victim), és a harmadik oldal, a szemlélő (bystander, onlooker). A kutatások előrehaladtával azonban a két főszereplő mellett felfigyeltek egy „kevert” típusra is (Stephenson & Smith 1989), aki a bántalmazói és az áldozati szerep között mozog. A zaklató áldozat (vagy agresszor áldozat) az áldozattá tételre ad agresszív válaszlépést, azaz ő maga kezd másokat bántalmazni. A szakirodalomban e szereplőt „bully/victim”, „reactive aggressor” (zaklató áldozat, agresszor áldozat, reaktív agresszor) elnevezéssel jelölik. Vannak, akik egyenesen „zaklató-áldozat kontinuum”-ról beszélnek, utalva arra, hogy ritkább az olyan áldozat, aki soha, semmilyen módon nem zaklat másokat (Espelage & Swearer 2003). A „kontinuum” a két szerep közötti váltakozásra utal, illetve magában foglalja azt a folytonosságot és változást, amelyet e szereplő fenntart a zaklatási eseménysorozatban.

A zaklató-áldozat szerep felismerése különösen jelentős, nemcsak azért, mert világossá teszi, hogy a jelenség szereplőinek indítékai és reakciói sokkal összetettebbek, semmint hogy egy egyszerű szembeállítással leírhatóak lennének, de azért is, mert több vizsgálatból kitűnik, hogy e csoport a legveszélyeztetettebb a zaklatás negatív következményeit illetően. Több vizsgálat is megállapította, hogy a zaklató áldozatok között sokkal több a fiú, mint a lány. Pl. Brockenbrough, Cornell és Loper (2002) az általuk vizsgált 8 273 amerikai tinédzserből hatszor több fiút, mint lányt sorolt a zaklató áldozat csoportba.

A zaklatók, a zaklató áldozatok és a nem-zaklató (passzív) áldozatok aránya minden országban, szinte minden vizsgálatban változik, elsősorban az összehasonlítás nehézségei miatt. A korábban említett WHO-kutatásban azonban azonos kérdőívet használtak, így az adatok összehasonlíthatók (1. ábra) (Nansel et al 2001).

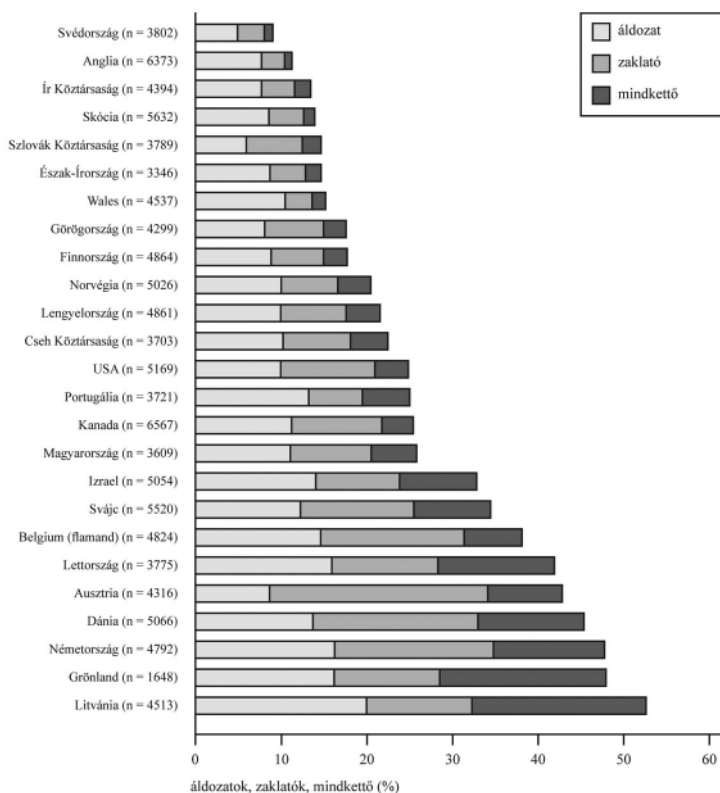
### A szereplők jellemzői

Számos kutatás törekedett arra, hogy felvázolja a zaklatók és az áldozatok pszichológiai „profilját”. Azonban „tipikus” áldozatról vagy zaklatóról csak a szó statisztikai értelmében beszélhetünk, hiszen egy-egy konkrét esetben a jellemzőnek tartott tulajdonságoktól nagy eltéréseket is találhatunk. Azt is fontos figyelembe venni, hogy a „tipikus” vonásokban összekeverednek a zaklatáshoz vezető, az abban közrejátszó okok és egy hosszabb-rövidebb zaklatási folyamat következményei, annak a személyiségre gyakorolt hatása. Mindezek ellenére érdemes szemügyre vennünk e listákat, mert ezeket a tulajdonságokat indikátornak, kockázati tényezőnek tekinthetjük (ahogy pozitív ellentétüket védő faktoroknak).

Az áldozatok „profilja” viszonylag egyértelmű. Azok a gyerekek válnak áldozattá, akik nem tudnak megbirkózni az óvodai, iskolai társas élet konfliktusos helyzeteivel. Nem megfelelő válaszaik rögzülnek, és egyben bátorítják a zaklatókat. A bántalmazás miatt szorongásuk nő, elszigeteltségük fokozódik – kialakul az áldozati szerep örögi köre.



1. ábra: A zaklatók, a passzív áldozatok és a zaklató áldozatok aránya országonként\*



\* Korábban említettük, hogy a felméréshez Magyarország is csatlakozott (Aszmann 2003).

Olweus szerint a tipikus áldozatok csendesek, visszahúzódóak, bizonytalankodók, örömtelenek, alulbecsülik önmagukat, gyakran nincs barátjuk, és amennyiben fiúkról van szó, kortársaiknál fizikailag gyengébbek lehetnek (Olweus 1999).

A zaklató szerepe már összetettebb. Szintén Olweus-t idézzük: a tipikus zaklató impulzív, uralkodni akar mások felett, attitűdjei pozitívabbak az erőszak iránt, és kevés együttérzést mutat az áldozat iránt. Ha fiú, akkor általában erősebb, mint a zaklatottak (Olweus 1999).

A zaklató esetében azonban több problémával is találkozhatunk. Mivel az iskolai zaklatás-kutatás az agresszió-kutatásból nőtt ki, a zaklató magatartást kezdetben az agresszív viselkedés keretei között értelmezték. A kutatások azonban fényt derítettek arra, hogy az agresszív viselkedés általános törvényszerűségeivel (pl. a tesztoszteron hatása vagy a frusztráció-agresszió hipotézis) elégségesen nem magyarázható a zaklatás eseménye. Meglepő eredmény, hogy a magasabb agresszivitású gyerekek lehetnek zaklatók, de éppúgy lehetnek áldozatok is (Roland & Idsøe 2001).

Ezeket az ellentmondásokat két fontos szempont segít értelmezni, feloldani.

Az egyik szempontot az a – korábban már említett – felismerés jelenti, hogy a zaklatók és az áldozatok nem két diszjunkt, egymástól élesen különböző csoportot alkotnak; átfedés van közöttük.

Szem előtt kell tartani továbbá a reaktív (spontán) és a proaktív (régébbi szóhasználatban: instrumentális) agresszió különbségét. Erling Roland és Thormod Idsøe a közel 4000 norvég iskolásra kiterjedő vizsgálatukban azt találták, hogy 5.-osztálytól a 8.-ra a reaktív agresszivitás szerepe az áldozattá válásban és mások zaklatásában csökken, a proaktív agresszivitásé a zaklatók esetében növekszik, az áldozatok esetében ellenben csökken. Ez azt jelenti, hogy az iskolai zaklatást a korai években inkább indulatból követik el, de az idősebb zaklató inkább „hideg fejvel” cselekszik: a zaklatás tehát idővel alapvető társas stratégiává válik; a szerepek – az áldozaté is – egyre inkább rögzülnek (Roland & Idsøe 2001). Ez egybevág azzal az eredménnyel, hogy az idősebb tinédzserek között a fizikai zaklatás száma és aránya csökken ugyan, de más típusok gyakoribbá válnak (Brame et al 2001). Az életkor előrehaladtával ugyanis a verbális és szociális készségek is fejlettebbek lesznek, ezzel bővül az alkalmazható stratégiai eszköztár.

Ebből az aspektusból könnyebb megérteni pl. azt a tényt is, hogy az indirekt/kapcsolati zaklató gyakran népszerű, magas szociális intelligenciával rendelkező személy, aki kitűnően tudja manipulálni a kortársait. Kaj Björkqvist és munkatársai vizsgálatukban (2000) a szociális intelligencia és az indirekt agresszió között közepesen erős ( $r = 0,55$ ) korrelációt találtak. Ha azonban kiszűrték az empátia és a békés konfliktusmegoldásra való törekvés hatását, a korreláció jelentősen erősödött ( $r = 0,8$ ).

### *További szereplők*

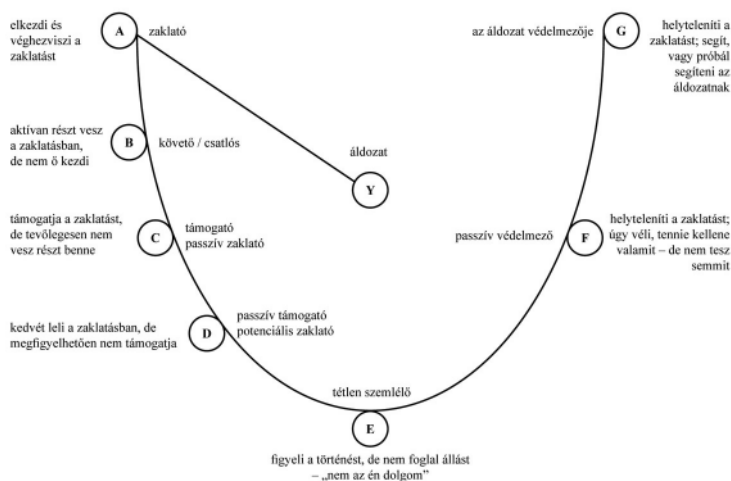
A zaklatás olyan esemény, amely alapvetően társas funkciót tölt be, így leggyakrabban nem csupán két személy között zajlik. A zaklató szereti, ha közönsége van; a zaklatási események 80–85 százalékában mások is jelen vannak (Craig & Pepler 1997).

Fontos szerepe van tehát azoknak, akik „nézőként” jelen vannak az eseménynél. Kezdetben egyszerűen kívülállóknak, szemlélőknek (bystandar, onlooker) nevezték őket, de hamar nyilvánvalóvá vált, hogy ez a csoport sem egységes. A különböző kutatók különböző típusokat neveznek meg aszerint, hogy milyen szerepet játszanak a zaklatási eseménynél. Egy lehetséges tipizálást mutat a 2. ábra.

A zaklatásban az esetek nagy részében szerepet játszik a szociális hatalom. A zaklatást felfoghatjuk úgy is, mint a zaklató hatalmának demonstrálását; mint egy olyan – ismétlődő – rituálét, amelynek az a funkciója, hogy az erőviszonyokat tudatosítsa, és ismételten megerősítse a közösségben. Ha így tekintünk a zaklatási eseményekre, még világosabb, hogy a szemlélők kulcspozícióban vannak: ők azok, akik leállíthatnák a zaklatót, ha azt közvetítenék felé, hogy nem ismerik el a hatalmát, és helytelenítik a tetteit. De az esetek nagy többségében nem ez történik.



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



Forrás: American Psychological Association Online (<http://psychologymatters.apa.org/>).

Több kutatásban azt tapasztalták, hogy a legtöbb diák, aki tanúja a zaklatási eseménynek, oly módon viselkedik, ami inkább fenntartja, mint akadályozza a zaklatást. Az eredmények azt mutatják, hogy a jelenlévők 20–30 százaléka zaklatót támogatja, 25–53 százaléka kívülálló, aki semmilyen módon nem vesz részt az eseményekben, és mindössze 17–25 százalék azoknak az aránya, akik valamilyen módon védelmezik az áldozatot (*Salmivalli et al 1996; O’Connel et al 1999*).

Vajon miért nem védik meg társai az áldozatot? Ennek sokféle, szerteágazó oka lehet. A bizonytalan státuszú gyermek – vagy aki saját státuszát bizonytalannak érzi – félhet, hogy ő is áldozattá válik. Vannak, akik nem vállalják fel a zaklatóval való konfliktust.

Komoly tényező az a kognitív diszonzancia, amelyet sok szemlélő átél a zaklatási események alkalmával. Vajon összeegyeztethető-e a magunkról alkotott pozitív képpel, hogy nem védem meg a gyengébbet, akit bántanak, hogy elnézem, ha valakit kínoznak? A pszichológia régóta ismeri a jelenséget, amelyet Albert Bandura morális önfelmentésnek (moral disengagement) nevezett el.

Shelly Hymel és munkatársai 500 kanadai diákot vizsgáltak. A zaklatásban betöltött szerep és a morális önfelmentés<sup>3</sup> (pl. eufemisztikus címke alkalmazása, a felelősség áthárítása, az áldozat hibáztatása, dehumanizálása) szintje/mértéke között összefüggés mutatkozott. A zaklatók erőteljesebb morális önfelmentést mutattak, a soha nem zaklatók mutatták a legalacsonyabb szintet (itt nem számított, hogy ők voltak-e áldozatok). Akik viszont néha zaklatnak, de soha nem áldozatok, viszonylag magas önfelmentést mutattak (*Hymel et al 2005*).

<sup>3</sup> Bandura (1999); Bandura (et al) (2001), idézi Hymel i.m. p. 2.



Mindez azt sugallja, hogy az empátia és a felelősség erősítésének nagy szerepe lehet a zaklatás visszaszorításában. Valószínűsíthető, hogy könnyebb a szemlélők empátiáját mozgásba hozni, mint a zaklatókét.

## A zaklatás háttere – okok és következmények

A kutatók évtizedek óta hatalmas erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy felrajzolják a zaklatás jelenségének oki hátterét és következményeit. Az eredmények azonban nem megnyugtatóak. A zaklató viselkedés bonyolult szociális erőterben zajlik. A lehetséges okok végtelen változatosságú mintázatot alkotnak, melyek egymással is interakcióban vannak, ezért nem beszélhetünk egyértelmű ok-okosági kapcsolatokról, hanem valószínűségekről és együttjárásokról. Továbbá: sokszor nehéz eldönteni, hogy okokról vagy a trauma következtében kialakult következményekről van szó. Erre a kérdésre csak alapos longitudinális vizsgálatok deríthetnének fényt. Mindezen fenntartások ellenére a kutatások törekednek az okok felvázolására.

### *A zaklató viselkedés háttere*

A zaklatás okainak megértésében segíthet Dorothy Lynn Espelage és Susan Swearer ökológiai modellje (2004). Ez a modell Urie Bronfenbrenner – az USA-ban igen népszerű – ökológiai fejlődélméletén alapszik (Bronfenbrenner 1979). Ennek lényege az a Vigotszkij óta nyilvánvaló tény, hogy a gyermek fejlődése nem érhető meg társas környezetének figyelembevételével. Ez a társas környezet azonban nem homogén, hanem hierarchikus, és a különböző szintek – beleértve a gyermeki individuumban szintjét is – kölcsönösen hatással vannak egymásra.

A zaklatás esetében az ökológiai modell azt sugallja, hogy ennek a problémának vannak egyéni, családi, a kortárs csoportban, az iskolában és a szélesebb társadalomban gyökerező okai. Ezeket a feltételezhető okokat és hatásokat a kutatások szisztematikusan végigvizsgálták, de viszonylag kevés megbízható összefüggést találtak. Ezek közül néhány.

– A személyiség szintje: a zaklató gyermekek között nagyobb arányban található olyanok, akik könnyen dühbe jönnek, önkontrolljuk gyenge, bosszúálló, merev vagy kényszeres viselkedést mutathatnak, helytelenül becsülhetik meg mások szándékait. Ezért ezeket a tulajdonságokat kockázati tényezőként értékelhetjük (Björkqvist et al 1982).

– A zaklató gyermekek családi hátterét tanulmányozva nem a szociális háttér, hanem a családi nevelési szokások látszanak fontosnak. A zaklatók családjában gyakoribb a következtelen nevelés/fegyelmezés, az odafigyelés, az együttműködés és konstruktív problémamegoldás mintáinak hiánya, a lelki és fizikai bántalmazás. Ezek tehát kockázati tényezőt jelentenek (Mc Cudden 2001).

– A társas környezetet illetően: kockázati tényező, ha a gyermek erőszakos, deviáns csoporthoz csatlakozik (Sanders & Phye 2004). (E tényező esetében különösen világosan látszik az okok és következmények körkörös összefonódása.)



### *A zaklatás következményei*

Mint említettük, az okok és a következmények nehezen választhatók el egymástól. A kutatók együttjárásokat regisztrálnak; ezek egy része bizonyára kezdetben is adott volt, és hozzájárult a probléma kialakulásához, más részüket viszont következménynek kell tekintenünk.

Számos kutatás mutatta ki, hogy az összehasonlítás a zaklatás közvetlen szereplői és azok között, akik sem áldozatok, sem zaklatók nem voltak, az előbbiekre nézve több szempontból is kedvezőtlen.

David Hawker és Michael Boulton az 1978 és 1997 között megjelent kutatások metaanalízisét végezték el. Kapcsolatot találtak a zaklatás elszenvedése és a pszichológiai alkalmazkodási zavarok bizonyos formái (depresszió, magány, általános és társas szorongás, globális és társas önértékelés) között (*Hawker & Boulton 2000*).

Az elkövetőknek és a zaklatást elszenvedőknek szignifikánsan gyengébb a pszichoszociális alkalmazkodóképessége, de az összefüggés mintázata különböző a zaklatók, az áldozatok és a zaklató áldozatok körében. A zaklatók és az áldozatok nehezebben alkalmazkodnak környezetükhöz, mind szociális, mind pszichológiai értelemben. Az áldozatok nehezebben szereznek barátokat és magányosabbak (*Nansel et al 2001*).

Több kutatás találta különösen veszélyeztetettnek a zaklató áldozatokat. Minna Fekkes és munkatársai azt találták, hogy a zaklató áldozatoknak szignifikánsan magasabb esélyeik vannak a depresszióra és a pszichoszomatikus tünetekre (fejfájás, alvásproblémák, gyomorfájás, ágybavizelés, fáradtság-érzet), összehasonlítva azokkal a gyerekekkel, akik nem vesznek részt a zaklató viselkedésben. Akik viszont aktívan zaklatnak, azokra nem jellemzőek a zaklató-áldozatokra jellemző tünetek (*Fekkes et al 2004*). Susan Swearer és munkatársai a zaklató áldozatok körében szintén magasabb szintű depressziót és szorongást tapasztaltak, mint a csak zaklató vagy csak áldozat csoportban (*Swearer et al 2001*).

A zaklató áldozatok csoportjába tartozó diákok kirekesztettebbek, gyengébb tanulók, nagyobb eséllyel dohányoznak és fogyasztanak alkoholt (*Nansel et al 2001*). A zaklatók nagyobb eséllyel fogyasztanak alkoholt, dohányoznak, drogoznak; valószínűbb, hogy fegyvert visznek az iskolába, mint az áldozatok vagy azok, akik nem zaklatók és nem áldozatok (*Simanton et al 2000; Smith, P. K. 2000*).

A zaklató viselkedés sikere ugyanakkor megnehezíti, hogy a zaklató szociálisan adaptívabb viselkedési stratégiákat sajátítson el (*Haynie et al 2001*), ezért nagyobb eséllyel sodródhat deviáns csoportok felé.

### **És felnőttként?**

A zaklatás hosszabb távú következményeinek vizsgálata során felmerül a kérdés, hogy aki gyermekkorában zaklató vagy áldozat, illetve zaklató/áldozat volt, vajon megmarad-e ebben a szerepben a későbbiek során? Mennyire „stabilak” ezek a sze-

repek? A nemzetközi szakirodalom ellentmondásos adatokat tartalmaz; vannak, akik találtak kapcsolatot, vannak, akik nem (*Chapell et al 2006*).

Peter K. Schmidt és munkatársai Angliában felnőtteket kérdeztek ki (n = 5288) a legkülönbözőbb munkahelyeken. Ebben a kutatásban pozitív kapcsolatot találtak az iskolai és a munkahelyi áldozati szerep között. Különösen veszélyeztetettek azok, akik zaklató/áldozat szerepben voltak az iskolában; ők nagyobb eséllyel váltak áldozattá a munkahelyükön (*Smith et al 2003*). Lasse M. Varhama és Kaj Björkqvist (2005) vizsgálatában a megkérdezett hosszú ideig munkanélküli felnőttek 29 százaléka számolt be arról, hogy serdülő korában legalább hetente egyszer zaklatták. Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a zaklatás lényegét tekintve kapcsolati, társas alkalmazkodási probléma (*Pepler 2006*). Aki képes sikeresebb stratégiákat elsajátítani, ki tud lépni az áldozat szerepéből, aki nem, új környezetben, felnőtt korában is áldozat maradhat.

## Mit tehetünk?

Az elmúlt évtizedekben számos zaklatás-ellenes megelőző és intervenció programot állítottak össze a világ minden táján.<sup>4</sup>

Bár Dan Olweus több publikációban beszámolt arról, hogy az Olweus-féle intervenció program 50 százalékkal csökkentette a zaklatás iskolai előfordulását, ezt az eredményt soha többet nem lehetett megismételni (még Norvégiában sem). Valószínűsíthető, hogy rövid távon bármilyen program hatékony lehet, hiszen a problémára irányuló általános figyelem, a változásra való törekvés önmagában is eredményt hozhat. Nincs azonban egyetértés abban, mit és hogyan kell tenni annak érdekében, hogy csökkenjen a zaklatás előfordulása és az ebből származó ártalmak.

A legtöbb program széles spektrumú, és az iskolai élet több szintjére kiterjed. A leggyakoribb elemek: támogató iskolai klíma, inspiráló tanulási környezet, felvilágosítás, felügyelet, szülők bevonása. Vannak, akik a kortárs segítők szerepét tartják különösen fontosnak mint pl. Helen Cowie (2000).

A probléma azonban az erőfeszítések ellenére sem tűnt el a világ iskoláiból. Valószínűleg mindig lesznek olyanok, akik az elfogadott normákkal szembeszegülve, erőszakosan próbálják érdekeiket érvényesíteni, és akik örömeiket lelik a hatalmukkal való visszaélésben, mások gyöttrésében. A zaklatás azonban – mint láttuk – komplex és sokarcú jelenség, amelybe éppen úgy beletartozik a diák egyéni-családi helyzete, az iskola légköre, feltételrendszere, mint az iskola szélesebb társadalmi környezete is (*Espelage & Swearer 2004*).

Anélkül, hogy az egyénre koncentrálnó programok és terápiák fontosságát kibővíteni akarnánk, úgy véljük, tartós változást csak az erőszakot gátló, azt elítélő, a pozitív megoldásokat támogató – szűkebb és tágabb – környezet megteremtésével

<sup>4</sup> A korrekt hatékonyság-vizsgálat azonban nem egyszerű. Érdemes elolvasni Ken Rigby tanulmányát, amelyben tizenkét programot ismertet, és elemzi ausztráliai kipróbálásuk eredményeit (*Rigby 2002*).



remélhetjük. Magunk egyetértünk Mona O'Moore-ral (2004), aki szerint még az sem lehet elég hatékony, ha csupán az iskola tesz erőfeszítéseket ezen – csak látszólag „iskolai” – probléma megoldására. A zaklatás tartós visszaszorítása érdekében széleskörű társadalmi összefogásra lenne szükség: minden olyan szakmai- és civil szervezet, érdekcsoport és cég bevonására, amelyeknek kapcsolatuk van az iskolával, és általában a fiatalsággal – beleértve az egészséggel és a bűnözéssel foglalkozó társadalmi intézményeket és szervezeteket is –, a szülői szervezetektől egészen a médiáig.

BUDA MARIANN & KŐSZEGHY ATTILA & SZIRMAI ERIKA

#### IRODALOM

- ARORA, C. M. J. (1996) Defining Bullying. Towards a Clearer Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International*. 1996. Vol. 17. No. 4. Autumn issue, pp. 317–329.
- ASZMANN, ANNA (ed) (2003) *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Az Egészségügyi Világszervezet keretében végzett nemzetközi vizsgálat, „Nemzeti Jelentés” 2002. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, 2003.
- BANDURA, A. (1999) Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, No. 3. pp. 193–209.
- BANDURA, A., CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C. & REGALIA, C. (2001) Socio-cognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. pp. 125–135.
- BESAG, V. E. (2006) *Understanding Girls' Friendships, Fights and Feuds: A Practical Approach to Girls' Bullying*. McGraw-Hill International.
- BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (2000) Social intelligence-empathy= aggression? Aggression and Violent Behavior: *A Review Journal*, No. 5, pp. 191–200.
- BJÖRKQVIST, K., EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. M. J. (1982) Bullies and victims. Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23. pp. 307–313.
- BROCKENBROUGH, K. K., CORNELL, D. G. & LOPER, A. B. (2002) Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25, pp. 273–287.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard UP, Cambridge.
- BUDA MARIANN (2005) *Agyremeki agresszió*. Budapest, Dinasztia.
- CHAPELL, MARKS., HASSELMAN, S. L., KITCHIN, T., LOMON, S. N., MACLVER, K. W. & SARULLO, P. L. (2006) Bullying in Elementary School, High School, and College. *Adolescence*, Vol 41, No. 164. (Winter 2006.) pp. 633–648.
- CRAIG W. & PEPLER D. (1995) Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exception Educ Can* 5:81–95.
- CRAIG, W. M. & PEPLER, D. J. (1997) Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, No. 13. pp. 41–60.
- CSEPELYI, M. (2000) *Mobbing. Munkahelyi pszichoterror a grafológia tükrében*. Budapest, General Press.
- DAMBACH, K. E. (2001) *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Budapest, Akkord.
- ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (ed) (2004) *Bullying in American School*. Social-Ecological Perspective of Prevention and Intervention. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (2003) Research on bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, Vol. 3, No. 32. pp. 365–383.
- FEKKES, M., PIJPERS, F. I. M. & VERLOOVE-VAN-HORICK, S. P. (2004) Bullying Behavior and Associations with Psychosomatic Complaints and Depression in Victims. *Journal of Pediatrics*, Vol. 144, Issue 1, pp. 17–22.
- FIGULA, E. (2004) Az iskolai erőszakjelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepvisselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, No. 4. pp. 19–35.
- HAWKER, D. S. J. & BOULTON, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimization and psycho-

- social maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, No. 41. pp. 441–455.
- HOOVER, J. H., OLIVER, R. & HAZLER R. J. (1992) Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, Vol. 13, No. 1. pp. 5–16.
- HYMEL, S., ROCHE-HENDERSON, N. & RINA, A. B. (2005) Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. *Journal of Social Sciences Special Issue (Peer Victimization in Schools: An International Perspective)* No. 8. pp. 1–11.
- MC CUDDEN, L. (2001) Bullying – A Teenager's Perspective. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 6. pp. 609–611.
- METZIG, W. & SCHUSTER, M. (2000) Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés. In: Hárدي István (ed) *Az agresszió világa*. Budapest, Medicina.
- MIHÁLY, I. (2003) Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, No. pp. 75–80.
- MIHÁLY, I. (2000) Erőszak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 52–58.
- NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B. & SCHEIDT, P. (2001) Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, Vol. 285, No. 16. pp. 2094–2100.
- O'CONNELL, P., PEPLER, D. & CRAIG, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, Vol. 22, Issue 4, pp. 437–452.
- O'MOORE, MONA (2004) A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence. Elhangzotta „Taking Fear out of Schools” Nemzetközi Konferencián. 2004. szeptember 5–8., Stavanger, Norvégia.
- OLWEUS, D. (1999) Iskolai zaklatás. *Educatio*, No. 4. pp. 717–739.
- OLWEUS, D. (1993) *Bullying at School: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
- OLWEUS, DAN (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere (Wiley), Washington.
- PELLEGRINI, A. & BERTINI, M. (2001) Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 47, No. 1. pp. 142–163.
- PEPLER, D. (2006) Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *J Can Acad Child Adolescent Psychiatry*, Vol. 15, No. 1. pp. 16–20.
- RIGBY, KEN (2002) *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Attorney-General's Department, Canberra, Commonwealth of Australia, June 2002.
- ROLAND, ERLING & IDSØE, THORMOD (2001) Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 446–462.
- SALMIVALLI C., LAPPALAINEN M. & LAGERSPETZ K. (1998) Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, Vol. 24, pp. 205–218.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. M. J. K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, Vol. 22, pp. 1–15.
- SANDERS, C. E. & PHYE, G. D. (eds) (2004) *Bullying. Implications for the Classroom*. Elsevier/Academic Press, San Diego.
- SCHÄFER, M., KOM, S., SMITH, P. K., SIMON, S. C., MORA-MERCHAN, J. A., SINGER, M. M. & VAN DER MEULEN, K. (2004) Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, No. 22. pp. 379–394.
- SIMANTON, E., BURTHWICK, P. & HOOVER, J. (2000) Small-town bullying and student-on-student aggression: An initial investigation of risk. *The Journal of At-Risk Issues*, (Winter/Spring), pp. 4–10.
- SMITH P. K. & SHARP S. (1994) *School bullying: insights and perspectives*. Routledge, London.
- SMITH, P. K., SINGER, M., HOEL, H. & COOPER, C. L. (2003) Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, No. 94. pp. 175–188.
- SMITH, P. K. (2000) Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, No. 14. pp. 294–303.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (eds) (1994) *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, Oxford.
- SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. S. & SLEE, P. (eds) (1999) *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Routledge, Oxford.
- STEPHENSON, P. & SMITH, D. (1989) Bullying in the junior school. In: D. A. TATTUM (ed) *Bul-*



- lying in schools*. Stoke-on-Trent., Trentham Books, pp. 45–57.
- SWEARER, S. M., SONG, S. Y., CARY, P. T., EAGLE, J. W. & MICKELSON, W. T. (2001) Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse* 2, (2/3), pp. 95–121.
- TANCZ, T. (2003) Iskola és pszichoterror. A népmesék mint a „mobbing” kezelésének lehetséges eszközei. *Fejlesztő pedagógia*, No. 6. 17–21.
- UTASI, J. (2000) Erőszak az iskolában. *Család, gyermek, ifjúság*, No. 1. pp. 27–30.
- VARHAMA, L. M. & BJÖRKQVIST, K. (2005) Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a Finnish sample. *Psychological Reports*, No. 96. pp. 269–272.
- VÁRNAI, D. & FLIEGAUF, G. (2005) Az iskolai bántalmazás és összefüggései. *Fejlesztő pedagógia*, No. 56. pp. 73–77.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, Vol. 35. pp. 3–25.

