

Siegler Anna¹ – Arató Nikolett² – Bigazzi Sára³¹ Pécsi Tudományegyetem² Eötvös Loránd Tudományegyetem³ Pécsi Tudományegyetem

A tanárok szerepe a bántalmazás megelőzésében, felismerésében és kezelésében

Tanulmányunk az iskolai kortárs bántalmazás elleni küzdelem kulcsfontosságú szereplőinek perspektíváját tárja fel. Tanárok és tanárszakos hallgatók fiatalok tapasztalatai és bullyinggal kapcsolatos attitűdje, valamint iskolai dolgozók által megfogalmazott működő és szükségesnek tartott gyakorlatok kerülnek bemutatásra.

Bevezetés

Az intézményesített oktatás a fiatalok szocializációja szempontjából kiemelkedő fontosságú tér. Az akadémiai és szociális fejlődési folyamatot a diákok vagy lépésről lépésre megélik, vagy kihívások, nehézségek miatt kénytelenek megszakítani. Az egyik ilyen lehetséges akadály, amely gyakran vizsgálatok tárgyát is képezi, az iskolai kortárs bántalmazás (*bullying*). Kortárs bántalmazásról beszélünk, amennyiben egy vagy több diákot ismétlődően, hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek tesz ki egy diák, vagy diákok csoportja, és az érintett felek között hatalmi különbségek figyelhetők meg (Olweus, 1994). Mivel a bullying számos negatív rövid- és hosszútávú következménnyel jár az osztályközösség tagjai számára (Bauman, Toomey és Walker, 2013; Grinshteyn és Yang, 2017; Bouman és mtsai, 2012; Ladd, Ettekal és Kochenderfer-Ladd, 2017), az iskolai dolgozók és a diákokkal érintkező más felnőttek szempontjából kiemelt cél az agresszió eskalációjának elkerülése, megszüntetése (Jármi, 2019).

Hajdú és Sáska (2009) eredményei alapján a pedagógusok 70 százalékkal kevesebb észlelt konfliktushelyzetről számolnak be a diákok percepciójához képest, tehát ezen adatok mentén csak minden harmadik problémás eseményt vesznek észre. Míg a bántalmazás kezelésének hatékonyságában nagy szerepet játszik az, hogy észreveszik-e, megfelelően azonosítják-e a felnőttek az iskolai zaklatást, addig az is kérdés, hogy ha észlelik is, milyen minőségben reagálnak rá (Burger és mtsai, 2015). A tanár és diák közötti kapcsolat, az iskolai klíma javítására tett erőfeszítések meghatározzák, hogy a diákok mernek-e, akarnak-e akut helyzeteket jelezni (Eliot és mtsai, 2010; Williams és Cornell, 2006). Eliot és munkatársai (2010) 7318 középiskolás adatait vizsgálva azt találták, hogy ahol a diákok támogatónak érzélik a tantestületet, tanárokat, ott nagyobb a hajlandóság az olyan problémás viselkedések jelzésére, mint a kortárs bántalmazás.

Bradshaw és munkatársai (2007) kutatási eredményei alapján a középiskolás diákok 57–62%-a úgy véli, hogy a tanárok, ha közbelépnek, rontanak a zaklatási helyzeten, valamint 52%-a számol be arról, hogy az iskolában a felnőttek figyelmen kívül hagyják a

zaklatási incidenseket. Utóbbit tovább erősítik a Pepler és munkatársai (2009) vizsgálatában talált eredményeket, mely szerint bár a tanárok 84%-a azt mondta, hogy az összes vagy a legtöbb alkalommal közbelépnek, amennyiben bántalmazást látnak, addig a diákok csupán 35%-ban jelezték, hogy a tanárok aktívan fellépnének a bántalmazási helyzetekben. Az áldozatok gyakran úgy látják, hogy a tanárok nem képesek megvédeni őket (Novick és Isaacs, 2010). A diákok és a tanárok perspektívái között megfigyelhető diszkrepancia mindenképp jelentős, és felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárok attitűdjé és kommunikációja meghatározó az osztályközösségek életében. Ezt megerősíti Beran és Tutty (2002) vizsgálata is, ahol azt találták, hogy olyankor, amikor a diákok intenzív viktimizációt élnek át, de érzik, hogy a tanárok aktívan támogatják őket, akkor összességében biztonságban érezhetik magukat az iskolában.

Yoon és Kerber (2003) eredményei mentén a tanárok a verbális és fizikai agressziót az áldozattá válás súlyosabb formájának tekintik, mint a közösségből való kirekesztést. Illetve emiatt nagyobb együttérzést fejeznek ki a verbális és fizikai agresszió célpontjai felé, és nagyobb valószínűséggel avatkoznak be ilyen típusú helyzetekben. A helyzet súlyosságának megítélése és a közbelépési hajlandóság közti kapcsolatot számos más kutatás is igazolta (Bauman és Del Rio, 2006; Jacobson és Bauman, 2007; Ellis és Shute, 2007). Yoon (2004) nevéhez fűződő másik fontos eredmény, hogy a tanárok körében nemcsak akkor volt nagyobb a közbelépési hajlandóság, ha több szimpátiát éreztek az áldozat iránt, hanem akkor is, ha nagyobb énhatékonyságot éreztek a kortárs bántalmazás kezelésében. Ez pedig rámutat arra, hogy a tanárok felkészítésekor komplex kurikulumra és módszertanra van szükség, mert a szükséges tudáson túl több fejlesztendő, reflektálandó tényező együttes hatását kell figyelembe venni. Többek között ilyen tényező lehet a bullyinggal kapcsolatos attitűd és a saját iskolai évek során szerzett tapasztalat (Craig és mtsai, 2000; Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008; Kokko és Pörhölä, 2009).

Tanárok attitűdjének fontossága az iskola kontextusában

Kochenderfer-Ladd és Pelletier (2008) szerint a pedagógusok bántalmazással és áldozatokkal kapcsolatos elképzelései jelentős mértékben meghatározzák a bullying helyzettel kapcsolatos közbelépési hajlandóságot. Megkülönböztetik az asszertív, normatív és elkerülő megközelítést. Ha egy tanár azt gondolja, hogy az áldozatoknak asszertívnek kell lenniük és ki kell állniuk magukért, a diákoknak maguk között kell megoldaniuk konfliktusaikat, hajlamosak lesznek az áldozatot bátorítani, fiatalabb diákok esetében bevonják a szülőket a támogatói szerepbe. Emellett viszont az is látszik Mishna és munkatársai (2005) szerint, hogy ha az áldozat magabiztos és asszertív, akkor kevésbé azonosítják

Megkülönböztetik az asszertív, normatív és elkerülő megközelítést. Ha egy tanár azt gondolja, hogy az áldozatoknak asszertívnek kell lenniük és ki kell állniuk magukért, a diákoknak maguk között kell megoldaniuk konfliktusaikat, hajlamosak lesznek az áldozatot bátorítani, fiatalabb diákok esetében bevonják a szülőket a támogatói szerepbe. Emellett viszont az is látszik Mishna és munkatársai (2005) szerint, hogy ha az áldozat magabiztos és asszertív, akkor kevésbé azonosítják a tanárok áldozatnak a diákot, mert az az előzetes elképzelésük, hogy a zaklatás áldozatai mindig szociálisan sérülékenyebbek, és kevésbé állnak ki magukért.

a tanárok áldozatnak a diákot, mert az az előzetes elképzelésük, hogy a zaklatás áldozatai mindig szociálisan sérülékenyebbek, és kevésbé állnak ki magukért.

Ezzel szemben a *normatív szemléletű* tanárok (Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008) az agresszió megjelenését életkori sajátossággként azonosítják, és nem értékeli úgy a helyzeteket, hogy nekik vagy a szülőknek közbe kéne lépniük, vagy, hogy szimpátiát kéne érezniük az áldozatok iránt. A szerzők szerint eredményeik alapján rámutatnak arra, hogy a tanárokat célzó intervenciók egy fontos eleme lehet az egyenlő státuszú fiatalok konfliktusának, ellenségeskedésének és a bullying dinamikájának megkülönböztetése. Az *elkerülő* megközelítésű harmadik csoportba tartoznak azok a tanárok, akik szerint az áldozatoknak el kell kerülniük a bántalmazó diákokat és a bántalmazás lehetőségét magukba hordozó helyzeteket. Ezek a pedagógusok egyrészt az áldozatok oldaláról motiváltak a közbelépésre, támogatják azok tudatosságát, másrésztől hajlamosak a társas kontextus manipulációjára a diákok elkülönítésével, amikor úgy ítélik, hogy az elkerülés elégtelen a helyzet rendezéséhez. Míg az elkülönítés adaptívabb stratégiának tűnik azáltal, hogy a feszültségek eskalációját megakasztja, addig az áldozatok elkerülő viselkedésre bátorítása nem eredményez pozitív változást. A különböző szemléletek összességében fontos gyakorlati jelentőséggel bírnak, mivel a tanárok bántalmazással kapcsolatos attitűdje többek között hatással van a diákok bántalmazással kapcsolatos attitűdjére (Veenstra és mtsai, 2014).

Craig és munkatársai (2000) összefüggést találtak a tanárok bántalmazással kapcsolatos meggyőződése és az akut helyzetek kezelési hajlandósága között, valamint azt is megállapították, hogy attitűdjük meghatározó az erőszakellenes programokhoz való hozzáállásuk és az azok végrehajtásában való bizalmuk tekintetében. Begotti és munkatársai (2017) gyakorló tanárok és tanárszakos hallgatók összehasonlításakor azt találták, hogy a gyakorló tanárok súlyosabb problémaként azonosítják a fizikai bántalmazást, és önbevallás alapján nagyobb a hajlandóságuk a helyzet aktív kezelésére.

Előzetes tapasztalatok szerepe

Kevés kutatás irányul annak a feltárására, hogy a tanárok saját élményei hogyan befolyásolják a kortárs bántalmazással kapcsolatos tudást, attitűdöt, a közbelépési hajlandóságot. Épp ezért releváns vizsgálati szempont annak felderítése, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanárokat a bántalmazással kapcsolatos attitűdjük kialakításában. Craig és munkatársai (2011) szerint többek között fontosak lehetnek az előzetes tapasztalatok.

Ezzel szemben a normatív szemléletű tanárok (Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008) az agresszió megjelenését életkori sajátossággként azonosítják, és nem értékeli úgy a helyzeteket, hogy nekik vagy a szülőknek közbe kéne lépniük, vagy, hogy szimpátiát kéne érezniük az áldozatok iránt. A szerzők szerint eredményeik alapján rámutatnak arra, hogy a tanárokat célzó intervenciók egy fontos eleme lehet az egyenlő státuszú fiatalok konfliktusának, ellenségeskedésének és a bullying dinamikájának megkülönböztetése. Az elkerülő megközelítésű harmadik csoportba tartoznak azok a tanárok, akik szerint az áldozatoknak el kell kerülniük a bántalmazó diákokat és a bántalmazás lehetőségét magukba hordozó helyzeteket.

Míg Green és munkatársainak (2018) eredményei azt mutatják, hogy az egyetemisták 27,9%-a volt iskolai éveik alatt érintett áldozatként, addig Craig és munkatársai (2011) kutatásukban azt találták, hogy azok a tanárjelöltek, akik szemlélőként vagy áldozatként részesei voltak korábban bullying-incidensnek, érzékenyebbek a bántalmazási helyzetek kategorizációjára, magabiztosabbak a helyzet kezelésében. Kokko és Pörhölä (2009) vizsgálata alapján azok a tanárok, akiket korábban zaklattak, nagyobb valószínűséggel éreznek empátiát a bántalmazott személy iránt, amely valószínűsíthetően hozzájárul a közbelépési hajlandósághoz (Craig és mtsai, 2000).

Célkitűzés

A kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók (pedagógusok, vezetők és segítő szakemberek: iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, szociális munkás) és szakirányú egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának feltárása. Négy kutatói kérdés vezérelte az adatgyűjtést:

1. Milyen tapasztalatokat hoznak magukkal a tanárok, tanárszakos hallgatók az iskolában megjelenő bántalmazásról?
 - Arra vonatkozólag nem találtunk előzetes eredményt, hogy van-e különbség specifikusan tanárszakos hallgatók és gyakorló tanárok között az előzetes tapasztalataik mentén, de Green és munkatársai (2018) általános eredményei alapján azt vártuk, hogy az egyetemisták magasabb érintettségről fognak beszámolni.
2. Milyen attitűdjük van a bullyinggal kapcsolatban a tanárszakos egyetemista hallgatóknak és a gyakorlatban dolgozó pedagógusoknak?
 - Begotti és munkatársai (2017) eredményei alapján feltételeztük, hogy a gyakorló tanárok inkább elítélik a bántalmazást.
 - Előzetes kutatási eredmények alapján feltételeztük (Craig és mtsai, 2000; Craig és mtsai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), hogy a fiatal korban bántalmazottak, vagy szemlélők bántalmazásellenes attitűdje magasabb lesz.
3. Milyen gyakorlatok valósulnak meg a bántalmazás megelőzése és kezelése területén a közoktatásban?
4. Milyen igényeket fogalmaznak meg a pedagógusok, iskolában dolgozók a bántalmazáskezeléssel kapcsolatban?

Utóbbi két kérdés esetében nem találtunk előzetes hazai eredményeket, így feltáró elemzést végeztünk.

Módszertan

Minta és eljárás

A vizsgálat során két adatfelvétel valósult meg, és kevert módszertan segítségével történt az adatok elemzése. Az első két kérdés megválaszolásához kialakított kérdéssort összesen 402 résztvevő töltötte ki online, kényelmi mintavétel során ($M_{\text{életkor}} = 34,9$, $SD_{\text{életkor}} = 14,4$; 80,3% nő), akik közül 201-en 18 és 54 év közötti egyetemi hallgatók, míg 201-en 25 és 68 év közötti gyakorló pedagógusok voltak. A tanárok átlagosan 20 és fél éve voltak a pályán (min.: fél év, max.: 44 év), valamint 44% általános iskolában, 25% gimnáziumban, 13% szakgimnáziumban, 18% pedig egyéb intézményben (pl. szakközépiskolában, kollégiumban) dolgozott. Az egyetemi hallgatók átlagosan

a 4. szemeszterüket töltötték az egyetemen (SD = 2,93) és 37,3%-uk töltött már időt tanítási gyakorlaton. Az adatgyűjtésben segítséget nyújtottak a Pécsi Tudományegyetem pszichológus hallgatói, valamint a mintában szereplő tanárszakos egyetemi hallgatók is ugyanezen intézmény polgárai voltak.

A harmadik és negyedik kutatói kérdés explorációjához egy rövid nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet megosztottuk online felületeken, és emailben iskolákkal, együtt dolgozva az Emberség Erejével Alapítvánnyal. Ezt 844 iskolai dolgozó töltötte ki, tanár (n = 618; 73,2%), intézményvezető (n = 118; 14%), iskolapszichológus (n = 24; 2,8%), szociális munkás (n = 19; 2,3%), fejlesztő pedagógus (n = 36; 4,3%), egyéb (n = 29; 3,4%) munkakörökből. Ebben az adatfelvételben, mivel az anonimitás érzését növelni szeretnénk volna, klasszikus demográfiai adatfelvételre nem került sor, így a kitöltők életkora és neme ismeretlen. Rákérdeztünk azonban lakóhelyük elhelyezkedésére megye és településtípus szerint, amely alapján a kitöltők 21,9%-a falu, 43,3%-a város, 20,9%-a megyeszékhely, 14%-a a főváros lakója. Továbbá jelezheték intézményük típusát fenntartó alapján: állami (79,7%), egyházi (8,3%), egyéb (12%).

Eszközök

A kutatói kérdések mentén a vizsgálatban rákérdeztünk a kísérleti személyek előzetes tapasztalataira, attitűdjére, illetve a gyakorlatban megvalósuló prevenciós eszközökre és észlelt szükségletekre.

A tapasztalatokat zárt kérdések formájában mértük fel, és a bántalmazás dinamikájában esetlegesen betöltött szerepekre kérdeztünk rá, úgymint bántalmazó, áldozat, szemlélő. A résztvevők *Igen* vagy *Nem* lehetőség kiválasztásával jelezhettk az alábbi állítások esetében, hogy részüik volt-e az adott szerepben: „Ha visszatekint saját iskolai éveire, látott a környezetében iskolai bántalmazást?“, „Ha visszatekint saját iskolai éveire, Ön részt vett valamely iskolatársuk bántalmazásában?“, „Ha visszatekint saját iskolai éveire, Önt bántalmazták társai?“

A vizsgálatban részt vevők bántalmazással kapcsolatos attitűdjét egy 12 tételes skála segítségével mértük, melynek alapját Salmivalli és munkatársainak (2005) kérdéssora adta. A tételek között volt bántalmazást elfogadó „Menő, ha valaki újra és újra neveléssé teszi az osztálytársát” és fordított tételként bántalmazást elutasító tétel is: „Helyes és jó dolog olyannal barátkozni, akit bántottak.” (Siegler és mtsai, 2021). A kísérleti személyek válaszukat 5-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással. Jelen vizsgálatban a skála alacsony megbízhatósággal rendelkezett ($\alpha = 0,564$), így eltekintettünk a tételek skálaszintű használatától. Valamint további egy-egy itemmel mért, ordinális típusú változók is helyet kaptak a kérdéssorban, kifejezetten a bántalmazás dinamikájában érintett diákok megítélésének mérése érdekében. Négy kérdés vonatkozott az elkövetők megítélésére: „A kortárs zaklatást elkövetők... ..kegyetlenek, ...büntetést érdemelnek, ... viselkedését meg tudom érteni, ...lehetnek szerethető személyek.”; valamint négy az áldozatokéra: „A kortárs zaklatás áldozatai... ..sajnálatra méltóak, ... megtanulhatnak megvédeni magukat, ...gyengék, ...maguk is tehetnek arról, hogy áldozattá váltak.” Ezeknél az állításoknál, a 12 tételes attitűd skálához hasonlóan, a résztvevők egy 5-fokú Likert-skálán adhatták meg válaszukat, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással.

A gyakorlatban megvalósuló prevenciós, intervenciós eszközök és észlelt szükségletek felmérése érdekében nyitott kérdéseket fogalmaztunk meg: „Milyen gyakorlat, tevékenység vagy szabályozás valósul meg az Ön intézményében, melyek az iskolai bántalmazások és viselkedési problémák visszaszorítását célozzák?“, „Milyen változtatásokat látna szívesen az iskolai bántalmazások, súlyos fegyelmi problémák visszaszorítása

érdekében?” A kérdésekre adott válaszokat egyrészt áttekintettük aszerint, hogy milyen jelenlegi és lehetséges alternatívák jelennek meg bennük; másrészt kategorizáltuk annak mentén, hogy preventív-proaktív vagy retributív megoldási mód van a válasz fókuszában. A két kategória példái megtekinthetők az 1. táblázatban.

1. táblázat. A megvalósuló és elvárt bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatok kategória rendszerének példái

	Preventív-proaktív	Retributív
Megvalósuló gyakorlat	„Fejlesztő pedagógus, logopédus, mediátor, pszichológus alkalmazása. Asszertív kommunikációs tréningek tanároknak, gyerekeknek.” „Következetes nevelés, Békés Iskola projekt”	„Közös kirándulás megvonása, rendezvényen való részvétel tiltása, kivonás a közös tevékenységből. Igazgatói elbeszélgetés, szaktanári figyelmeztetés, megrovás.” „Eltanácsolás”
Megfogalmazott szükséglet	„Konfliktus kezelő szakember, mediátor, pszichológus.” „Erőszakmegelőző foglalkozások bevezetése”	„körmös, nyakleves” „Tanuló eltávolításának lehetősége anélkül, hogy az iskolának kellene másik intézményt keresnie számára. Pénzbírság.”

Statisztikai eljárás

Az első adatgyűjtés elemzésekor a tanárok és tanárszakos hallgatók saját iskolai bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak összehasonlítására Khi-négyzet próbát futtattunk, valamint összevetettük az érintettség százalékos arányát más nemzetközi kutatások eredményeivel. Ezt követően, mivel a megbízhatóság tesztelésekor az attitűd skála alacsony Cronbach alfa értéket mutatott, a tanárok és tanárjelöltek csoportját tételenként hasonlítottuk össze Mann-Whitney U-próba segítségével. További Mann-Whitney U-próbák segítségével megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a bántalmazással kapcsolatos attitűdben azok között, akik iskolai éveik alatt a bántalmazás dinamikájának valamely mért szerepét (áldozat, bántalmazó, szemlélő) betöltötték és azok között, akik nem.

A második adatgyűjtés elemzésekor első körben azt néztük meg, hogy az iskolai dolgozók hány százaléka számol be arról, hogy intézményükben preventív-proaktív gyakorlat valósul meg. Ezt követően Pearson-féle khi-négyzet próba segítségével megnéztük, hogy megfigyelhető-e különbség a lakóhely vagy az intézmény típusa alapján abban, hogy hol valósul meg preventív-proaktív gyakorlat. Utolsó lépésként a bántalmazás megelőzésében és kezelésében az iskolai dolgozók által megfogalmazott szükséges lépések elemzését végeztük el. Amellett, hogy áttekintettük, hogy tartalmilag milyen megoldási repertoárban gondolkodnak a kitöltők, összehasonlítottuk Khi-négyzet próba elvégzésével, hogy lakhely, intézménytípus, munkakör és a megvalósuló gyakorlatok típusa mentén megfigyelhető-e különbség abban, hogy inkább preventív-proaktív vagy büntető lépéseket tartana szükségesnek.

A kutatói kérdéseink mentén választott statisztikai próbákat a Jamovi program 1.6.23 verziójával teszteltük.

Etikai vonatkozások

A tanárok és tanárszakos hallgatók összehasonlító kutatását az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) engedélyezte (referenciaszám: 2019-47). A kutatásban részt vevő pedagógusokat és egyetemi hallgatókat előzetesen tájékoztattuk az adatfelvétel

céljáról és arról, hogy az adatokat anonim módon kezeljük, ennek ismeretében egyeztek bele a részvételbe. A vizsgálatban való részvételüket bármikor visszavonhatták, az önkéntesség elvét követve nem volt kötelező számukra a kutatásban való részvétel.

Eredmények

Korábbi tapasztalatok és bántalmazással kapcsolatos attitűd tanárszakos egyetemista hallgatók és gyakorló tanárok körében

A gyakorló tanárok és egyetemi hallgatók tapasztalatainak összehasonlításakor azt találtuk, hogy az egyetemi hallgatók rendre magasabb retrospektív érintettségről számoltak be. A két csoport közti szignifikáns különbséget a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Bullying-érintettség százalékos aránya egyetemisták és gyakorló tanárok körében, a két csoport közötti különbség méréseire használt khi-négyzet próba eredménye

Érintettség	Egyetemisták (%)	Tanárok (%)	Khi-négyzet
Áldozat	50,7	29,9	18,2**
Bántalmazó	19,4	9,5	8,06**
Szemlélő	79,6	69,2	5,76*

* < 0,05 ** < 0,01

Az attitűdjük vizsgálatakor azt találtuk, hogy az iskolai kortárs bántalmazással kapcsolatban egyaránt elutasítóak a tanárszakos hallgatók és a gyakorlatban dolgozó tanárok, válaszaik mediánjai a legtöbb esetben megegyeztek. A legtöbb állítás esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között, azonban az iskolai kortárs bántalmazás résztvevőinek megítélésében volt mérhető különbség. A tanárszakos hallgatók szignifikánsan magasabb értéket értek el az alábbi állítások esetén: „A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.” – $U(1,400) = 14458$; $p < 0,001$; $Md^{\text{hallgatók}} = 4$; $Md^{\text{tanárok}} = 3$; és „A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.” – $U(1,400) = 15331$; $p < 0,001$; $Md^{\text{hallgatók}} = 3$; $Md^{\text{tanárok}} = 2$. Míg az alábbi állításoknál bár azonos mediánja van a két csoport válaszában, a gyakorló tanárok esetében több kitöltő választott magasabb értéket és így szignifikáns különbség figyelhető meg a két csoport között: „A kortárs zaklatás áldozatait gyengék.” – $U(1,400) = 17860$; $p = 0,036$; $Md = 2$; és „Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.” – $U(1,399) = 16134$; $p < 0,001$; $Md = 5$.

Amennyiben a korábbi tapasztalat mentén vizsgáltuk a bántalmazással kapcsolatos attitűdöt, ugyancsak azt találtuk, hogy a legtöbb állítás esetében nincs eltérés az érintettség alapján. Viszont ahogy a 3. táblázat mutatja, megfigyelhető, hogy bár a medián értékek megegyeznek, a szemlélőként érintettek és nem érintettek csoportja között szignifikáns különbség van abban, hogy szerintük szólnia kell-e valakinek egy tanárnak, ha valakit bántanak. Mindkét csoport tagjai a Likert-skála legmagasabb értékét választják leginkább, de azok között, akik szemlélőként már átéltek ilyen helyzetet, kisebb az egyetértés. A bántalmazást szemlélőként nem megtapasztaltak 80,6% választotta, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, míg a szemlélőknek csak 65,8%. Az „A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.” állítás esetén ugyancsak azonos medián figyelhető meg a szemlélők és nem érintettek esetében, viszont az 3. táblázatban látható Mann-Whitney U-vizsgálat eredménye és a válaszok részletes eloszlása alapján a bántalmazást szemlélőként átélők inkább számoltak be arról, hogy egyáltalán nem tudnák megérteni az elkövetők viselkedését (37,9%), mint azok, akik voltak szemlélők (29,7%).

3. táblázat. Bántalmazással kapcsolatos attitűd a korábbi tapasztalatok mentén

	Áldozat	Nem áldozat	Bully	Nem bully	Szemlélő	Nem szemlélő
Attitűd	Medián értékek [Mann-Whitney U]					
Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.	5	5	5	5	5	5
	U(1,399) = 17278*		U(1,399) = 8473*		U(1,399) = 13084**	
A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.	3	2	3	2	2	2
	U(1,400) = 16210**		U(1,400) = 6545**		U(1,400) = 13426*	
A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.	4	4	4	4	4	4
	n.s.		U(1,400) = 7994*		n.s.	
Az még belefér, ha együtt nevetsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.	1	1	1	1	1	1
	n.s.		U(1,400) = 8375*		n.s.	
Menő, ha valaki újra és újra nevetségessé teszi az osztálytársát.	1	1	1	1	1	1
	n.s.		U(1,400) = 9010**		n.s.	

* < 0,05 ** < 0,01

Ugyanezen állítások esetén szignifikáns különbség volt megfigyelhető az áldozati szerepet átélték és nem átélték között. Azon kitöltőknek, akik nem voltak áldozatok, a 74,5%-a választotta, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, hogy „Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.”, míg az áldozatoknak csak 62,2%-a. Bár a válaszok mediánja mindkét csoportnál a maximum 5-ös érték, mely az állítás konszenzuális jellegét mutatja, a 3. táblázatban az is látható, hogy a különbség szignifikáns. Érdekes módon az áldozati tapasztalattal rendelkezők ugyancsak inkább állították, hogy meg tudják érteni a bántalmazók viselkedését, mint a nem érintettek, és ahogy ezt a 3. táblázat mutatja, amellet, hogy a csoportok közti különbség szignifikáns, az eltérő medián értékekben is megjelenik a különbség.

Ezzel szemben a bántalmazói szerepben érintettek egyrészt nem meglepő módon magasabb értéket érnek el az elkövetők perspektíváját megértő állításokon, mint azok, akik nem számolnak be bántalmazói tapasztalatokról. Az „A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.” állítás esetében a különbség a medián értékben is tetten érhető, míg az „A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.” állítás esetében a válaszok eloszlása mutatja, hogy a szignifikáns különbség miben mutatkozik meg. Az elkövető tapasztalattal rendelkezők 34,5%-a teljes mértékben egyetért azzal, hogy a bántalmazók lehetnek szerethető személyek, míg a nem érintett csoport esetében ez a szám csak 24,7%. Továbbá a bántalmazói tapasztalattal rendelkezők a részletes eloszlást tekintve alacsonyabb értéket érnek el a szemlélők felelősségének hangsúlyozásában: „Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.”; és magasabbat a bántalmazást elfogadó tételek esetében: „Menő, ha valaki újra és újra nevetségessé teszi az osztálytársát.”, „Az még belefér, ha együtt nevetsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.”. Utóbbi esetében a bántalmazói háttérrel rendelkezők 58,6%-a, míg a nem érintettek 74,4%-a jelzi azt, hogy egyáltalán nem ért egyet az állítással.

*Megvalósuló gyakorlatok és megfogalmazott szükségletek
a bántalmazás megelőzésének és kezelésének területén*

A kutatás második felében a megkérdezett iskolai dolgozók csupán 16,9%-a jelezte, hogy intézményükben a házirenden, büntető szabályozáson túl célzott prevenció, intervenció lenne jelen. A 4. táblázatban idézetek olvashatóak a kitöltők válaszaiból. Ez alapján látható, hogy abban a kevés iskolában, ahol megvalósul valamilyen program, változatos prevenció és intervenció lépéseket implementálnak. Lakhelytípus alapján nem találunk szignifikáns különbséget abban, hogy hol érhető el preventív-proaktív gyakorlat [$\chi^2(3) = 3,17$; $p = 0,367$], a falun lakók 15,1%-a, a városban lakók 17,3%-a, a megyeszékhelyen lakók 14,9%-a, míg a fővárosban lakók 22%-a számol be célzott beavatkozásról. Az intézmények típusa alapján viszont szignifikánsan különböztek a válaszok alapján [$\chi^2(2) = 8,11$; $p = 0,017$]: az állami fenntartású iskolákból 17%, az egyházi iskolákból 7,1%, míg az egyéb fenntartású intézményekből 23,8% jelezte, hogy van preventív-proaktív működő gyakorlatuk.

4. táblázat. További példák az iskolákban megvalósuló bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatokra

Preventív-proaktív	„Problémaközpontú drámafoglalkozások.” – Pest megye, pedagógus „Folyamatos ügyelet, iskolapszichológus heti 1 alkalommal, Arizona-program” – Somogy megye, pedagógus „Pedagógiai módszerek: Komplex Alapprogram, KIP-es program” – Pest megye, vezető „Tréningek a diákok számára prevenció, akut, poszt szinten; ue. Pedagógusok számára, szupervízió pedagógusoknak” – Baranya megye, pedagógus „Békés Iskolák, az iskolapszichológusok, iskolai szociális segítők koordinálásával.” – Baranya megye, pszichológus
Retributív	„Fegyelmi tárgyalás” – Pest megye, gyógypedagógiai asszisztens „Eltanácsolás” – Borsod-Abaúj-Zemplén megye, pedagógus „A házirendben szabályozzák a büntetési fokozatokat: szóbeli, igazgatói, tantestületi figyelemztetés. Nem sok eredménnyel...” – Fejér megye, pedagógus „Fegyelmezés, kamera” – Bács-Kiskun megye, pedagógus „Biztonsági szolgálat működik” – Veszprém megye, pedagógus

A megfogalmazott igények esetében, bár a szakirodalom egyértelműen állást foglal a preventív, proaktív és resztoratív megközelítésű gyakorlatok hatékonysága mellett, a gyakorló pedagógusok és intézményi dolgozók jelentős szemléletbeli különbséget mutatnak abban a tekintetben, hogy milyen megoldási utat látnak szükségesnek. A településtípus tekintetében szignifikáns különbség van a csoportok között [$\chi^2(3) = 24$; $p < 0,001$]. A falun lakók 47,1%-a, a városban lakók 40,3%-a, a megyeszékhelyen lakók 38,8%-a, míg a fővárosban lakók 18,1%-a számol be arról, hogy elsődlegesen büntető fókuszú beavatkozásokra lenne szükség.

A válaszok tartalmát nézve a retributív megoldásokat sürgetők szigorúbb szabályokat, fokozottabb büntetéseket, könnyebbített eltanácsolást, kamerarendszer installálását és elvélve, de fizikai büntetést szeretnének. Érdekes, hogy mind a retributív, mind a proaktív megoldást szorgalmazók között megfogalmazódott, hogy a diákok és a tanárok szülőikkel való kapcsolatán javítani kellene a kihívásos helyzetekben. Nem meglepő módon azonban eltérően értelmezték a kapcsolat javítását. A retributív megoldásban gondolkodók a családon belüli problémás viselkedés következményeinek elkerülése érdekében a családi pótlék elvételét, a gyermek kiemelését és a szülő iskola épületéből történő

kitiltását látnák szívesen. Ezzel szemben a preventív-proaktív gyakorlat mellett érvelők szerint szükség lenne a szülők pszichoedukációjára, több időre a közös kommunikáció fejlesztéséhez, családsegítők és szociális munkások segítségére. Ahogy az 5. táblázatban feltüntetett példákban is leolvasható, a szakemberek képzését, munkakörülményeinek a javítását, segítő szakemberek számának növelését és speciálisan ezt a területet célzó programok megvalósítását tartanák fontosnak.

5. táblázat. További példák az iskolákban dolgozók által szükségletként azonosított bántalmazásmegelőző és -kezelő gyakorlatokra

Preventív-proaktív	„Pedagógus pálya megfizetett elismerése, jó képzés, jó szakemberek...” – Fejér megye, pedagógus „Családsegítés, szociális háttér megsegítése, egyéni bánásmód, a szülők világnézetének befolyásolása (pl. hogy az iskolai oktatás legyen fontos a családok számára), jövőkép megteremtése” – Jász-Nagykun-Szolnok megye, pedagógus „Resztoratív technikák bevezetése az iskolákban; kevesebb tanulószám az iskolapszichológusokra, gyógypedagógusokra, akár pedagógusokra is. Szülői edukációs programok, hatékonyabb, tényleges család- és gyerekvédelmi intézkedések.” – Tolna megye, pszichológus „Ha egy gyermek, tanuló problémás, nehezen kezelhető, rossz magaviseletű, erőszakos, akkor arra nem a rendőri, iskolaöri fellépés a megoldás. Ez a gyermeki viselkedés valaminek a tünete, lehet akár segélykérés is. Arra kellene felkészíteni, kompetenciákkal és készségekkel, pedagógiai eszközökkel ellátni a pedagógusokat, az intézményeket, hogy szeretetteljes, empatikus módon, hogy tudnak közel férközni ezekhez a gyerekekhez, meglátni és felismerni a valós nehézségeiket, majd segíteni azokon. A hatalmi szóval fegyverkezés, regulázás, büntetés csak olaj a tüzre, és rossz példát is mutat. A nehézségek megoldásának ez nem lehet eszköze.” – intézményvezető, Baranya „Relaxáló szoba, kisebb gyermeklétszám, speciális iskolák visszaállítása, más módszerek a feszültség oldására: nagyobb hely, pin-pong asztal, kerti munka.” – Pest megye, pedagógus
Retributív	„A rendbontók kiemelése, külön felügyelete, büntető feladatok a szabadidő rovására.” – Pest megye, pedagógus „Lehessen egy két pofonnal jutalmazni a gyerekeket” – Fejér megye, pedagógus „Tanuló eltávolításának lehetősége anélkül, hogy az iskolának kellene másik intézményt keresnie számára. Pénzbírság.” – Komárom-Esztergom megye, pedagógus „Családi pótlék elvétele, szülők büntethetősége.” – Borsod megye, intézményvezető „Kamerák beállítása.” – Somogy megye, pedagógus „Szigorú büntetés, szülők felelősségre vonása.” – Hajdú-Bihar megye, pedagógus

Egyaránt szignifikáns eltérések láthatóak az intézmény típusa [$\chi^2(2) = 26,6$; $p < 0,001$] és a munkakör [$\chi^2(5) = 16$; $p = 0,007$] szerint abban, hogy mit neveznek szükséges beavatkozásnak, változásnak. Az állami intézményben dolgozók 42,2%-a, az egyházi fenntartójú iskolákban dolgozó kitöltők 35,7%-a, míg az egyéb fenntartójú intézmények dolgozóinak csak 14,1%-a fogalmazott meg büntető típusú szükségleteket. A munkakörök tekintetében a pszichológusoknak csupán 5%-a, míg az intézményvezetőknek és pedagógusoknak egyaránt 40,6%-a várna retributív megoldásokat. A szociális munkások (27,8%), a fejlesztő pedagógusok (21,2%) és az egyéb munkakörben dolgozók (33,3%), a két véglet között helyezkedtek el.

Utolsó lépésként khi-négyzet próba segítségével azt vizsgáltuk meg, hogy a már megvalósuló gyakorlat típusa mentén van-e különbség a szükségesként azonosított lépések típusában. Szignifikáns különbséget [$\chi^2(1) = 21,1$; $p < 0,001$] találtunk azon résztvevők között, akiknek az intézményében van működő proaktív-preventív gyakorlat és azok között, akiknél nincs. Összességében a válaszadók többsége, 62%-a szerint van szükség proaktív-preventív gyakorlatra, viszont inkább azok jelölték meg ilyen típusú szükségletet, akiknél már jelenleg is be vannak vezetve (79,3%), mint azok, akik nem számoltak be ilyen típusú gyakorlatról (58%).

Diszkusszió

A gyakorló tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak felmérésekor egyaránt jelentős érintettséget találtunk. A bántalmazás dinamikájában való érintettség retrospektív önbevallása magában rejtje a torzított jelentés kockázatát, mivel a kellemetlen események elfelejtésének vágya vagy a szégyenérzet akadályozhatja az őszinte válaszadást (Schafer és mtsai, 2004). Mindazonáltal olyan eredmények is elérhetők a bullying kutatás területén, melyek longitudinális adatokra támaszkodva mutatják, hogy az idő múlásával nem csökkent, hanem kongruens maradt az önbevallás pontossága (Olweus, 1993; Rivers, 2001). Drydakis (2014) retrospektív kutatásában 6317 kitöltő 23,5%-a jelezte hogy az iskolai évei alatt valamilyen mértékű bántalmazás áldozata volt, míg Green és munkatársai (2018) ugyancsak retrospektív módszertan használatával 27,9%-os érintettséget találtak 1209 egyetemista felmérésekor. Az utóbbi kutatás 4 éves utómérésekor megerősítették Olweus (1993) eredményeit a válaszok időbeli állandóságáról. Ezekhez az adatokhoz illeszkedik a gyakorló tanárok érintettsége jelen vizsgálatban, azonban az egyetemi hallgatóké magasabb érintettséget mutat (50,7%), ami alátámasztotta a Green és munkatársai (2018) eredményeire támaszkodó hipotézisünket. Valamint azt találtuk, hogy a magasabb érintettség nem csupán a korábban vizsgált áldozatiság esetében, hanem a bántalmazói és szemlélői szereppel kapcsolatban is megfigyelhető. Kérdésként felmerül, hogy a magasabb érintettség interpretálható-e a tudatosság magasabb szintjével. Green és munkatársai (2018) lehetséges magyarázatként vetik fel, hogy az aktuális egyetemi élmények, mint pszichológiai kurzuson való részvétel, aktív önismereti munka, esetleg időlegesen torzíthatják a válaszokat.

Megnyugtató eredmény, hogy a tanárszakos hallgatók és tanárok között is egyaránt elutasító attitűdöt azonosíthatunk a bántalmazással kapcsolatban. A bullying dinamikájához való hozzáállás normatív jellegét erősíti, hogy még azokban az esetekben is, ahol szignifikáns különbséget találtunk, többségében a válaszok mediánja egyezett. A különbségek feltárásánál két állítás emelkedett ki a többi közül.

A tanárokhöz képest a tanárszakos hallgatók inkább jelölték, hogy a bántalmazók viselkedése megérthető. Értelmezhető ez egyrészt úgy, hogy a tanárok a bántalmazást szélsőségesebben ítélik meg, ami elvárásainknak megfelelően Begotti és munkatársai (2017) eredményeivel összeegyeztethető. Emellett azt találtuk, hogy mindazok, akik saját bevallásuk szerint valamilyen szerepet betöltöttek iskolai éveik során, hajlamosabbak voltak inkább egyetérteni ezzel az állítással. Ez az eredmény viszont felhívja a figyelmet arra az értelmezésre, miszerint a bántalmazó perspektívájának felvétele szükséges a resztoratív szemlélet szerint. Mivel a prevenció szempontjából fontos a viselkedés és a személyiség elkülönítésének képessége, az általánosítás elkerülése (Lamb és mtsai, 2009), az, hogy a tanárok képesek legyenek a konkrét helyzetet értelmezni és nem heurisztikákban gondolkodni, a különbség jelölheti azt az eltérést a perspektíva felvétel képességének használatában, amely szükséges a hatékony bántalmazás kezeléshez. Lehetséges további kutatási irány lehet annak feltárása, hogy a bántalmazó viselkedésének megértése iránti

hajlandóság milyen más változókkal jár együtt. Például inkább gondolkodnak-e resztosztatív megközelítésekben azok, akik ezen az állításon magasabb értéket érnek el, vagy a viselkedés megértése inkább a felmentő, normalizáló hozzáállással párosul. Az értelmezés nehézsége ugyanakkor rámutat az állítás módszertani problémájára, mely megakadályozza, hogy pontosabb következtetéseket vonjunk le.

A másik érdekes eredményt mutató állítás a bántalmazási helyzetek jelzésére vonatkozott. A tanárok inkább állították, hogy valakinek jelzést kell adnia bántalmazási helyzet esetén egy tanárnak, ami illeszkedhet ahhoz az elképzeléshez, hogy a gyakorló tanárok tudatában vannak annak, hogy a helyzetek jelentős részét nem veszik észre, így reagálni sem tudnak rájuk. Ha az érintettséggel kapcsolatban vizsgáljuk meg ezt az állítást, azt találjuk, hogy akik bármilyen szerepben érintettek voltak (áldozat, bántalmazó vagy szemlélő) iskolai éveik alatt, azok közül nem mindenki szerint kell jelzést adni a tanároknak. Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy a tanároknak saját élményeik mentén eltérő reprezentációja lehet a bántalmazás dinamikájáról és a megfelelőnek vélt kezelési stratégiáról. További explorációra érdemes lehetne annak mélyebb vizsgálata, hogy milyen tudástartalmak húzódnak meg a normatív véleményről eltérő esetében. Esetleg a problémák diákok közti feloldásnak támogatása vagy a feszültségek kifejezésének normalizálása? A tanári beavatkozás hatástalanságának feltételezése? Mindenesetre felhívja a figyelmet arra, hogy a felkészítés során fontos célzottan beszélni a jelzés bátorításáról, a jelzés beérkezését követő protokollról. A tanárok felkészítésekor továbbá javasolt célzottan beszélni az *árulkodás* és a *jelzés* megkülönböztetéséről (Newman és mtsai, 2001; Shore, 2009). A diákok számára egyértelműsíteni kell a különbségtételt, hogy se alul- (problémás helyzet nem jelzése, segítségkérés elhagyása annak érdekében, hogy ne értékeljék árulkodásként), se felül- (nem releváns helyzetek jelentése) ne kategorizálják a helyzeteket. Amennyiben az osztálytermi norma, közös tudás kiterjed erre, az segítheti a kortárs bántalmazás megelőzését.

A tanárok és tanárszakos hallgatók attitűdvizsgálatában mégis a leginkább figyelemreméltó eredmény, hogy azok közül, akik diák éveik alatt bántalmazóként részt vettek bullyinghelyzetekben, többen megengedőbbek voltak a bántalmazással szemben. Az eredmény értelmezésekor egyrészt figyelembe kell vennünk, hogy a direkt bántalmazással kapcsolatos kérdések fokozottan magukban rejtik a szociális kíváncsiság torzítását (Bohart, 2021; Henning és mtsai, 2005; Straus, 2004). Így természetes, hogy kevesen térnek el a normatív válaszoktól, és annál jelentősebb, hogy jelen vizsgálatban szignifikáns eredményeket kaptunk. Mivel a szakirodalomban csak olyan kutatás érhető el, mely az áldozatiság és a szemlélői szerep érintettséget járja körül (Craig és mtsai, 2000; Craig és mtsai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), így eredményeink újszerűek. Másrészt számba kell vennünk, hogy az adatgyűjtés nem reprezentatív, hanem önként, saját motiváció mentén zajlott, így feltételezhetően a bántalmazást nagy mértékben normalizáló tanárok nem vettek részt a vizsgálatban. Így hát kutatói szempontból fontos lenne reprezentatív felmérés segítségével megismételni ennek az összefüggésnek a vizsgálatát. A gyakorlati oldalról viszont fontos implikáció, hogy amellet, hogy érdemes a tanárok hozzáállását figyelembe venni a prevenció, intervenció lépések tervezésekor, a felkészítés fontos eleme lehet az alkalom teremtése a saját involváltság menti reflexióra.

A vizsgálat második felében a gyakorló tanárok és más iskolai dolgozók tapasztalataira voltunk kíváncsiak. Az, hogy a megkérdezettek csupán 16,9%-ának az intézményében van jelen szervezett proaktív típusú prevenció, intervenció, felhívja a figyelmet arra, hogy további erőforrás-befektetésre és intézményi elköteleződésre van szükség. Számos kutatás alátámasztja, hogy az effektív bántalmazásmenedzsment alapszükséglete többrétű, az emberi erőforrás, pénz, rászánt idő, szülők és nevelők képzése, adminisztratív támogatás és utánkövetés egyaránt nélkülözhetetlen a hatékony megvalósításhoz (Bruening és mtsai, 2018; Sullivan és mtsai, 2021; Herkama és mtsai, 2022). Az, hogy

azokban az iskolákban, melyeknek nem az állam és nem is az egyház a fenntartója, arányaiban többen számoltak be célzott beavatkozásokról, valószínűsíti, hogy az alapítványi iskolákban több forrást különítenek el erre a célra. Azonban még az ezekben az iskolákban dolgozó kitöltők közül is csak minden 4-5. iskolai dolgozó mondta, hogy náluk megvalósul valamilyen célzott proaktív program. A vizsgálat limitációja, hogy ismételten nem reprezentatív minta alkotja az elemzések hátterét. Mindenesetre a 844 válaszadó jellemző tendenciákról szolgáltathat információt.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok és iskolai dolgozók által megfogalmazott igényekből kiolvasható, hogy bár abban nagy az egyetértés, hogy szükséges a jelenség kezelésére figyelmet fordítani, azonban a megoldás formájában nagy szemléletbeli különbségek láthatóak. Inkább a kisebb településeken élők, az állami fenntartású intézményben dolgozók, proaktív-preventív gyakorlatot nem használók, valamint munkakörüket tekintve pedagógusok és intézményvezetők gondolkoznak büntető típusú megoldásban, amelyen belül elvétve, de szélsőséges esetben a fizikai bántalmazás is megjelenik az alternatívák között. Utóbbi gyakorlat évtizedek óta egyértelműen meghaladott megközelítés a bántalmazáskezelés irodalmában (Roberts és Morotti, 2000). Oktatáspolitikai szempontból az erőforrások elosztása, képzések szervezése szempontjából így levonható következtetés, hogy szükség lenne decentralizációra és fokozott ráfordításra.

A szülők szerepének hangsúlyozása párhuzamba állítható a kurrens kutatási eredményekkel. Chen és munkatársai (2021), valamint Gaffney és munkatársai (2021) metaanalízisükben egyaránt azt találták, hogy a szülők felkészítése és bevonása eredményes módszer, és jelentős hatása van ($d = ,640$, 95% konfidencia-intervallum [CI] [0,239,

1,041] – Chen, Zhu és Chui, 2021) a kortárs bántalmazás csökkentésére. Mégis rendszerszintű problémákról és erőforráshiányból fakadó hiányosságról árulkodik, hogy számos esetben a szülők büntetése és jogmegvonása merül fel vizsgálatunkban szükséges beavatkozásként a pszichoedukáció helyett. A tanári továbbképzések egyik hangsúlyos eleme legyen a megelőző és resztoratív szemlélet. Illetve számos esetben megjelenik a válaszok között a szakmailag megalapozott programok implementációja mellett, hogy

A szülők szerepének hangsúlyozása párhuzamba állítható a kurrens kutatási eredményekkel. Chen és munkatársai (2021), valamint Gaffney és munkatársai (2021) metaanalízisükben egyaránt azt találták, hogy a szülők felkészítése és bevonása eredményes módszer, és jelentős hatása van ($d = ,640$, 95% konfidencia-intervallum [CI] [0,239, 1,041] – Chen, Zhu és Chui, 2021) a kortárs bántalmazás csökkentésére. Mégis rendszerszintű problémákról és erőforráshiányból fakadó hiányosságról árulkodik, hogy számos esetben a szülők büntetése és jogmegvonása merül fel vizsgálatunkban szükséges beavatkozásként a pszichoedukáció helyett. A tanári továbbképzések egyik hangsúlyos eleme kell legyen a megelőző és resztoratív szemlélet. Illetve számos esetben megjelenik a válaszok között a szakmailag megalapozott programok implementációja mellett, hogy szükség lenne a szakemberek alapszükségleteinek kielégítésére, a segítő szakamberek státuszának biztosítására, osztálylétszámok optimalizálására.

szükség lenne a szakemberek alapszükségleteinek kielégítésére, a segítő szakemberek státuszának biztosítására, osztálylétszámok optimalizálására. Érdekes módon utóbbi esetében inkább a csökkentés igénye fogalmazódik meg, míg kutatási eredmények alapján az osztályok mérete inkább fordított (Garandeau és mtsai, 2019; Vervoort és mtsai, 2010) kapcsolatot mutat a bántalmazás közösségen belüli megjelenésével.

A vizsgálat módszertani korlátját jelentette, hogy az adatok nem reprezentatívak, így a szociális kíváncsiság és a demográfiai szempontból egyenetlen eloszlás egyaránt torzíthatják az eredmények értelmezését. Ugyancsak korlátozza az eredményekből levonható következtetések körét az a tény, hogy a bántalmazással kapcsolatos attitűd mérésére használt eszköz korlátozott megbízhatóságot mutatott ezen a mintán, így a jövőbeli vizsgálatok tárgyát képezheti a jelen vizsgálatban találtak megerősítése más mérőeszkővel. Ahogy fentebb említettük, jelentős limitáció az önbeszámolón alapuló mérőeszközök használata is. Ezek ugyanis a vizsgálat résztvevőinek észlelése, emlékezete, személyes érintettsége mentén torzíthatják az eredményeket.

Összegzés

A kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók, elsősorban a tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának, megítélésének feltárása volt. A fentebb említett limitációk ellenére kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy korábbi kutatásokhoz hasonló prevalencia figyelhető meg a tanárok körében, azonban az egyetemi hallgatók magasabb érintettségről számolnak be. A különböző csoportok a várt és remélt módon egyaránt bántalmazást elítélő attitűdöt mutattak, viszont azok, akik bántalmazói háttérrel rendelkeznek, esetenként még most is bántalmazást normalizáló véleményt fogalmaznak meg, mely felhívja a figyelmet a felkészítés és önreflexió fontosságára. A megvalósuló gyakorlatok áttekintésekor azt találtuk, hogy sok iskolában hiányzik a célzott, prevenció fókuszú bántalmazáskezelés, és abban is megoszlik az iskolai résztvevők véleménye, hogy milyen lépésekre lenne szükség a hatékony kezelés érdekében. Az elsősorban retributív gyakorlatok iránti fokozott igény rámutat a hazai oktatási rendszer specifikus és rendszerszintű hiányosságaira.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás elkészítése során az első szerzőt az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-20-3-II-PTE-558 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program támogatta.

Irodalom

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231. DOI:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Bauman, S., Toomey, R. B. & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341–350. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001
- Beran, T. & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1–14. DOI: 10.1177/082957350201700201
- Bohart, J. L. (2021). Social Influences and Social Desirability on Recollections of Childhood Bullying. *Doktori disszertáció: Montana Tech*.
- Bouman, T., Van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of school psychology*, 50(6), 759–774. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.08.004
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361–382. DOI: 10.1080/02796015.2007.12087929
- Bruening, R. A., Orengo-Aguayo, R. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. (2018). Implementation of antibullying legislation in Iowa schools: A qualitative examination of school administrators' perceived barriers and facilitators. *Journal of school violence*, 17(3), 284–297. DOI: 10.1080/15388220.2017.1322517
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015) How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. DOI: 10.1016/j.tate.2015.07.004
- Chen, Q., Zhu, Y. & Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1209–1220. DOI: 10.1177/1524838020915619
- Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5–21. DOI: 10.1177/0143034300211001
- Drydakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*, 35(8), 1185–1211. DOI: 10.1108/ijm-08-2012-0122
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, 48(6), 533–553. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Ellis, A. A. & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649–663. DOI: 10.1348/000709906x163405
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56. DOI: 10.1016/j.jsp.2020.12.002
- Garandeau, C. F., Yanagida, T., Vermande, M. M., Strohmeier, D. & Salmivalli, C. (2019). Classroom size and the prevalence of bullying and victimization: testing three explanations for the negative association. *Frontiers in psychology*, 10, 2125, 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02125
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K. & Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological assessment*, 30(11), 1444–1453. DOI: 10.1037/pas0000592
- Grinshteyn, E. & Yang, Y. T. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of school health*, 87(2), 142–149. DOI: 10.1111/josh.12476
- Hajdú, G. & Sáska, G. (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Henning, K., Jones, A. R. & Holdford, R. (2005). "I didn't do it, but if I did I had a good reason": Minimization, denial, and attributions of blame among male and female domestic violence offenders. *Journal of Family Violence*, 20, 131–139. DOI: 10.1007/s10896-005-3647-8
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to the sustainability of a school-based bullying prevention program. *Prevention science*, 23, 954–968. DOI: 10.1007/s11121-022-01368-2

- Jacobson, K. E. & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1–8. DOI: 10.5330/psc.n.2010-11.1
- Jármí, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, 28(3), 528–540. DOI: 10.1556/2063.28.2019.3.6
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431–453. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kokko, T. H. & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000–1008. DOI: 10.1016/j.tate.2009.04.005
- Ladd, G. W., Ettekal, I. & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826–841. DOI: 10.1037/edu0000177
- Lamb, J., Pepler, D. J. & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician*, 55(4), 356–360.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718–738. DOI: 10.2307/4126452
- Newman, R. S., Murray, B. & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.398
- Novick, R. M. & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283–296. DOI: 10.1080/01443410903573123
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin, K. H. & Asendorf, J. B. (szerk.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Erlbaum. 315–341. DOI: 10.4324/9781315806891-25
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In Huesmann, R. (szerk.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. Plenum Press. 97–130. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (2009). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95–110. DOI: 10.7870/cjcmh-1994-0014
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 129–141. DOI: 10.1348/026151001166001
- Roberts Jr, W. B. & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4(2), 148.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology*, 75(3), 465–487. DOI: 10.1348/000709905x26011
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. M. & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the Crowd: Recollection of Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394. DOI: 10.1348/0261510041552756
- Shore, K. (2009). Preventing bullying. *Education Digest*, 75(4), 39–44.
- Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B. & Jármí, É. (2021). Enable Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*, 1, 87–97.
- Straus, M. R. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790–811. DOI: 10.1177/1077801204265552
- Sullivan, T. N., Washington-Nortey, P. M., Sutherland, K. S., Hitti, S. A. & Farrell, A. D. (2021). Supports and barriers for the implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in urban middle schools in low-income areas. *School mental health*, 13(2), 325–337. DOI: 10.1007/s12310-021-09420-2
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R. & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808–810. DOI: 10.1176/appi.ajp.158.5.808
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1144. DOI: 10.1037/a0036110
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H. & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 1–11. DOI: 10.1007/s10964-008-9355-y
- Williams, F. & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence. *Journal of School Violence*, 5, 35–49. DOI: 10.1300/j202v05n04_04
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35. DOI: 10.7227/rie.69.3

Absztrakt

Az iskolai kortárs bántalmazás negatív rövid- és hosszútávú következménnyel jár az érintett diákok számára (Grinshteyn és Yang, 2017; Ladd, Ettekal és Kochenderfer-Ladd, 2017), így annak megelőzését és kezelését széleskörű érdeklődés övezi mind a kutatók, mind a gyakorlatban dolgozó szakemberek részéről. A bullying rendszerszintű megközelítése (Twemlow és mtsai, 2001) alapján a tanároknak és a szülőknek egyaránt modellnyújtó szerepe van (Bandura, 1977), és az agresszió eszkalációjában kulcsszerepet játszik, hogy a felnőttek normaszegő viselkedésként azonosítják-e a bántalmazást, illetve milyen módon reagálnak rá. Jelen kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók, elsősorban a tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának, megítélésének feltárása volt. A kevert módszertanú kutatás első adatfelvétele 402 tanár és tanárjelölt bevonásával történt, míg a második minta a tanárokn túl intézményvezetők, iskolapszichológusok, iskolai szociális munkások, fejlesztőpedagógusok és más intézményen belüli dolgozók válaszait tartalmazta (N = 844). Eredményeink alapján a tanárszakos hallgatók magasabb bántalmazásbeli érintettségéről számolnak be a tanárokhoz képest, azonban egyaránt bántalmazást elítélő attitűdöt mutatnak. A pedagógusok felkészítése szempontjából fontos eredmény, hogy a múltbeli bántalmazói háttérrel rendelkezők között több olyan résztvevőt is találtunk, akiknek az attitűdje bántalmazást támogató, kevésbé elítélő volt. A megvalósuló gyakorlatok áttekintésekor azt találtuk, hogy csupán a válaszadók 16,9%-a jelezte, hogy az intézményükben jelenleg is proaktív-preventív gyakorlat lenne érvényben. A szükséges lépések megfogalmazásánál pedig, a szakmai ajánlásokkal szembemelve, a válaszadók 38%-a elsődlegesen retributív megoldásokat várna. Az eredmények megvitatása a gyakorlati jelentőségüket szem előtt tartva valósul meg.

Kulcsszavak: bullying, tanárok, tanárképzés, prevenció, intervenció