



**„Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5-8. évfolyamos diákok
körében:
jelenségek és magyarázatok a normál és alternatív tantervű iskolákban”**

Szerzők: Simon Dávid, Zerinváry Barbara, Velkey Gábor

Készült a TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt projekt 2. alprojekt „A pedagógiai szakmai szolgáltatások intézményrendszerének kialakítása”, 6221-es számú, **„Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben”** c. téma keretében keretében.



Tartalom

A kutatás célja (Simon Dávid).....	3
A kutatás módszertana (Simon Dávid)	4
Kérdőíves kutatás módszertana.....	4
Fókuszcsoportos adatfelvétel	7
Az empirikus kutatás eredményei	9
A kérdőíves kutatás eredményei (Simon Dávid)	9
Bántalmazás a diákok körében: gyakoriság, mérőeszközök.....	10
A bántalmazás gyakorisága évfolyam, fenntartó és intézménytípus szerint	11
A bántalmazás típusai és azok megítélése	12
Tanári reakciók a bántalmazásra és konfliktusra: diák és tanári szemszögből	14
A bántalmazás vélt okai tanári és diák szemmel	15
Tanári bántalmazás: gyakorisága, formái.....	16
A bántalmazás nyelvi megközelítése: tanári és diák oldalról.....	19
Bántalmazás és viszony a bántalmazáshoz az alternatív tantervű és a	19
hasonló nem alternatív tantervű iskolákban	19
A fókuszcsoportos kutatás eredményei (Zerinváry Barbara)	22
Az online bántalmazás	25
Rendszerszintű javaslatok (Velkey Gábor)	27

A kutatás célja

Kutatásunk során az iskolai fizikai vagy verbális agresszió, hagyományos és online zaklatás mértékének jellemzőinek és összefüggéseinek vizsgálatát végeztük el különféle dimenziók mentén, több módszertani eszközzel. Vizsgálatunk célcsoportja az 5-8. évfolyamos tanulók (általános iskola 5-8. osztálya, 8 osztályos gimnáziumok 1-4. osztálya, 6 osztályos gimnáziumok 1-2. osztálya), illetve az azonos iskolák a mintába került osztályokat tanító tanárai. Kutatásunkban az agresszió kiterjesztő értelmezését használjuk, amelyet a vonatkozó szakirodalom kortársbántalmazásként definiál a következőképpen: egy tanulót egy vagy több diák ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek tesz ki vagyis szándékosan sérülést és diszkomfort érzést okoz neki¹. Kutatásunk során az agresszió típusok gyakoriságán túl feltárjuk az bántalmazástípusok mélyebb értelmezését is. Mindezeket túl megvizsgáljuk az iskolai bántalmazás összefüggéseit is egyes tényezőkkel. Kutatásunk adatai segítségével feltárjuk az adott osztályban tanító pedagógusok részéről megjelenő konfliktuskezelési stratégiákat, különösen az agresszió, illetve az offenzív viselkedés mintákat. Kitérünk továbbá a tanulók bántalmazással és konfliktushelyzetekkel kapcsolatos véleménye és a közöttük előforduló erőszak közötti összefüggésre is. Az egyes tényezőket (bántalmazás, bántalmazással kapcsolatos vélemények, az osztály légkör, a konfliktuskezelési típusok) standard eszközökkel és korábbi kutatások eredményeinek felhasználásával mérjük, értékeljük természetesen szem előtt tartva, hogy kutatásunk célja a pedagógiai-szociológiai és nem pedig a pszichológiai összefüggések feltárása.

Kutatásunk során kvalitatív és kvantitatív eszközöket használtunk, melyekkel az előírt teljesítési idő rövidege miatt párhuzamosan végeztünk adatfelvételt (a konzekutív adatfelvételnek lettek volna a kutatás szempontjából előnyei). A kvantitatív adatfelvételt online felületen keresztül, de kérdezőbiztosok bevonásával végeztük az előírt reprezentativitás biztosító véletlen mintavételen alapuló mintán.

Az adatfelvételt folyamatosan szorosan nyomon követtük. Az adatfelvételt a rendelkezésünkre álló online kérdőíves rendszer segítségével bonyolítottuk le, amely lehetővé tette a teljesülés folyamatos követését és szükség esetén a tervek azonnali módosítását – például pótminta bevonását - is. Az adatbázisokat az ismert

¹ Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

peremeloszlások alapján súlyozzuk annak érdekében, hogy az adatfelvétel során kialakult eltéréseket a lehetőségeknek megfelelően kiküszöböljük (erről részletesen később). A tanár és diák adatbázist a kutatás céljainak megfelelően anonim osztályazonosító alapján összekapcsoltuk. Az elemzés során egyszerű leíró statisztikai eszközöket, egyszerű hipotézisvizsgálatokat, valamint az alternatív tantervű iskolák és az országos minta iskoláinak összehasonlítása érdekében – propensity score matching eljárást használunk.

A tanulói online kérdőíves vizsgálat során felmérjük az agresszió egyes típusainak gyakoriságát az egyes iskolatípusokban, ezen belül kiemelten foglalkozunk az eltérő korú (idősebb) gyerekek érintettségének vizsgálatával. Az iskolai agresszió mérése esetén felhasználtuk Twmelow és Sacco (2012) munkáját és eredményeit, az általa kialakított bántalmazás tipológiát, valamint a nagy mintán végzett HBSC kutatás vonatkozó blokkját². Az online kutatás során felmértük az agresszióval kapcsolatos megoldási stratégiákat, az elérhető megoldásokat és azok megítélését is. A konfliktuskezelési és megoldási stratégiák méréséhez az ELTE országos konfliktuskutatásának eredményeit³ felhasználva saját itemsort alkalmazunk. Ezen túl vizsgáljuk a tanulók „intézményes” megoldási lehetőségekkel kapcsolatos elégedettségét, véleményét. Kitérünk a kérdőívben e mellett az osztálylégkör vizsgálatára valamint a pedagógusok agresszivitásának percepciójára is. Természetesen megkérdezzük a hatások kontrollálása szempontjából fontosabb egyéni jellemzőket is (szocio-demográfiai változók).

A kutatás módszertana

Kutatásunk során két módszert alkalmaztunk: kérdőíves kvantitatív adatfelvételt és fókuszcsoportos kvalitatív adatfelvételt. Az adatfelvételek eredményeit külön közöljük.

Kérdőíves kutatás módszertana

Kvantitatív kutatásunk során négy célcsoportban végeztünk számítógéppel segített kérdőíves adatfelvételt. A négy célcsoportot az 1. táblázat tartalmazza.

² Zsiros Emese – Arnold Petra – Huhn Zsófia – Költő András – Simon Dávid – Németh Ágnes: Egészség és társas kapcsolatok kamaszkorban. In: KAPOCS XII. évf. 4. szám (59)

³ Simon Dávid – Tausz Katalin (2014): Konfliktusok és megoldási stratégiák Magyarországon. In: Borbíró Andrea - Inzelt Éva - Kerezi Klára - Lévay Miklós - Podoletz Léna: A büntető hatalom korlátainak megtartása: a büntetés mint végső eszköz. EÖTVÖS Kiadó, Budapest 2014

1. Táblázat a kvantitatív kutatás célcsoportjai

	Országos	Alternatív tantervű iskolák
Tanár	Általános iskola 5-8. osztályában, 6 osztályos gimnázium első két évfolyamában, 8 osztályos gimnázium első négy évfolyamában tanító tanárok	Speciális tantervű általános iskola 5-8. osztályában, speciális tantervű 6 osztályos gimnázium első két évfolyamában, speciális tantervű 8 osztályos gimnázium első négy évfolyamában tanító tanárok
Diák	Általános iskola 5-8. osztályában, 6 osztályos gimnázium első két évfolyamában, 8 osztályos gimnázium első négy évfolyamában tanuló diákok	Speciális tantervű általános iskola 5-8. osztályában, speciális tantervű 6 osztályos gimnázium első két évfolyamában, speciális tantervű 8 osztályos gimnázium első négy évfolyamában tanuló diákok

A kutatás során a tanárok, illetve diákok számára dolgoztunk ki külön kérdőívet, azonban az országos, illetve a speciális tantervű iskolákban végzett kutatáshoz azonos kérdőívet használtunk az összehasonlíthatóság elérése érdekében. A kérdőíveket úgy alakítottuk ki, illetve a kérdezést úgy terveztük, hogy a tanárok kérdőívét össze tudjuk kapcsolni az általuk tanított osztályokkal – természetesen az anonimitás megőrzésre mellett.

A lekérdezést a tanulók esetén az iskolák számítógép termében órai keretek között vagy délutáni foglalkozás keretében terveztük megvalósítani. A tanárok a kérdőívet egyénileg akár az iskolában akár otthon kitölthették (ők a kutatás iskolájuk számára dedikált elérését kapták meg).

Az országos minta esetén véletlen többlépcsős rétegzett véletlen mintavételt alkalmaztunk. A mintakiválasztás alapja Köznevelés Információs Rendszerének (KIR) feladat ellátási hely szintű adatai valamint – településméret esetén a KSH népszámlálási adatai képezték. A rétegzés során az iskola típusát (gimnázium vagy általános iskola), az iskola fenntartójának típusát (állami, egyházi, egyéb) megyei

szintű földrajzi elhelyezkedését illetve a megrendelő kérésére a település méretet vettük figyelembe. A mintavétel lépcsői közül az első a feladat ellátási hely volt. A leírt rétegzést alkalmazva a KIR adatok alapján elemszám arányos valószínűséggel véletlenszerűen került kiválasztásra 50 feladat ellátási hely. Második lépcsőben a kiválasztott iskolákban három-három évfolyam került kijelölésre véletlenszerűen azonos valószínűséggel. Az évfolyamokon belül – amennyiben több osztály is volt – a kérdezőbiztosok és az iskola az órarend és az elérhető számítógép terem függvényében választott osztályt (azt azonban rögzítettük, hogy az egy iskolában kért osztályok ne legyenek azonos jelűek annak érdekében, hogy a minta esetleges torzítását megakadályozzuk. A tervezett mintaméret évfolyamonként egy osztály azonos számú (20) tanulóval. Természetesen egy-egy osztály teljes körűen kérdeztünk le, így a tényleges létszámok eltérhettek, ezt a súlyozás kialakításánál figyelembe vettük. A tervezett mintaméret 50 feladat ellátási hely, egyenként három évfolyamából, egyenként egy 20 fős osztály azaz 148-150 20 fős osztály, összesen 2960-3000 tanuló (az eltérés a célcsoport viszonylag alacsony arányát kitevő hat osztályos gimnáziumok számától függött).

A tanárok országos mintája a fentiekhez hasonló módon került kialakításra, azzal az eltéréssel, hogy a tanárok csak a mintába került osztályokat tanító pedagógusok lehettek. A kérdezőbiztosok számára azt az utasítást adtuk, hogy az osztályok osztályfőnökei, testnevelő vagy készségi tárgyat tanító tanár, illetve hit- és erkölcs tanár. A mintába került, az adott osztályt nem tanító tanárokat töröltük. Ebben az esetben is törekedtünk a teljes körűsége. A tervezett mintaméret iskolánként 9 tanár, azaz összesen 450 tanár volt.

Az alternatív mintát a megrendelővel egyeztetve az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete tagságából választottunk ki tízet lehetőség szerint heterogenitásra törekedve. Az alternatív minta esetén a kiválasztott iskolák célcsoportához tartozó minden tanulókat megkíséreltük elérni kérdőívünkkel. Az iskolánkénti átlagos megkérdezett tanulói minta elemszámot – felmérve ezen iskolák alacsony tanulói létszámát – 25-re becsültük, így a teljes tervezett mintaméret 250 diák volt. A megkérdezett tanárok ebben az esetben is a kiválasztott osztályokat tanító pedagógusok körült kerültek ki. A tervezett mintaméret iskolánként átlagosan 5 tanár, összesen 50 tanár volt.

A kérdőíves adatfelvétel 2015. január 6 és február 16 között zajlott. Az adatfelvétel szervezése során egyes iskolák nem egyeztek bele a részvételbe. A visszautasítást elsősorban a párhuzamosan zajló kutatásokkal, szünet, illetve félév zárás miatti

időhiánnyal indokolták az iskolák, de előfordult hivatkozás nyelvi nehézségekre, illetve a relevancia hiányára. Iskola szintű válaszmegtagadás esetén az országos mintánál azonos településről az – elemszámarányos mintaválasztásnak megfelelően – a lehető leghasonlóbb méretű iskola került a mintába pótmintaként.

Fókuszcsoportos adatfelvétel

A fókusz csoportos kutatás során összesen kilenc adatfelvételre került sor. A tanulók csoportprofilja a következőképpen alakult: az életkorilag homogén, ugyanabba az osztályból járó tanulók vettek részt a csoportos adatfelvételen. Ezzel biztosítva a tanulók biztonságérzetük maximalizálását és a nyitott légkört. Ezzel együtt célként jelent meg a nemileg homogén csoportok kialakítása és a csoporttal azonos nemű Moderátor delegálása, hiszen ezekben a korosztályokban a fiú-lány relációban nem jellemzőek a fenntartható kommunikációs viszonyok, másrészt pont olyan problémákról van szó, ahol a két nem egymásnak okozhat sérelmeket. A korosztály érzékenysége és a tanulók figyelmi kapacitása eltérő, ezért az adatfelvétel hosszát a moderátor csak egy bizonyos mértékig tudta befolyásolni.

A tanuló csoportok jellemzői:

Isk. száma	Megye	Iskolai tanrend	Részvevők száma	Részvevők neme	Részvevők korcsoportja
1	Pest	Normál	7	lány	8.o.
2	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Normál	8	fiú	7.o
3	Győr-Moson-Sopron	Normál	10	fiú - lány	5.o
4	Budapest	Alternatív	9	fiú	8.o.
5	Budapest	Alternatív	10	lány	6., 7., 8.

A tanár csoportok jellemzői

Az alternatív tanrendű iskolákban nehézséget okozott, hogy az autoritás nem jellemző a munkaközösségben, az iskolák demokratikus vezetésűek, így a tanárok szabad döntésük alapján vettek részt vagy utasították el a kutatást és nagyarányú az óraadói létszám, így a meritési bázis jóval kisebb volt a kutatás számára.

Isk. száma	Megye	Iskolai tanrend	Résztevők száma
1	Pest	Normál	8
2	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Normál	8
3	Győr-Moson-Sopron	Normál	7
4	Budapest	Alternatív	5

A csoportos adatfelvételt, főként a tanulói csoportoknál, a témára való fokozatos ráhangolódás jellemezte. A *bemelegítő szakaszban* a Moderátor ismertette a technikai feltételeket, a beszélgetések alapvető jellemzőit és bátorította a résztvevőket a témával kapcsolatos gondolataik megfogalmazására, és hangsúlyozta, hogy mindenki véleménye számít. Ezt követően a tanulók *közérzetére és az iskolával kapcsolatos attitűdjeik* megfogalmazására került sor. Ezt az adatfelvétel leghangsúlyosabb része követte. A konfliktusszituációk elemzése, amihez segítségképpen 8 történetet ismertetett a Moderátor a tanulóknak, a csoportok összetételének és a beszélgetés dinamikájának megfelelő sorrendben. A történetek többféle iskolai konfliktustípust elevenítenek fel. Külön szerepelnek a nemek közötti konfliktus szituációk, külön az azonos neműek közötti szituációk és külön a tanár-diák konfliktusok. Mindezekon kívül, kiemelten megjelent az on-line konfliktusok bemutatása és vizsgálata is.

Az empirikus kutatás eredményei

A kérdőíves kutatás eredményei

Az empirikus kutatás kapcsán először a vizsgált témakörök egyszerű leíró statisztikáin keresztül mutatjuk be a bántalmazást és annak hátterét. A bemutatás során az egyes témaköröket előbb az országos mintán mutatjuk be összevetve – ahol ez értelmezhető – a tanárok és diákok válaszait, majd külön fejezetben térünk ki az alternatív minta és az országos minta eltéréseire.

1. tábla A diák és tanár kérdőívek témái

Diák kérdőív	Tanári kérdőív
Demográfiai adatok (nem, kor, <i>szülők iskolai végzettsége, apa munkaerő piaci státusza</i>)	Demográfiai és leíró adatok (nem, kor, tanított tárgyak)
Iskola jellemzői (részben imputált KIR, KSH adat)	Iskola jellemzői (részben imputált KIR, KSH adat)
Osztály légkör, <i>tanár-diák kapcsolatok megítélése, az iskola viszonya a tanuláshoz</i> (Twemlow és Sacco alapján átdolgozva)	Osztálylégkör (tanított osztályonként)
<u>Bántalmazott gyerekek száma</u> (a saját osztályban)	<u>Bántalmazott gyerekek száma</u> (tanított osztályonként)
<u>A bántalmazás formája</u> (nyitott kérdés)	
Bántalmazásra adott személyes reakció	
Bántalmazás tulajdonított oka (a saját osztályban)	Bántalmazás tulajdonított oka (tanított osztályonként)
Tanári reakciók és elvárt tanári reakciók a bántalmazás egyes formái esetén	
<u>Bántalmazástípusok előfordulási gyakorisága</u> (a saját osztályban - percepció) (Twemlow és Sacco alapján)	<u>Bántalmazástípusok előfordulási gyakorisága</u> (tanított osztályonként) (Twemlow és Sacco alapján)
<u>Bántalmazottság gyakorisága egyes bántalmazástípusokban</u> (Twemlow és Sacco alapján)	
<u>Bántalmazás gyakorisága egyes bántalmazástípusokban</u> (Twemlow és Sacco alapján)	
Bántalmazástípusok súlyosságának értékelése (a kérdéscsoport elején)	Bántalmazástípusok súlyosságának értékelése
<u>Bántalmazás iskolai kezelési lehetőségei</u>	<u>Bántalmazás iskolai kezelése</u>
Kommunikációs csatornák a bántalmazásról	
	Egyes órai zavarás típusok gyakorisága
	Jellemző reakciók órai zavarás esetén
<u>Tanárok részéről megnyilvánuló bántalmazás gyakorisága</u>	
Bántalmazásra használt kifejezések	Bántalmazásra használt kifejezések
Bántalmazással kapcsolatos attitűdök (Salmivalli alapján)	
	Iskolai légkör (Twemlow és Sacco alapján)
	Konfliktuskezeléssel kapcsolatos tréning, képzés részvétel, megítélés

A 1. táblában az azonos sorban szereplő témák – az életkori sajátosságok figyelembevételén túl – azonos módon kerültek a kérdőívekbe, így ezek esetén a

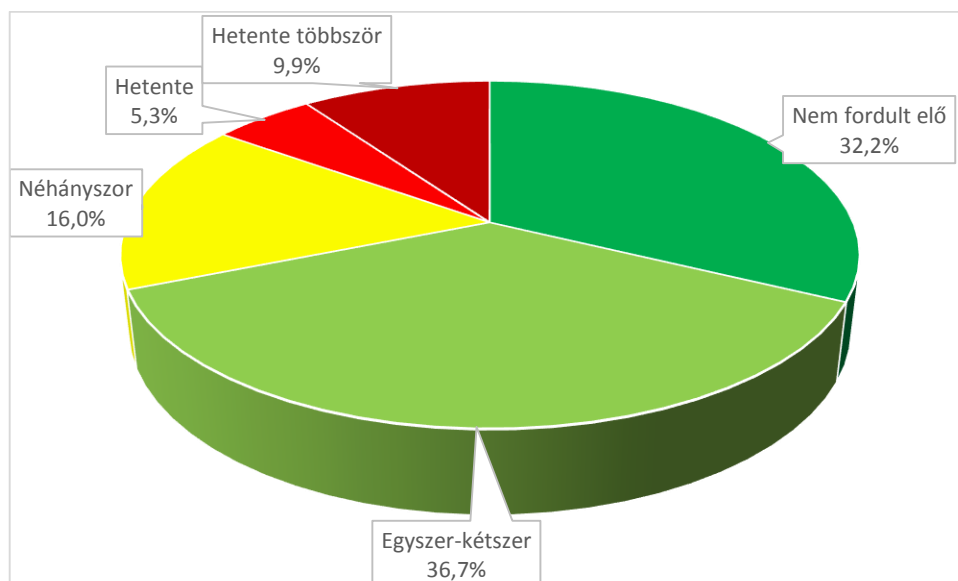
tanári és tanulói percepció, attitűd összehasonlítható. Dőlt betűvel jelöltük, ha az azonos sorban szereplő témák között eltérések vannak. A táblázatban aláhúzással jelöltük azokat a témákat, amelyek kutatásunk célváltozói.

Kutatásunk során a kortárs bántalmazás elfordulását több eszközzel mértük. Egyrészt általános, definíció alapú rákérdezéssel (amelyet átfogó nemzetközi kutatások, például a HBSC alkalmaz), másrészt a bántalmazás egyes típusainak elfordulására rákérdezve – a bántalmazás kifejezés használata nélkül. Utóbbi esetben a típusokat Twemlow és Sacco (2012) alapján alakítottuk ki, a kérdéseket azonban módosítottuk.

Bántalmazás a diákok körében: gyakoriság, mérőeszközök

Hipotézisünk szerint a bántalmazás definíció alapú egyetlen kérdéssel történő átfogó kérdezése a bántalmazás pontatlan méréshez vezet (H1). További hipotézisünk, hogy a tanári és a diák percepció jelentős eltéréseket mutat (H2). Végül harmadik hipotézisünk szerint az önbevalláson alapuló bántalmazottság érték alapján több bántalmazottat találunk, mint az egy kérdésen alapuló percepció kérdés alapján (H3). A jelen leíró részben ezeket a hipotéziseket itt egyszerű leíró statisztikai eszközökkel vizsgáljuk, az elemző részben azonban visszatérünk a kérdésekre.

1. ábra A diákok által leggyakoribbnak jelzett bántalmazástípus gyakorisága a bántalmazottság esetén (N=2884)



Elemzésünk alapján arra jutottunk, hogy a bántalmazás egyetlen kérdéssel történő mérése pontosabb, mint az összetett mérőeszköz alkalmazása (H1). Ezt

támasztja alá, hogy a részletes, bántalmazás típusokra kiterjedő kérdéssor alapján a tanárok bántalmazás észlelése elmarad a diákokétól, míg az egy kérdésen alapuló mérőeszköz alapján a diák és tanár észlelés hasonló mértékű (ugyanakkor az osztályokat is figyelembe véve már nem korrelál). Szintén az egyszerű mérőeszköz pontatlanságát támasztja alá, hogy a hasonló célcsoporton (is) végzett HBSC kutatás egy kérdésen alapuló bántalmazottság mérése jóval alacsonyabb bántalmazottsági arány kimutatásához vezet, mint az általunk alkalmazott összetett bántalmazottság mérés – a különbséget csak a bántalmazás eltérő operacionalizálása fedi el (ti. a HBSC bántalmazottnak tekinti azt is, akit csak egyszer-kétszer ért bántalmazás). Ezek alapján javasoljuk az összetett, több bántalmazási területre kiterjedő mérőeszköz használatát.

A fent leírtak a tanár-diák percepció jelentős eltérésére is utalnak (H2). Eredményeink alapján az egyetlen kérdésből álló percepció mérés esetén ugyan az eloszlások hasonlóak a tanárok és diákok esetén, ugyanakkor, az vonatkozó osztályokra kiszámított percepciós értékek már alacsony összefüggést mutatnak (a korreláció értéke 0,264 a teljes egyezések aránya 45% körüli. Az összetett mérőeszközt alkalmazva ugyanakkor már a tanárok által észlelt bántalmazás gyakorisága is kisebb, mint a diákok által észlelt bántalmazás gyakorisága.

Végül a bántalmazás által érintett diákok arányát az egyszerű percepciós kérdés alapján, illetve az összetett bántalmazottság itemsor összegzett eredményei alapján megbecsülve azt találtuk, hogy az önbevalláson alapuló itemsor alapján a bántalmazottak aránya magasabb (H3): a rendszeresség meghatározásától függően 15,2-31,2%-a tekinthető bántalmazottnak⁴, míg az egyszerű percepciómérő eszköz alapján becsült arány mindössze 7% körüli.

A bántalmazás gyakorisága évfolyam, fenntartó és intézménytípus szerint

A mérőeszköz kapcsán leírtakat követve a továbbiakban a bántalmazás gyakoriságának becslésére az összetett több itemből álló mérőeszközt alkalmazzuk. Ebben a részben néhány fontosabb intézményi tényező, az évfolyam, a fenntartó és az intézménytípus mentén vizsgáljuk meg, hogy azok jelentősen befolyásolják-e a bántalmazottak arányát (továbbra is egyszerű mérőeszközöket

⁴ Szigorú értelemben vett bántalmazásként definiáltuk ha egy diák arról számolt be, hogy legalább egy bántalmazásforma legalább heti rendszerességgel fordul elő esetében. Kiterjesztő értelemben vett bántalmazásként definiáltuk, ha legalább egy bántalmazásforma legalább néhányszor (gyakrabban, mint egyszer-kétszer) előfordult a válaszadó diákkal.

alkalmazva). A korábbi kutatások (például a már idézett HBSC 2010 alapján is) az iskolai kortársbántalmazást elszenvedők aránya életkorral-évfolyammal csökken, ez alapján mi is ezt a hipotézist állítjuk fel (H4). Az intézménytípusok esetén azzal a hipotézissel élünk, hogy az alternatív pedagógiai módszereket inkább alkalmazó egyéb fenntartók és a konfliktusok kezelését hagyományosan előtérbe helyező egyházi fenntartók esetén a bántalmazottak aránya kisebb, mint az állami fenntartó esetén (H5). Végül az intézménytípus hatását elsősorban azok szelekciós működésére vezetjük vissza és azt feltételezzük, hogy a gimnáziumok diákjai körében kisebb a bántalmazottak aránya (H6), amely hatást a gimnáziumba járók magasabb életkora is erősít.

Hipotéziseink nagy része legalább részben teljesült. Adataink teljes mértékben alátámasztották azt a hipotézisünket, hogy a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban a bántalmazottak aránya alacsonyabb, mint az általános iskolákban (H6) annak ellenére, hogy nem érvényesülhetett az magasabb átlagéletkor hatása, mivel az évfolyam (életkor) és a bántalmazás gyakorisága között nem találtunk szignifikáns összefüggést (H4). Részben alátámasztották ugyanakkor adataink azt a hipotézisünket, hogy fenntartótípusok és a kortársaik által bántalmazott diákok aránya között összefüggés van (H5): az egyházi fenntartású iskolákban tanulók esetén a szigorú definíció szerint bántalmazottak aránya alacsonyabbnak bizonyult, mint az állami fenntartású intézmények esetén az egyéb fenntartású intézmények elemszáma azonban az eltérés mértékéhez képest túl kicsinek bizonyult, hipotézisünk második részét nem tudtuk megerősíteni.

A bántalmazás típusai és azok megítélése

A bántalmazás gyakorisága és annak egyes tényezőkkel tapasztalható összefüggésének vizsgálata után a fent már említett és összevont formában használt összetett mérőeszköz eredményeit mutatjuk be. Kutatásunk során a bántalmazás 13 különböző típusával kapcsolatban tettünk fel négy kérdést a diákoknak és két kérdést a tanároknak. A 13 típust igyekeztünk úgy kialakítani, hogy az a bántalmazás minden vertikumát felölelje, így van közöttük fizikai erőszak jellegű (megverés, megütés; piszkálás, lökdösés; kényszerítés; fogdosás, holmi, pénz elvétele), közösségi, verbális jellegű (kirekesztés; beszólás; lejáratás tanár előtt; pletyka, hazugság; megaláztatás diákok előtt), illetve virtuális (video megosztás; posztolás, hamis üzenet küldés). Az egyes dimenziókon belül is jellemző különbségek azonosíthatók.

Az egyes bántalmazási formákkal kapcsolatban a diákoktól elsőként azt kérdeztük meg, általános hogy véleményük szerint mekkora probléma egy diák számára, ha a felsorolt dolgok történnek vele (a bántalmazás kifejezést szándékosan nem használtuk). Ezt követően az itemsor kontextusát közelebb vittük a válaszadó diákhöz és arra kérdeztünk rá, hogy az osztályában szeptember óta milyen gyakorisággal észlelték a felsorolt eseményeket. Ezt követően kérdeztünk rá arra, hogy milyen gyakran voltak elszenvedői ezeknek az eseményeknek, végül azt kérdeztük meg, hogy milyen gyakran vettek részt aktívan, mint bántalmazó az egyes bántalmazás típusokban (azt reméltük, hogy ez az előkészítés kellően facilitálja a válaszadókat, ahhoz, hogy felnőttek, tanárok által tiltott dolgokat nagyobb arányban vallják be).

A tanároknak fordított sorrendben tettünk fel kettőt a fenti kérdések közül: előbb az általuk tanított és a kutatásban résztvevő osztályokban az előfordulás gyakoriságára kérdeztünk rá (egy tanár 1-4 osztály kapcsán tölthetett ki osztályra vonatkozó kérdéseket), majd ezt követően kérdeztünk rá arra, hogy milyen súlyúnak tartja az egyes bántalmazástípusokat.

A válaszokkal kapcsolatban több hipotézist fogalmaztunk meg. Egyrészt azt feltételeztük, hogy bármi is legyen az bántalmazástípusok megjelenésének gyakorisági sorrendje, ez a sorrend nagyjából azonos lesz a percepció, az bántalmazott és a bántalmazó esetén (H7). Ennek a hipotézisnek a finomításaként feltételezzük, hogy amennyiben a sorrendben eltéréseket találunk, az a külső nyomás eltérő mértékű érvényesüléséből fakad (egyes dolgokat kevésbé „ciki” bevallani, vagy kevésbé tilos csinálni) (H8). Azt feltételezzük továbbá, hogy az egyes bántalmazási formák súlyosságának megítélése éppen ellentétes sorrendű, mint azok elfordulása akár percepció, akár bántalmazotti, akár bántalmazói szempontból vizsgálva azt (H9). Az egyes dimenziók kapcsán azt feltételezzük, hogy a diákok összességében a fizikai bántalmazás típusokat tartják a legsúlyosabbnak, a társas verbális bántalmazás típusokat közepesen súlyosnak és a virtuális bántalmazást a legkevésbé súlyosnak (H10). A tanárok és diákok bántalmazástípusok súlyosságára vonatkozó véleményei hipotéziseink szerint jellegzetes eltérést mutatnak: a tanárok a fizikai és virtuális bántalmazást súlyosabbnak a közösségi verbális bántalmazást kevésbé súlyosnak tartják (H11). Végül a tanárok esetén a percepció és a súlyosság között szintén fordított irányú összefüggést feltételezünk (H12), amelynek hátterében a percepció torzulása is állhat.

Hipotéziseinket adataink csak részben támasztották alá. Igazolódott, hogy nagyvonalakban a bántalmazástípusok gyakoriságának sorrendje hasonló a diák percepció, a bántalmazott és a bántalmazó önbevallása esetén (H7). A bántalmazó és bántalmazott önbevallása között a sorrend tekintetében éppen abban láttunk némi eltérést, hogy bántalmazók esetén a testi épséget veszélyeztető erőszak előrébb szerepelt, mint a bántalmazott esetén, ami valószínűleg nem az eltitkolásra irányuló külső nyomásban mutatkozó különbségnek köszönhető (H8). A bántalmazástípusok észlelt és bevallott gyakorisága közelítőleg ellentétes sorrendű volt a bántalmazások súlyosságához viszonyítva (H9). A bántalmazástípusok súlyosságának sorrendjére vonatkozó hipotézisünk azonban megdőlt: a diákok nem a fizikai bántalmazást tartották a legsúlyosabbnak, hanem éppen a virtuális bántalmazást (amely hipotézisünk szerint éppen az általuk legkevésbé súlyosnak vélt lett volna), a társas verbális bántalmazás bizonyult a legkevésbé súlyosnak a diákok megítélése szerint (H10). Érdekes itt kiemelni, hogy még a fizikai bántalmazáshoz sorol bántalmazástípusok közül sem a testi erőszakot (verés, kényszerítés), hanem a vagyon ellen irányuló bántalmazást tartották a diákok súlyosabbnak. Nem volt teljes mértékben helytálló a tanárok és diákok bántalmazástípusok súlyosságának megítélésében mutatkozó különbségre irányuló hipotézisünk sem. A tanárok is az egyik virtuális bántalmazástípust (lejárató video megosztása) tartották a legsúlyosabbnak, ugyanakkor a másik virtuális bántalmazástípus (rosszindulatú posztolás) jóval a diákok sorrendjénél hátrább szorult, ami azt jelzi, hogy a tanárok értékrendje a diákokétól ezen a területen jelentősen eltér és éppen a feltételezettel ellentétes módon (kevésbé tűnnek infotudatosnak). Igaznak bizonyult viszont, hogy a fizikai bántalmazástípusokat a tanárok másként ítélték meg, mint a diákok. A tanárok e dimenzióon belül a testi erőszakot súlyosabbnak tartották, mint a vagyon elleni irányuló bántalmazást (H11). A tanárok bántalmazástípus-gyakoriság percepciója és problematikusság értékelése valóban nagy vonalakban fordított sorrendűnek bizonyult (H12). A talált eredmények közül érdemes még kiemelni, hogy a tanárok a bántalmazástípusok súlyosságát jóval kevésbé differenciáltan és jóval súlyosabbnak ítélték, mint a diákok.

Tanári reakciók a bántalmazásra és konfliktusra: diák és tanári szemszögből

A tanári reakciókat járjuk körül. Kérdőívünkben több bántalmazástípussal

kapcsolatban kérdeztük meg a diákokat arról, hogy ilyen esetekben mi a tanárok jellemző reakciója, illetve két esetben azt is, hogy mit várnának el.

A bántalmazástípusokkal kapcsolatos diákok által észlelt és elvárt reakciók kapcsán is megfogalmaztunk néhány hipotézist. A tanárok a bántalmazástípusok súlyosságának megítélése szerint reagálnak (H13). A diákok általában komolyabb reakciót várnak el a tanároktól, mint amelyet észlelnek (H14). Ott várható jelentősebb eltérés a tanárok észlelt reakciója és az elvárt reakció között, ahol jelentősebb az eltérés a bántalmazástípus súlyosságának megítélésében (H15).

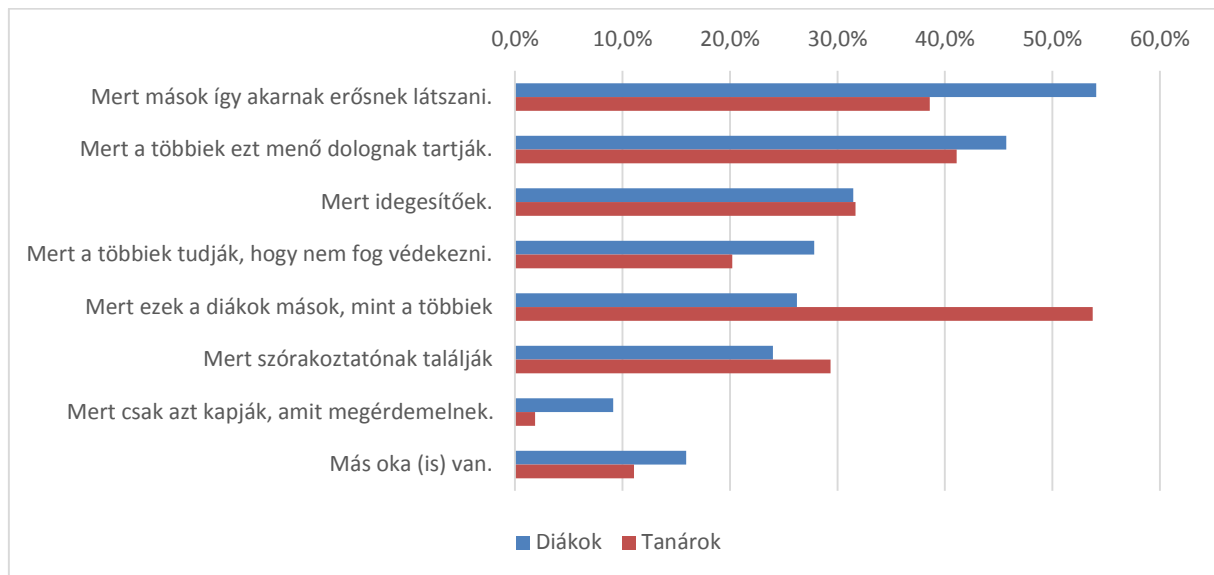
A konfliktusokra, illetve bántalmazástípusokra adott tanári reakciókra mind a tanárok, mind a diákok esetén rákérdeztünk. A tanárok zavaró diákmagatartásokra adott reakciójára vonatkozó kérdése a bántalmazásra adott reakciókkal csak indirekt módon hozható kapcsolatba, inkább konfliktuskezelési attitűdként értékelhető, kezelhető. Ugyanakkor az mindenképpen elmondható, hogy mindkét esetben az érintettekkel történő megbeszélés szerepelt leggyakoribb és a bántalmazástípusok esetén legállandóbb reakciótípusként. Nem bizonyult teljes mértékben helytállóknak az a hipotézisünk, hogy a tanárok a bántalmazás általuk vélt súlyosságához mérten reagálnak: a legsúlyosabb bántalmazástípus a virtuális, ugyanakkor a súlyosabb fizikai bántalmazás (verés) váltott ki több és súlyosabb válaszreakciót (a diákpercepció szerint) (H13). Igazolódott az a feltevésünk is, hogy a diákok a tanároktól komolyabb reakciót várnak el, elsősorban a nem túl jelentős, de nem is elhanyagolható figyelmen kívül hagyást a diákok egyáltalán nem preferálják ezekben az esetekben, másrészt a büntetést mindkét vizsgált bántalmazástípus (megalázás és virtuális bántalmazás) esetén mintegy öt százalékponttal többen várták el, mint amilyen arányban tapasztalták (H14). Végül csak részben igazolódott az a feltevésünk, hogy a diákok elvárás és a tanárok észlelt reakciói abban az esetben térnek el leginkább, amikor a bántalmazástípusok súlyosságának megítélése is eltér. Azt tapasztaltuk, hogy a diákok a társas verbális bántalmazás esetén várnak komolyabb tanári reakciókat miközben a konkrét bántalmazástípust mind a tanárok, mind a diákok közepesen súlyosnak ítélték (ha nem sorrendet, hanem a súlyosság mértékét vesszük figyelembe akkor éppen a tanárok értékelték jóval súlyosabbnak).

A bántalmazás vélt okai tanári és diák szemmel

A rendszeresen bántalmazott diákok száma után rákérdeztünk arra is mind a tanárok, mind a diákok esetén, hogy mit gondolnak, miért bántják ezeket a

diákokat a társaik.

2. ábra A bántalmazás vélt okai a rendszeresen bántalmazott diákok kapcsán a tanárok és a diákok körében

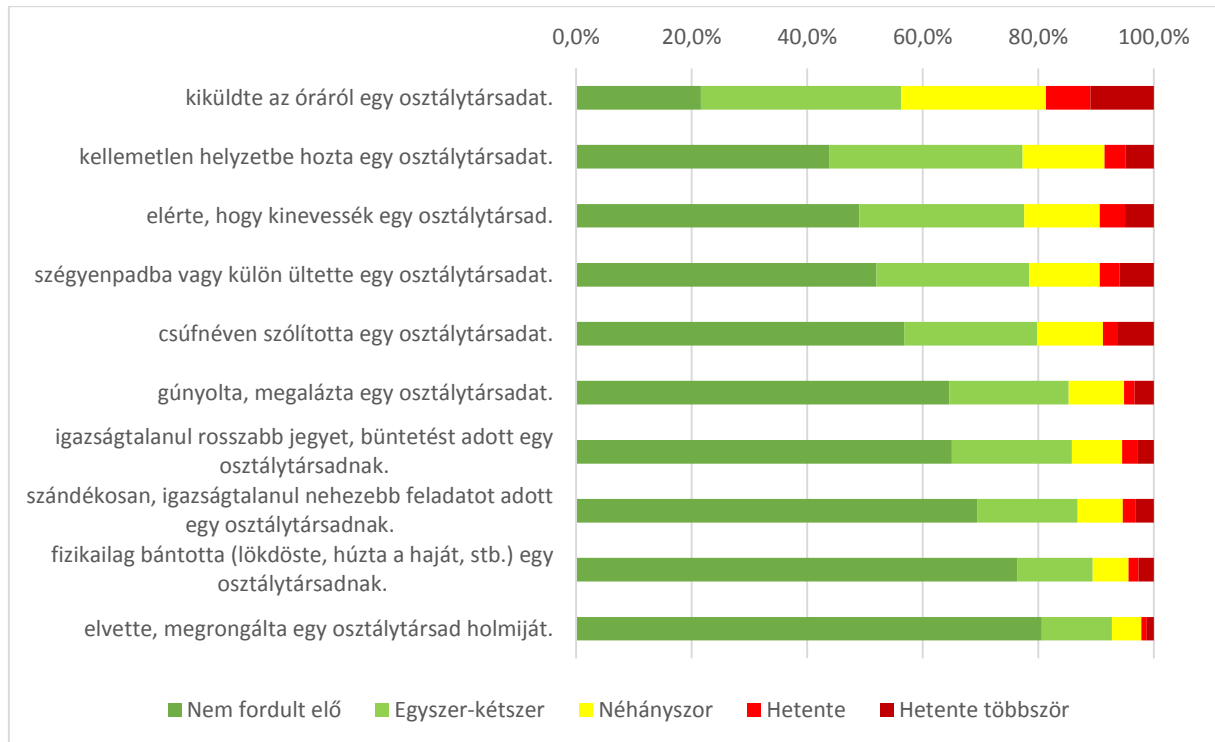


Az 14. ábra alapján a diákok és tanárok bántalmazással kapcsolatos ok tulajdonítása egy jelentős ponton tér el egymástól, ez azonban a teljes bántalmazási problematikát más megvilágításba helyezi a két csoport részéről. Míg a tanárok többsége szerint a bántalmazás oka a diákok mássága, eltérő viselkedése, addig a diákok szerint a bántalmazás oka nem annak alanya, hanem a csoportnyomás, a megfelelési vágy.

Tanári bántalmazás: gyakorisága, formái

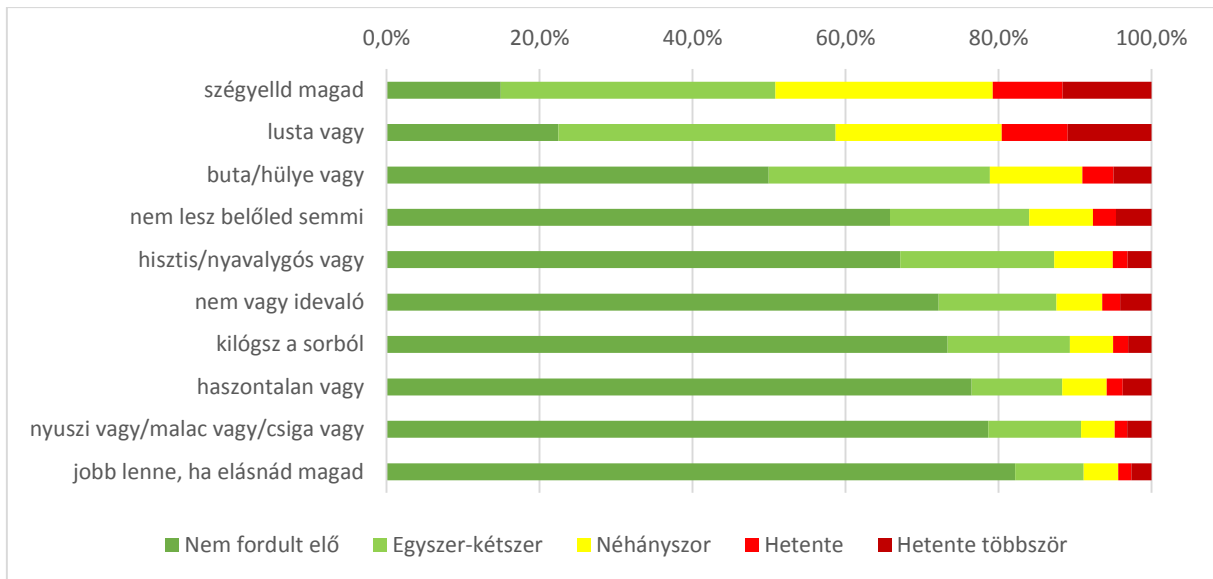
A diákok kortársbántalmazásán túl két kérdéssel megpróbáltuk megvizsgálni a tanárok diákok felé irányuló agresszivitásának a diákok által észlelt mértékét is (elsősorban a diák bántalmazás magyarázó tényezőjeként). Ebben a rövid részben a mért eredményeket mutatjuk be. Első kérdéscsoportunk általában a tanári bántalmazásra vonatkozott, míg második kérdéscsoportunk a nyelvi bántalmazásra.

3. ábra A tanárok diákok felé irányuló bántalmazó magatartásának diákok által észlelt gyakorisága



A tanárok diákok felé irányuló bántalmazó magatartási (3. ábra) közül a diákok egy osztálytárs kiküldéséről számoltak be a legnagyobb arányban (a válaszadók mintegy ötöde szerint egy heti rendszerességgel történik meg). Ezt a szituációt követik sokkal kisebb gyakorisággal a társas verbális jellegű bántalmazástípusok (a megalázás különféle formái). A harmadik csoportba a tanári eszközökkel való visszaélésként észlelt bántalmazásformák tartoznak (a válaszadók körülbelül tizede számolt be arról, hogy osztályában az ilyen bántalmazás többé-kevésbé rendszeresen fordul elő). Végül, de nem elhanyagolható módon megjelennek a fizikai bántalmazás különböző formái is, ezek közül testi sérelmet okozó bántalmazás a válaszadók tizede szerint fordul elő rendszeresen, míg a vagyontárgy ellen irányuló bántalmazás a válaszadók 7%-a szerint fordul elő rendszeresen.

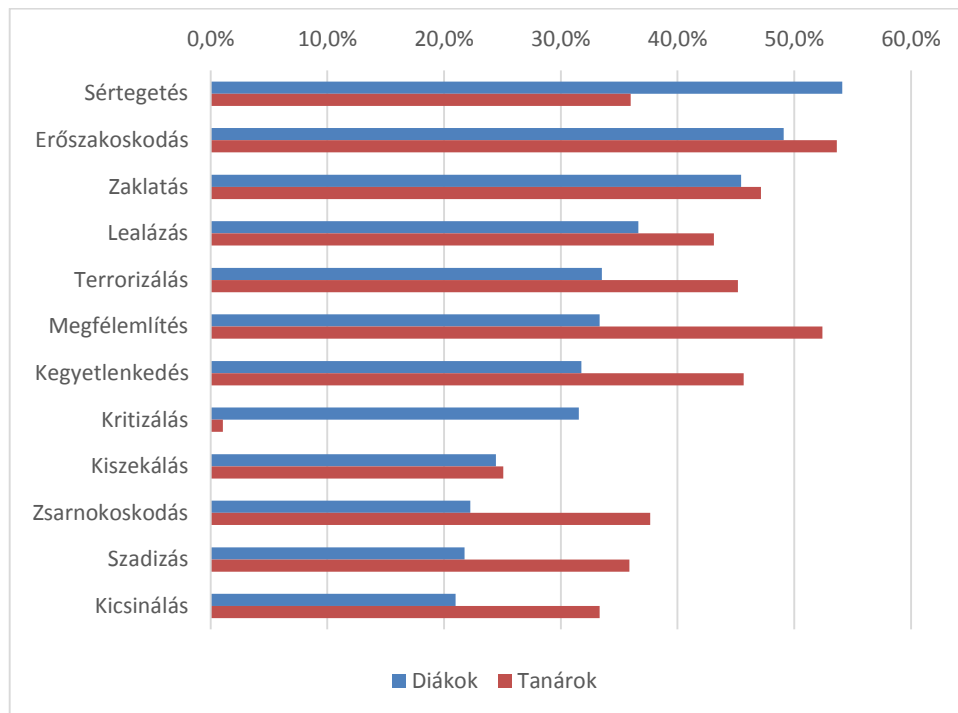
4. ábra A tanárok által a diákokra alkalmazott sértő, megalázó kifejezések diákok által észlelt gyakorisága



A tanárok által a diákokra alkalmazott sértő, megalázó kifejezések diákok által észlelt gyakorisága (4. ábra) sem mondható elhanyagolhatónak. Bár látszólag súlytalanok és hétköznapiak tűnnek egyértelműen definiálnak egy hatalmi viszonyt az osztályteremben és esetenként önbeteljesítő jósltként is működhetnek – vagy erősíthetik a kritizált magatartásformát, illetve a kirekesztettséget.

A leggyakrabban észlelt kifejezés a felsoroltak közül a „szégyelld magad”, amely kisebbségi érzés kiváltására, erősítésére alkalmas (válaszadók 20%-a szerint hetente vagy gyakrabban, közel 50%-uk szerint rendszeresen). Ezt követi még mindig nagy gyakorisággal a „lusta vagy” minősítés, amely rossz esetben a szereppel való azonosuláshoz járul hozzá és tovább ronthatja a diák teljesítményét (rendszeres előfordulásról számolt be a diákok több, mint két-ötöde). A harmadik leggyakrabban észlelt kifejezés a „buta/hülye vagy” minősítés, amely az előbb leírt mechanizmuson keresztül okozhat károkat (rendszeres előfordulásról számolt be a válaszadók ötöde). A további kifejezések rendszeres előfordulásáról a válaszadók mintegy tizede számol be (minden kifejezés esetén).

5. ábra A bántalmazás nyelvi megközelítése: tanári és diák oldalról



A verbális bántalmazás mellett vizsgáltuk a bántalmazás kifejezéssel rokon értelműként használt szavakat. Ennek jelentősége elsősorban kutatás módszertani: ahogy korábban már érveltünk mellette egyetlen kifejezéssel nagyon nehezen ragadható meg, és ezért nehezen mérhető is a bántalmazás. A 5. ábra összefoglalja, hogy az általunk megadott szavak, fogalmak közül a tanárok, illetve diákok melyiket milyen arányban tartották a bántalmazás fogalomkörébe tartozónak.

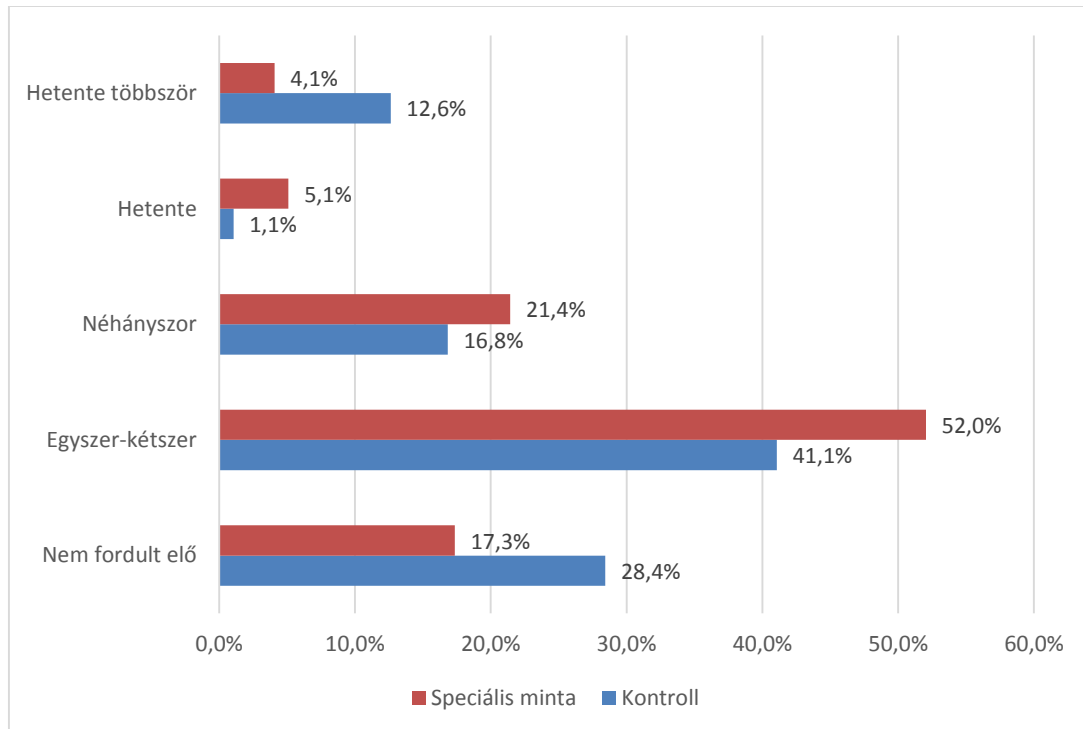
Bántalmazás és viszony a bántalmazáshoz az alternatív tantervű és a hasonló nem alternatív tantervű iskolákban

Kérdőíves kutatásunk során külön mintát vettünk a alternatív tantervű iskolák köréből. Azt feltételeztük, hogy az alternatív tantervű iskolák nagyobb érzékenységet mutatnak a kortársbántalmazás problémája és annak kezelése iránt, ezért ebben a körben a kortársbántalmazás kisebb mértékű (H15), ennek hátterében pedig elsősorban tanárok és diákok nagyobb érzékenysége (H16), illetve a kedvezőbb osztálylégkör (H17) állhat.

Annak érdekében, hogy az alternatív tantervű iskolák az átlagostól meglehetősen eltérő diákösszetétele ne befolyásolja az eredményeket, úgynevezett propensity score matching eljárással kerestünk az országos mintából az alternatív tantervű iskolák osztályaihoz összetételben (kor, osztályméret, szülők iskolai végzettsége, státusza) alapján hasonló osztályokat. Eredményeink a hasonló osztályok

összevetésén alapulnak.

4. ábra A leggyakrabban megtapasztalt bántalmazás gyakoriságának megoszlása az alternatív tantervű iskolák (speciális minta) és a normál tantervű iskolák párosított mintáján



*Az eltérés a két eloszlás között khi-négyzet próbával vizsgálva szignifikáns. Az alternatív tanterv hatását vizsgáló összehasonlítás statisztikailag szignifikáns és szakmai szempontból jelentős eredményeket hozott. Az alkalmazott propensity score matching eljárás segítségével kiküszöböltük (vagy legalább is csökkentettük) az alternatív tantervű és a normál tantervű iskolák tanulói összetételében, osztályméretében stb. mutatkozó különbségeket. Az így létrehozott osztályonként párosított minta alapján az alternatív tantervű iskolákban az önbevalláson alapuló mérés szerint a bántalmazottak aránya kisebb, mint a normál tantervű iskolákban (H15). A különbség hátterében az eltérő tanár-diák viszony és a bántalmazással kapcsolatos eltérő attitűd állhat (H16), míg a kedvezőbb osztályléggörre vonatkozó feltételezésünknek éppen az ellenkezője volt igaz: az alternatív tantervű iskolák tanulói kevésbé szívesen vannak együtt és kevésbé tartják kedvesnek egymást, mint a hasonló normál tantervű iskolában tanuló társaik, de elfogadás tekintetében a két csoport nem különbözött lényegesen egymástól (H17).

A bántalmazás háttere: összetett magyarázó modellek

A bántalmazás okainak jobb megértése érdekében a korábban definiált szigorú és kiterjesztő értelmű bántalmazottság esélyét magyarázó modelleket állítottunk fel. Hipotéziseink a következők voltak (minden egyéb tényező azonossága esetén):

- Az alacsonyabb státusz növeli a bántalmazottság esélyét (H17)
- A lányok esélye nagyobb a bántalmazottságra (H18)
- A magasabb évfolyamokon a bántalmazottság esélye csökken (H19)
- A pozitívabbnak észlelt osztálylégkör (osztályonkénti átlagos érték) csökkenti a bántalmazottság esélyét (H20)
- Minél kevésbé agresszív és elfojtó, illetve minél inkább konszenzusereső annál kisebb a bántalmazás esélye (H21)
- Minél homályosabb az észlelése a tanároknak az osztályokról, annál nagyobb a bántalmazás esélye (H22)
- Az iskola típusa, illetve a fenntartó típusa más vizsgált tényezők (diákok háttere, tanári konfliktuskezelési stílus) azonossága esetén nem hat a bántalmazásra (H23)

A bántalmazást magyarázó modellek alapján a státuszra (H17), nemre (H18) és korra (évfolyamra) (H19) vonatkozó hipotézisek nem igazolódtak be, illetve a településtípus esetén éppen fordított összefüggést mutattak (a községi iskola védő hatásának tűnik). Az osztálylégkör (H20) mindkét modell esetén, a tanári konfliktuskezelési stílus (ezen belül a konszenzuseresés) (H21) a szigorú definíción alapuló modell esetén bizonyult védő hatásúnak a bántalmazottá válás szempontjából. A homályos észlelés azonban nem befolyásolta a bántalmazottá válás esélyét (H22). Utolsó hipotézisünk, amely az iskolatípus, illetve a fenntartó kontrollál hatásának hiányára vonatkozott, igaznak bizonyult (H23). Fontosnak tűnik kiemelni az apa hiányának (a csonka családnak) a szerepét a kiterjesztett értelemben vett bántalmazottá válás modelljében.

Elemzésünk zárásaként a bántalmazóvá válást magyarázó két többszintű modellt mutatunk be. A bántalmazóvá válás esetén hasonló hipotéziseket fogalmazunk meg, mint a bántalmazottá válás esetén, úgy módosítva, hogy a nem esetén a fiúknál (H18b) várunk nagyobb esélyt. Kiegészítjük továbbá feltételezéseinket azzal a hipotézissel, hogy a túlkorosság szintén jelentős szerepet játszik a bántalmazóvá válásban (H24). A túlkorosságot az adott osztály medián életkorához mérjük években (relatív kor). A bántalmazóvá válást szintén a bántalmazás egyes területei kapcsán önbevallással kapott adatok (lásd 9. ábra)

összesítése alapján mértük.

A fókuszcsoportos kutatás eredményei

A fókuszcsoportok elemzésének középpontjában az ingeranyagként bemutatott szituációkra adott reakciók, illetve a beszélgetés során definiált bántalmazás értelmezése áll. A beszélgetések bevezető részében elhangzó információkat a konfliktusszituációk értelmezésének kontextusaként használtuk fel.

A fókuszcsoportok beszélgetéseinek dinamikája eltérő volt a szerint, hogy normál tanrendű vagy alternatív tanrendű volt az iskola. Ami többek között a pedagógiai módszer eltéréseiből, a gyerekek nyitottságából és az iskolaválasztás tudatosságának eltéréseiből adódik.

Elmondhatjuk, hogy az ingeranyagként bemutatott szituációk többségében betöltötték szerepüket és elindították a gondolkozást. Konkrét, a megkérdezettek által említett eseteket is bemutatjuk, kiemelve a problematikusságot, a résztvevők érzelmeit, megítélését, bántalmazás fogalomköréhez való viszonyukat, stb.

A moderátorok alapvetően a témaként szolgáló konfliktusok feltárására koncentráltak, kérdéseikkel segítették a felmerült esetek mélyebb megismerését.

A tanári csoportokra jellemző volt, hogy gyorsan megnyíltak és rendkívül gyorsan spontán megindult a beszélgetés a témáról és a már megtörtént esetek értékeléséről.

Kiemelten kérdezzük rá az online bántalmazásra, tekintettel annak újdonságára és kevésbé kutatott jellegére. Az értékelés és elemzés során az említett szempontokon túl azt is figyelembe vesszük, hogy a diákok milyen mértékig involválódtak az információs társadalomba. Részletes elemzésünkből a bántalmazásra és annak megelőzésére adott válaszokat, illetve az online bántalmazásra vonatkozó részt emeljük ki.

Bántalmazásra és annak megelőzésére adott válaszok, megoldások

A bántalmazási szituációk részleteire figyelve, mögéjük tekintve dolgoztuk fel a következő témakört. A tanárok és a tanulók reakcióit is felsorakoztatjuk. A válaszok típusai a következők: szokásos, ideális, atipikus, vágyott. A típusokba soroláson kívül a konkrét szituációk megoldásihoz néhány szavas, summázó jellemzést adunk, ezzel könnyítve a további kategorizálást.

Szokásos reakciók

- Formális írásbeli szabályozás - „Telefont csak kikapcsolt állapotban lehet az iskolába vinni, és nem vehetik elő. Benne van a házirendben”
- Kiabálás - „énektanárunk az ötödikben pl. megvárta míg csend volt, és akkor az jó volt, viszont most már nyolcadikra mindig inkább kiabál.”
- Saját vélemény képviselése - „Arra tanítanak, hogy küzdjek azért, ha igazam van.”- mondta az egyik tanuló, habár azt is érzékeli, hogy ezzel az attitűddel megosztja a tanárokat és nem mindenkinek nyeri el a tetszését.
- Elkülönítés: kirekesztés (-) vagy a konfliktus elkerülése (0) - „amikor beállítják focizni, vagy valami ilyesfélébe, hogy is mondjam, nincs hozzászokva ahhoz a sporthoz. És mivel ügyetlen, a fiúk beszólnak neki, kicsúfolják. És akkor inkább kiállítják.”
- Semmissé tétel - „Hát nem foglalkozni vele, hogy a többiek mit gondolnak róla.” „Mert akkor azt fogják látni, hogy őt nem érdekli, hogy hogy hívják, és akkor abba fogják hagyni”
- Megkülönböztetés - Témazárót is egyszer írtunk, és nem ugyanazokat a feladatokat diktálta le nekünk és másoknak, a háromnegyed osztálynak rosszul sikerült.

Ideális reakciók

- Hierarchia megszüntetése a jobb kommunikációért - „Meg általában azért úgy van, hogy ha van valami adott baj, vagy valami, akkor nem úgy tekintenek ránk, mint diákokra, hanem inkább, mint barátokra. És akkor úgy még könnyebben meg lehet beszélni.”
- Feszültségoldási technikák - „én pont ezért nem szeretek összeveszni emberekkel, mert utána nem tudok különbséget tenni a kettő között, úgyhogy én, ha valakivel összeveszek, három perc után biztos, hogy kibékülök. Tehát olyan emlékeket hozok vissza, amivel tudom, hogy őt meg lehet fogni.”
- Differenciált bánásmód – bántalmazó szituáció elkerülése - „aki nem tud jól focizni, az általában kiáll súlyozni, erősíteni, meg ilyesmi. Aki ebben jó, az erre az edzésre jár, aki meg abban jó, az arra.”
- Szülő azonnali reakciója, jogi következmények - „Apu itt dolgozott akkor ... lement a rendőrségre, fölhívott, leadta az adatait az emberkének, hogy hogy néz ki, meg ilyesmi, és fél órán belül el kezdték keresni.”

- Társas támogatás, csoportthatás – „ilyenkor igenis oda kell menni hozzá, hogy ne legyen egyedül. Aztán ugye az miatt, aki odamegy ehhez az emberhez, az miatt már jönni fognak többen is, és akkor mégiscsak befogadják.”
- Figyelem, a szituációnak megfelelően - „Már akkor is szól a tanár, ha erősen rúgjuk a labdát, még ha nem is talál embert, de már akkor is szól a tanár bácsi, nehogy megrúgjuk a másikat.”
- Figyelem, a szituációnak megfelelően - „Valamelyik tanszobán az egyik gyerek felrakott az egyik lányról egy képet, az iskola oldalán egyből meglátták, feljöttek és egyből le is vetették.”
- Figyelem, megértés, belátást segítő kommunikáció - „lelki ráhatással, hogy belülről fakadóan legyenek ilyenek vagy olyanok” „ne egy külső rendszernek kelljen megfelelni, hanem egy belső morális tartásuk legyen.”

Atipikus reakciók, megoldások

Az atipikus reakciókat szokatlannak véljük, azonban úgy gondoljuk, hogy ezek is rendszerint közrejátszanak az egyes szituációkban, csak megfogalmazatlanok, kimondatlanok maradnak, látenszen munkálnak, vagy az információk hiányosak, torzok atipikusságuk ebben rejlik.

- Érzelmi áttétel, szimpátia, elfogadás – A tanári beavatkozást látják a legmegfelelőbbnek az osztály tanulói. Az, hogy mennyire hallgatnak a tanárra, attól függ, hogy mennyire fogadják őt el (!) és nem a szituációban lévő áldozat személyétől.
- Büntetés, leminősítés - „ha nem megy órára, akkor a szülei is megbüntetik, a tanárok is szólnak neki, lerontják az átlagát.” (Itt a megfélemlített áldozatról van szó.)
- A bántalmazó személyére szabott megoldás, konfliktus enyhítése - Az osztályfőnök beszélt a gyerekekkel négyszemközt, nem történt más és megoldódott az ügy. Ebben az esetben úgy vélik a tanulóval „volt valami baj”, ami miatt nem kapott nagyobb büntetést.
- Kirekesztés, személyre szabott megoldás, konfliktus enyhítése (?) - „Meg volt, valahova elküldték. Intézetbe a gyereket egy pár napra. Utána visszaengedték az iskolába” Valószínűleg ez a megoldás a valóságban másképp történt, mégis ezt kreálták belőle.

- Fizikai bántalmazás, megszegényítés „beszélgettünk, akkor a fejünket összekólintotta a padtársunkkal. Le kellett térdelni, meg a táblánál befelé fordulni.”

Vágyott megoldások:

- Szituációhoz mért, megfelelő szinten történő kommunikáció - „Ha a gyerek nem akarja odaadni a tanárnak a telefont, akkor szerintük szólnia kell az osztályfőnöknek vagy az igazgatónak”
- Nyitottság, könnyedség a kommunikációban - „És a fiatalokkal könnyebb, jobb fejek.” (tanárokról mondják a tanulók)
- Türelem, kitartás - „énektanárunk az ötödikben pl. megvárta míg csend volt, és akkor az jó volt, viszont most már nyolcadikra mindig inkább kiabál.” (A második említett énektanár nem azonos az elsővel.)
- Következetesség, igazságosság és szigorúság a tanár részéről.
- Kirekesztés - „Hogy a tanár kiállítsa őket” – a testnevelés óráról a bántalmazókat.
- Légkör megteremtése - Sokkal szabadabban fejezik kis magukat az on-line környezetben a diákok. Ezt meg lehetne közelíteni a szabadabb kommunikációt biztosító légkör megteremtésével az off-line térben is.

Az online bántalmazás

Az on-line bántalmazást a súlyosabb bántalmazási formák közé sorolják a megkérdezettek (ezt kérdőíves kutatásunk is megerősítette).

A bemutatott történetben felmerülő szituációt a diákok úgy értékelték, hogy kompromittáló fotók, selfie-k készítése és a fényképek (bármilyen formában) másokkal való megosztása felelőtlen cselekedet. Aki ilyen képet megoszt saját magáról vagy másokról, legyen az gyerek vagy tanár, az hibát követ el.

A diákoknál érződik egyfajta bizalmatlanság társaikkal szemben. Ez annak is köszönhető, hogy a személyes kommunikációt, sokszor helyettesítik az elszemélytelenedett formák, ahol az önkontroll csökken, így olyan dolgokat is megengednek maguknak, amiket korábban nem tettek vagy személyesen nem tennének.

Az 'okostelefon', mint eszköz egyszerű használatának köszönhetően, a rajta történő kommunikáció jelentőségének percepciója is eltölpül a kommunikáló vagy a megosztó számára. Az évek előrehaladtával egyre nagyobb fokú jogi,

adatvédelmi, stb. tudatosság észlelhető a tanulók, mint felhasználók körében. Zárt csoportokat létesítenek, mellőzik a selfie készítését, stb.

Tipikus megoldási módszer az iskolák részéről az online és a telekommunikációs eszközök használatából fakadó konfliktusok megelőzésére a tanulók telefonhasználatának radikális korlátozása. Kiderült, hogy az iskolák mindegyike idővel ugyanezt a választ adja.

Kitűnik, hogy az egyik alternatív tanrendű iskola nem támogatja az elektronikus eszközök, így a számítógép és a telefon használatát sem egy bizonyos életkor alatt. Ezzel egy speciális konfliktus jelenik meg a tanulók körében, sokszor az egymás hozzáféréseinek összehasonlításából születik meg a kirekesztettség érzése.

A gyerekek gyakorlatilag mindegyikének van (vagy lehetne) otthon internet hozzáférése. Általában jellemző, hogy a szülők nem fogalmazznak meg konkrét szabályokat az online, telefon és számítógép használatával kapcsolatban. Nem követik a gyerekek tartalomválasztását és közösségi oldalakon való megjelenését. A gyerekek viszont felvilágosultnak mondhatóak lehetőségeiket illetően.

Rendszerszintű javaslatok

Rendszerszintű javaslatainkat a szakirodalomra és kutatásunk legfontosabb eredményeire alapozva, pontokba foglaltan adjuk közre.

- I. Bár az iskolai zaklatás, bántalmazás jelensége nem ismeretlen az oktatási intézményi környezetben megfordulók számára, sőt a szélesebb közvélemény is alkalmanként szembesülhet a jelenséggel és következményeivel, ennek ellenére sem a közvetlenül érintett, érdekelt kör (tanárok, diákok, áldozatok, bántalmazók, szülők), sem a szélesen értelmezett közvélemény nem nevezhető tájékozottnak, széles körű információval rendelkezőnek a témakör tágabb és szűkebb értelmezését illetően. Ezt egyértelműen alátámasztják saját empirikus vizsgálataink is. A nemzetközi szakirodalom a problémakör kezelésével kapcsolatos beavatkozások hatékonyságát illetően külön kiemeli a **társadalom tájékozottságának fontosságát**. Minél többen hallanak, tudnak a problémáról, minél szélesebb körű és alaposabb a tájékozottság, minél bővebb, és minél szélesebb körűen hozzáférhető a vonatkozó összegyűjtött tudás, annál felkészültebb a szülő, a tanár a probléma diagnosztizálására és kezelésére, annál hamarabb érzékeli az érintett közösség magát a problémát, illetve annál hamarabb szembesül az áldozat és a zaklató saját szerepével és annak következményeivel. A **nyílt és széles körben elérhető kommunikáció** segít abban is, hogy pontosabb adatokkal rendelkezünk a problémakör előfordulását illetően, cselekvésre, aktív részvételre sarkallja a szülőket, tanárokat, erősíti a felelősségtudatot, a passzív környezetet reakcióra kényszeríti. A szakszerű információk pedig fontos szerepet játszanak abban, hogy eloszlassanak olyan mítoszokat, melyek a laikus beavatkozásokat félreviszik.
- II. Az általunk idézett empirikus kutatások és a nemzetközi szakirodalom is arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai zaklatás jelensége a gyermekek intézményi pályafutásának előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat, bár ezt jelen kutatásunk nem támasztotta alá. Ugyanakkor hosszabb időtávon minden bizonnyal érvényesül a jelenség, melynek bizonyosan oka az érintettek fejlődése, tapasztalataik gyarapodása, egyre pontosabb spontán válaszaik, reakcióik, másrészt azonban fontos szerepet tölt be a **közösségi integráció** erősödése, a kölcsönös megismerés és az annak következtében szélesebb körű megértés időben kiteljesedő folyamata (utóbbi, a pozitív osztálylégkör hatását

kutatásunk is igazolta). Ez a folyamat a közösségek tartósabb együttélése esetén természetes jelenség, ugyanakkor a közösségi integráció tudatosan is fejleszthető. A nemzetközi szakirodalom külön felhívja a figyelmet arra, hogy a zaklatók között gyakoriak az idősebbek, a magasabb évfolyamra járók, az áldozatok között pedig a fiatalabban, az új gyerekek, frissen belépők. A **közösségfejlesztésnek** tehát szűkebb (tanulócsoport) és tágabb (évfolyam, iskolai közösség) körben is kiemelt jelentősége van.

- III. Az iskolai zaklatással, bántalmazással kapcsolatos szakirodalommal összhangban a saját empirikus kutatásaink is arra hívják fel a figyelmet, hogy az az áldozattá válást nem önmagában a külső megjelenési jegyek (kövér, szemüveges, tájszólás, szokatlan beszédstílus, szokatlan öltözék, eltérő rasszjegyek, stb.) okozzák, hanem sokkal inkább személyiségjegyekre, tipikus reakciómintákra és (különösen a fiúk esetében) a fizikai erőre, illetve gyengeségre vezethetők vissza. A szorongóbb, érzékenyebb, csendesebb, visszahúzódóbb, alacsonyabb önbecsüléssel rendelkező, magányosabb gyermekek gyakrabban válnak áldozattá, ám abban, hogy ez milyen arányban, milyen gyakorisággal következik be kiemelkedően fontos szerepe van az intézményi környezetnek, az intézmény értékrendjének, **az intézmény által közvetített elvárásoknak és ezek eljárásokban, szabályokban való direkt és indirekt megjelenésének**. E tényezők nemcsak az áldozattá, hanem a zaklatóvá válás kockázatát is nagyban befolyásolják. Az agresszív viselkedés, az erőszak elfogadása, a lobbanékonyosság, az uralkodni vágyás, a hatalmi hierarchiában betöltött szerep fontossága, az együttérzés hiánya nem tesz automatikusan zaklatóvá, vagy a zaklatás passzív követőjévé, támogatójává (csatlós jelenség).
- IV. Az iskolai agresszió jelenségei (zaklatás, áldozattá válás, klikkesedés, közösségből való kirekesztés) – sokak véleménye szerint – olyan közösségi konfliktusokat takar, melyek természetes velejárói az intézmények életének. Előfordulási gyakoriságuk pedig elsősorban attól függ, hogy az intézményi közösség és különösen az annak szervezésében, irányításában felelősséggel rendelkező személyek időben ismerik-e magát a problémakört (ami elengedhetetlen feltétele a megelőzésnek), észlelik-e a problémákat (ha azok már megjelentek), képesek-e azokat pontosan diagnosztizálni és rendelkeznek-e megfelelő eszközökkel azok kezelésére. **A tanárok, személyzet, szakemberek felkészültsége, információi** tehát talán a

legfontosabb kulcselemek az iskolai zaklatás **megelőzésében, feltárásában és kezelésében.**

- V. Az iskolai zaklatás gyakorlati megjelenésében fontos, **a gyermekek korával és nemével kapcsolatos összefüggések** fogalmazhatók meg, illetve mélyreható változásokat hozott e területen is a **közösségi média** térnyerése. Kutatásunk szerint a pedagógusok még nem veszik eléggé komolyan a virtuális zaklatást (szemben a diákokkal, akik ennek szigorúbb büntetését, de több ezzel kapcsolatos beszélgetést is igényelnek és a legsúlyosabb bántalmazástípusnak látják).