



Az óvodáskori agresszió és bullying sajátosságai

Böddi Zsófia^{1,2} – Járimi Éva² – Serfőző Mónika^{1,2}

¹ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék

²Hol a Helyem Iskolapszichológiai Tanácsadó Központ

Absztrakt

Tanulmányunk elméleti szempontból vizsgálja az agresszió és a bullying jelenségeit az óvodáskorban, kiemelve a kialakulásukban rejlő háttértényezőket. Részletesen elemezzük az agresszió és a bullying közötti összefüggéseket, külön kitérve az óvodások között megjelenő specifikus formákra és szereplőkre. Hangsúlyozzuk a pedagógusok kulcsszerepét az óvodáskori agresszió és bullying kezelésében, valamint azokat a kihívásokat, amelyekkel szembesülnek ezen a területen.

Kulcsszavak: agresszió, bullying, óvodáskor, szociális és érzelmi fejlődés

Bevezető

Az óvodáskori bullying problémakörével – noha az iskolai kortárs bántalmazásnak szánt figyelem egyre inkább növekszik – még mindig kevés foglalkozik a szakirodalom. Jelen tanulmány célja, hogy feltárja és megértse az ebben az időszakban zajló bántalmazás sajátos jelenségeit.

Általában az iskolához, iskoláskorú gyerekekhez kapcsoljuk a bullying fogalmát. Az óvodai agresszió okozta problémák ugyan jelen vannak, de kifejezetten a bullying kevés figyelmet kap. Léteznek olyan vélekedések, hogy az óvodások még „túl kicsik” hozzá, vagy nem kell nagy jelentőséget tulajdonítani neki, „majd kinövik” (Humphrey & Crisp, 2008). Pedig bullying az óvodában is előfordulhat (például Helgeland & Lund, 2016), felismerése és megfelelő kezelése azért is fontos, mert az óvodáskor kitüntetett jelentőségű az érzelmi-szociális készségek fejlődése szempontjából (Zsolnai et al., 2007; Cole & Cole, 2003).

Az óvodai környezet gazdag interakciós repertoárja gazdagítja a gyerekek szocializációs környezetét. Az óvodában szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a szociális kompetencia, az érzelmi intelligencia fejlődéséhez. A gyerekek gyakorolhatják azokat a társas készségeket, amelyek kulcsfontosságúak az egészséges kapcsolatok kialakításában, a sikeres társadalmi beilleszkedésben. Az óvodás



évek alapozzák meg a szociális normák és értékek megértését, az itt szerzett tapasztalatok gazdagítják az énképet, formálják az önértékelést, fejlesztik az önállóságot a szociális térben is. Az óvoda ideális környezet lehet ahhoz is, hogy a gyerekek különböző kultúrájú és társadalmi háttérű társakkal találkozzanak. Ez a sokszínűség lehetővé teszi számukra, hogy megtanulják elfogadni és tiszteletteljesen kezelni mások különbözőségeit. Az óvodai tevékenységek segítik a gyerekeket az együttélés készségeinek kialakításában. Megtanulják az osztozkodást, az együttműködést másokkal, az empátia fontosságát. Formálódnak a társas-érzelmi fejlődéshez szükséges konfliktuskezelési készségeik, tapasztalatokat szereznek az érzelmi kifejezés és az érzelmek felismerése, megértése terén. Az óvodáskorban fejlődő társas-érzelmi készségek hatnak a későbbi iskolai pályafutásra, az iskoláskori kihívásokkal való megküzdésre, de hosszabb távon a pszichés jól-létre, mentális egészségük megőrzésére is.

Az óvodáskorban megélt nehéz társas élmények, mint például a bullying, jelentős hatással lehetnek a későbbi életre, befolyásolva a személyiség formálódását. Az áldozatok gyakran hordozzák magukban az érzelmi traumát, ami befolyásolhatja önértékelésüket és érzelmi biztonságukat. A társas kapcsolatokban is nehezebb a mások iránti bizalom kialakítása, a beilleszkedés, ez hosszabb távon elszigetelődéshez vezet. A bántalmazás negatívan hat a későbbi iskolai teljesítményre, a motivációra, hosszú távon nehezíti az életút alakulását. Maga a bullying is számos különböző súlyosságú, későbbi fejlődési problémával, tünettől társulhat (Ilola et al., 2016; M. Ribiczey et al., 2018).

Az óvodai nevelés Magyarországon a köznevelés első színtere, amely hároméves kortól a tankötelezettségig tart (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Az itt szerzett intézményes szocializációs tapasztalatok befolyásolják a későbbi iskolai életet, teljesítést (vö. Stephen, 2006). Így nem kérdéses, hogy az óvodai bullying témájával szükséges foglalkozni.

A hazai óvodák alapvető szabályozó dokumentuma az Óvodai nevelés országos alapprogramja (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról), amely gyermekközpontú, alapvetőnek tekinti a gyermek fejlődéséhez szükséges legmegfelelőbb környezet megteremtését.

Az óvodáskorú gyermek egyik jellemző sajátossága a magatartásának érzelmi vezéreltsége. Elengedhetetlen, hogy a gyermeket az óvodában érzelmi biztonság, állandó értékrend, derűs, kiegyensúlyozott, szeretetteljes légkör vegye körül. Mind ezért szükséges, hogy... a gyermeket már az óvodába lépéskor kedvező érzelmi hatások érijék... az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különböznek egymástól... A szocializáció szempontjából meghatározó a közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása, a gyermek erkölcsi tulajdonságainak (mint például: az együttérzés, a segítőkészség, az önzetlenség, a figyelmeség) és akaratának (ezen belül: önállóságának, önfegyelmének, kitartásának, feladattudatának, szabálytudatának), szokás- és normarendszerének megalapozása. (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, 2012)

Amennyiben bullying történik az óvodai csoportban, és azt nem kezelik hatékonyan, az alapprogram számos alapvető értéke és eszméje is sérül. Az óvodáskori bullying problémájának mélyebb megértése fontos ahhoz is, hogy hatékony megelőzési és intervenciók stratégiákat fejlesszünk ki.

Tanulmányunkban a bullying megjelenésének különböző dimenzióit fogjuk bemutatni, feltárva az óvodáskorban tapasztalt kortárs bántalmazás egyedi vonásait és hatásait. Az elméleti keret vázolásában először az agresszióhoz kapcsolódó alapfogalmakat határozzuk meg, majd fókuszba helyezzük az óvodáskori agressziót. Ezután a bullyingra térünk ki, amely tekinthető az agresszió egy speciális formájának (Lansford, 2018). A bullying rövid ismertetését követően részletesen körüljárjuk az óvodai bullying sajátosságait, kitérve a résztvevőkre, majd a pedagógusok szempontjának értelmezésére.

Az agresszió

Az agresszió meghatározása

Az agresszió alapvetőnek tekinthető jelenség az állatvilágban. Etológiai meghatározása Csányi (2002) alapján a következő: Azonos fajú egyedek versengenek vagy harcolnak, melynek során valamilyen erőforrástól tartják távol vagy távolítják el egymást. Fajtái a territoriális, rangsorral kapcsolatos, szexuális, szülői fegyelmző, elválasztási és a ragadozó elleni agresszió.

A pszichológiában, azaz az ember viszonylatában, agresszióknak nevezzük tágabb értelemben azt, ha az egyik személy kellemetlenséget, averzív ingert „ad” a másiknak (Bluss, 1971, idézi Urbán, 2017). Szűkebben azt mondhatjuk, hogy egy személy a másikat bántani akarja, kárt akar okozni neki, melyet akár tett is követ. A fogalom tehát motivációt, gondolat- és viselkedéstartalmakat takar, melyek adott személyre és/vagy tárgyra irányulnak, legtöbbször ártó hatással (Hárdi, 2006).

Hárdi (2006) az alábbi átfogó definíciót javasolja az agresszióra:

Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges – legtöbbször feszültséggel járó – belső rezdülések, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre vagy befelé az átélőre magára; lehetnek tudatosak vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül vagy közvetve (például bosszúságot okozó ajándék küldése, valakinek intenzív elhanyagolása), akár átalakult formában is (például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben). (Hárdi, 2006, p. 12)

Az agresszió típusainak áttekintésekor számos felosztással találkozunk.

Az agresszív viselkedés csoportosításában fontos szempont annak aktivitása (aktív/passzív), közvetlensége vagy közvetettsége és fizikai vagy verbális mivolta (Urbán, 2017).

Instrumentális agresszióról beszélünk, amikor az agressziónak valamilyen célja van, és az agresszió tulajdonképpen az eszköz, hogy elérjük azt. Ez lehet *fizikai, verbális és kapcsolati agresszió* is. Az *indulati agresszió* esetében a személynek nincs egy elérendő célja (például megszerzendő tárgy), hanem a másinak való ártás, fenyegetés vezérli (Mitchell & Ziegler, 2013). Urbán (2017) megkülönbözteti még a *düh kiváltotta agressziót*, amikor a személyben egy külső inger dühöt vált ki, amely agresszív reakcióhoz vezet.

Más felosztás szerint beszélünk az agresszió formáiról és funkcióiról. A formája arra utal, ahogyan az agresszív viselkedés történik (*fizikai, verbális, szociális*), míg a funkció a miéltre koncentrál. Az utóbbi alapján megkülönböztetjük a *reakcióként* adott agresszív választ és a proaktivitást, amikor az agresszív viselkedés célja valamilyen kívánt kimenetel kiprovokálása (Lansford, 2018).

Jelen írás témája szempontjából az agresszió fenti típusai közül még részletesebben kiemelendő a *kapcsolati agresszió*, azaz az agresszív viselkedés olyan formája, ami a személyek közötti kapcsolatot károsítja vagy veszélyezteti, mint például egy gyermek kizárása a játékból vagy egy társ ignorálása. A kapcsolati agresszió lehet nyílt és rejtett is (Gower et al., 2014).

Bár az agresszió evolúciós alapja vitathatatlan, ugyanakkor az agresszió magas szintje az emberi viselkedésben (Côté et al., 2006) nyilvánvalóan túlmutat például az állatok területvédő viselkedésén.

Az agresszió fejlődése

Agresszió a születéstől óvodáskorig

A filozófiát, s így a fejlődéslelektant régóta foglalkoztatja, hogy a gyermekek eredendően „jók”-e, hogy miért válik viselkedésük részévé az agresszió, miékként sajátítják el az agresszív viselkedést (ezen elméleteket jelen írás részleteiben nem tárgyalja).

Bár az agresszió gyermekkorban betöltött jelentőségét a pszichológia ismeri, viszonylag kevés szakirodalom foglalkozik vele már az igen korai fejlődési stádiumokban. Hay (2017) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy bár nem tűnhet jelentősnek a csecsemők agresszív viselkedése, esetenként akár megmosolyogtatók is, nem szabad elbagatellizálni, hanem fejlődési mérföldkőnek kell tekinteni, és foglalkozni kell vele.

A legkorábbi életkorokban a kutatások elsősorban az agresszió fizikai formájának alakulására fókuszálnak (például Alink et al., 2006; Côté et al., 2006; Nærde et al., 2014).

A fizikai erő és a düh kifejezése a tárgyelerő viselkedéssel párhuzamosan fejlődik, hiszen a csecsemő képessé válik például megfogni vagy megharapni a tárgyakat, illetve éppen személyeket (Hay, 2017).

Az első életév második felében a csecsemők képesek a frusztráció kiváltotta dühüket hanggal és arckifejezésekkel is kísélni. Ezután pedig megjelenik az erős érintés, tárgyak elvétele, lökés, ütés, hajhúzás, harapás. Ezen

korai viselkedések kapcsán felmerül és vitatható a szándékosság kérdése, amelynek az egyértelmű jelei az 1–2 éves totyogók között már megjelennek. A tárgyak birtoklása körüli konfliktusoknál tisztán megfigyelhető a szándék például a tulajdon megvédése kapcsán (Hay, 2017; Ranschburg, 1987, idézi M. Ribiczey et al., 2018). Fontos kiemelni, hogy az agresszióban mutatkozó egyéni különbségek már ebben a korai életkorban is megmutatkoznak (Hay, 2017).

Kutatások alapján úgy tűnik, hogy a normatív fejlődésben a fizikai agresszió jelenléte emelkedik az első években, a csúcspont két, két és féléves korban éri el, majd egyre csökkenő tendenciát mutat, mivel a többség egyre jobban megbirkózik annak legátlásával (Alink et al., 2006; Nærde, 2014; Lansford, 2018).

Agresszió óvodáskorban

Óvodáskorban jellemzően instrumentális és fizikai módokon fejeződik ki az agresszió (Coie & Dodge, 1998, idézi Reebye, 2005), ugyanakkor lassan erősödnek az agresszió más formái is. A nyelvi fejlődéssel párhuzamosan megjelenik a verbális agresszió, illetve a társas fejlődéssel együtt a kapcsolati agresszió is (Kostelnik et al., 2012 idézi M. Ribiczey et al., 2018). Bár a kapcsolati agresszió olyan formái, mint a csúfolódás, gúnyolódás, kritizálás inkább 7 éves kor körülől válik jellemzővé (Coie & Dodge, 1998, idézi Reebye, 2005), más formái az óvodás korosztályban is teret kapnak.

Jellemzően inkább a nyílt formája gyakori (például azt mondja az egyik gyermek a másiknak, hogy nem hívja meg a születésnap bulijába), hiszen a gyerekek kognitív és szociális fejlettsége ezt teszi lehetővé (Gower et al., 2014). Az óvodások kapcsolati agressziója egyszerűbb és direkter is az idősebb gyermekekéhez képest, például egyszerűen közlik a másikkal, hogy „nem lesznek a barátja”, ha nem adja oda a tárgyat, amit szeretnének megkapni. Ezzel szemben az idősebbek már komplexebb és kifinomultabb módon alkalmazzák a kapcsolati agressziót (Crick et al., 1999, idézi Vlachou et al., 2011).

Az óvodáskori agresszióval is társuló szituációk a leggyakrabban a tárgy-birtoklás, versengés, konfliktusok, vita és figyelemszerzés körül alakulnak ki (M. Ribiczey et al., 2018).

Az óvodáskori agresszív viselkedés kapcsán mindenképp van néhány olyan életkori és fejlődési sajátosságból eredő tényező, amelyet figyelembe kell vennünk.

Az önkontrollfunkciók éréseivel (lásd például Cole & Cole, 2003) párhuzamosan a szociális kompetencia összetevői is fejlődésben vannak, az óvodáskor kifejezetten érzékeny időszak az érzelmi kompetencia alakulása szempontjából (például Zsolnai et al., 2007). A gátló funkciók erősödésével körülbelül 2,5 éves kor után az agresszió – elsősorban fizikai – kifejezésében csökkenést tapasztalunk (Tremblay et al., 2004 idézi Reebye, 2005), ez nem

jelenti azt, hogy az óvodások szociális kompetenciája olyan mértékben fejlett lenne, hogy a konfliktusaikat minden esetben képesek agressziómentesen megoldani.

Továbbá kiemelendő, hogy az óvodáskorban oly gyakori „birkózós, vadulós” játék (*rough and tumble play*) nem tekintendő agressziónak, sőt inkább szociális, hiszen nem tartalmazza a szándékos károkozás vagy fenyegetés elemeket (Reebye, 2005).

Az óvodáskori agresszió háttértényezői

A fejlődési - korábban leírt - lépcsőfokain túl a következőkben röviden kifejtjük, milyen tényezők állhatnak a mögött, hogy egy óvodás gyermek túlzott, esetenként atipikus agresszív viselkedésmintázatot mutat.

A tényezők bemutatásában Reebye (2005) felosztását vesszük alapul, és egészítjük ki.

1. Egyénhez köthető tényezők:

– Intrauterin hatások (például teratogének hatása az idegrendszeri fejlődésre)

– Nemi különbségek:

Óvodáskorra megfigyelhetők a nemi különbségek az agresszió terén (Hay, 2016; Ostrov & Keating, 2004). Bár a kutatások eredményei – például az alkalmazott módszertől, a vizsgált agresszióformától függően – nem egységesek, megfigyeléses vizsgálatok alapján a lányok gyakrabban vesznek részt kapcsolati agresszióban a fiúkhöz képest (Gower et al., 2014).

Ostrov és Keating (2004) 48 óvodás (átlagéletkor 5,3 év) megfigyelése alapján megerősítette ezt. Vizsgálati eredményeik rámutattak, hogy az általuk vizsgált populációban a lányok gyakrabban alkalmaztak kapcsolati agressziót, a fiúk inkább fizikait és verbálisat, illetve a fiúkat több kapcsolati agresszió is érte a lány társak részéről (fontos megjegyezni, hogy a kutatásban kifejezetten külön került kódolásra a verbális és a kapcsolati agresszió). A pedagógus reakciója összefüggést mutatott a gyermek agressziós stílusával, és a szabad játék során megfigyelt agresszió szintje bejósolta a felnőtt által irányított tevékenység alatt mutatott agressziót. Továbbá az agresszív társas taktikák összefüggést mutattak a szociometriai pozícióval (például dominancia).

Moretti és Odgers (2002, idézi Reebye, 2005) összegzése szerint a fiúk koragyermekkorban több fizikai agressziót mutatnak, ami idővel csökken, a lányok koragyermekkorban mutatnak kevesebb agressziót, ám az nő idővel, egyben óvodáskorban a lányokra több kapcsolati agresszió jellemző.

- Temperamentum és emocionalitás: Az agresszió összefügg az erős érzelemvezéreltséggel és a nehéz temperamentummal (Kaufman, 1996; Kingston & Prior, 1995, idézi Reebye, 2005). Az agresszívebb és kevésbé agresszív gyerekek között különbség van a szociális információfeldolgozásban, mások tetteinek attribúciójában (például szándékosság megítélése) és az érzelmek megértésében (Denham et al., 2002).
2. Családi háttér: zavart családi dinamikák, szülői jellemzők és nevelés
A családi háttérnek direkt és indirekt hatása is lehet a gyermek agresszív viselkedésére.
Közvetlen tényező például az anyai droghasználat, (korábbi) antiszociális szülői viselkedés, a szülő mentális betegsége. Közvetett tényező lehet például az eleve rizikós családban a testvér jelenléte, aki az agresszor célpontjává válhat (Reebye, 2005).
További rizikótényező lehet a szociális háttér, nem önmagában, hanem az alacsony szocioökónómiai státusszal járó egyéb tényezők, például a létfenntartásért folyó küzdelem stressze, vagy hirtelen szocioökónómiai státuszváltozás, vezethet agresszív viselkedéshez (NyugiOvi Program, 2015a, 2015b).
3. Erőszaknak és agresszív viselkedésnek való kitettség
Agresszív viselkedés szempontjából veszélyeztetettnek tekinthetők azok a gyermekek, akik maguk is fizikai abúzus elszenvedői, valamint azok is, akik családon belüli erőszak vagy akár a szülő erőszakos halálának szemtanúi.
További – sokat vizsgált – tényező a médiában szülői útmutatás, támogatás nélkül látott túl sok erőszak (Reebye, 2005).
4. Erőszakos környezet
Az erőszakos környezetben, például háborús övezetben élő gyermekek szintén jobban kitettek a későbbi agresszív viselkedés rizikójának. Többek között a fejlődésüket nagyban befolyásolja, hogy ilyen közegben gyakran hiányoznak a proszociális viselkedést mutató felnőtt modellek, továbbá nincs lehetőségük olyan játékokat játszani, amelyek által megtanulhatják a megfelelő önkontroll gyakorlását (Reebye, 2005). Az erőszak szemtanúi inkább az internalizálásra, az áldozatait az externalizálásra hajlamosak (Guerra et al., 2003; Shahnifar et al., 2000, idézi Reebye, 2005).
5. Kötődés
Kutatások a dezorganizált kötődési mintázatot kapcsolatba hozzák a gyermek agresszív viselkedésével. További agresszióval kapcsolatos rizikótényező az intergenerációs abuzív gondozási mintázat, amikor a gondozó áldozatként szorong vagy szorongáskeltő, esetleg megoldatlan traumát hordoz, ez hatással lesz a saját gondozói viselkedésére (Reebye, 2005).

6. Agresszióval kapcsolódó klinikai kórképek, gyógypedagógiai problémák
Egyes klinikai kórképek (például ADHD, PTSD, autizmus) együtt járhatnak a gyermek nagyobb fokú agresszív viselkedésével bizonyos szituációkban (Reebye, 2005). Egyes gyógypedagógiai problémák is társulhatnak a gyermek agresszív viselkedésével, hiszen például a beszédfejlődés zavarai esetében az óvodás frusztrálttá válik, amiért a környezete nem érti meg őt, a frusztrációja pedig agresszióhoz vezethet (NyugiOvi Program, 2015a, 2015b).
7. Fejlődésneurológiai hatások, amelyek befolyást gyakorolnak az önkontrollra, különös tekintettel az impulzivitás kontrolljára
Adott agyi területek kortikális és szubkortikális éretlensége vezethet impulzuskontroll-zavarokhoz és agresszív viselkedéshez (Perry, 1997, idézi Reebye, 2005). A vegetatív idegrendszerhez köthető neurotranszmitter- és hormonszintek ideálistól való eltérése is kapcsolódhat agresszív magatartáshoz (Coie & Dodge, 1998, idézi Reebye, 2005).
8. Pszichodinamikus modellek
Esetenként az is előfordul, hogy a gyermek viselkedése nem agresszív, ám a környezet annak értékeli, vagy a gondozó nem képes megfelelő önszabályozó technikákat tanítani a gyermeknek (Reebye, 2005).
9. Az intézményben keresendő rizikófaktorok
Maga az óvoda is hozzájárulhat egyes gyermekek agresszív viselkedésének kialakulásához vagy fokozásához. Mind a fizikai környezet (például túlszűfolttság, kis mozgásszabadság), mind a szociális környezet (például a pedagógusok nevelési stílusa, attitűdje, személyes tulajdonságai, reakciói) talaját szolgálhatnak a gyermeki agresszivitásnak (NyugiOvi Program, 2015).

Lansford (2018) áttekintésében az agresszió fejlődése kapcsán két év kutatási eredményeit összegezte. Összefoglalásából kiemeljük az agresszió mögött álló tényezőket, hiszen kifejezetten említésre méltó, hogy a szerző ökológiai modellbe helyezi el az agresszió rizikófaktorait (1. táblázat). Fontos látni tehát, hogy nem létezik „a tipikus agresszív óvadás”, egy-egy óvadás agresszív viselkedése kapcsán számos tényező hat a gyermek agresszív viselkedésére (Lansford, 2018; Reebye, 2005).

1. táblázat

Az agresszió háttértényezői ökológiai modellbe helyezve (Lansford, 2018 nyomán)

az agresszió formája és funkciója	az agresszióhoz kötődő rizikófaktor	öröklés-környezet interakció, neurológia	kultúra és kontextus
<i>Forma:</i> fizikai, verbális, közvetett/kapcsolati/szociális	<i>Mikrodinamika:</i> olyan tapasztalatok, amelyek idővel megerősítik az agressziót (például abuzív szülők, társas elutasítottság)	<i>hajlamosító</i> tényezők, <i>fogékonyság</i> (például stresszre; egyes neurotranszmitterek eltérő szintje)	a különböző populációkra való általánosíthatóság kérdése (kutatások eltéréseket találtak például az agresszió stabilitásában)
<i>Funkció:</i> reaktív, proaktív	<i>Makrodinamika:</i> a szociális háló dinamikája, melyen keresztül az agresszív egyének kapcsolódnak és felerősítik idővel egymás agresszivitását	<i>agyi</i> struktúra és funkció (például az amygdala szerepe)	<i>kultúra-specifikus tapasztalatok</i> , melyek növelik vagy csökkentik az agressziót (például a fiatalok normatív hiedelme az agresszióról). Léteznek <i>kontextus-specifikus rizikófaktorok</i> (például veszélyes környezetben élés) és <i>kontextus-specifikus védőfaktorok</i> (például biztonságos szociális védőháló)
A <i>bullying</i> , amely különböző formákat ölthet, de lényeges vonása, hogy hatalomkülönbségen alapul és ismétlődő agresszió.	<i>Mediátorok:</i> emocionális, szociális, kognitív és önkontroll-mechanizmusok, amelyek kapcsolnak tekinthetők a rizikófaktorok és az agresszió között (például szociális információfeldolgozás)		<i>Kulturális normák</i> mint a <i>rizikófaktorok</i> és agresszió közötti kapcsolat <i>moderátorai</i> (például adott társadalomban a családon belüli erőszak (például feleségverés) megítélése)
	<i>Moderátorok:</i> megváltoztatják a rizikófaktor és az agresszió közötti kapcsolat irányát vagy az asszociáció erősségét. (például az egykorú társakkal való kapcsolat intimítása és reciprocitása moderátorként működhet az antiszociális társakkal való kapcsolódás vagy akár az egyéni agresszív viselkedés kapcsán)		

Bullying

A bullying tekinthető az agresszió specifikus manifesztációjának (Lansford, 2018). A leggyakrabban használt meghatározás Olweus (1993, idézi M. Ribiczey et al., 2018) definíciója, eszerint „*a bullying azon ártó szándékú, ismételten előforduló fájdalomkózosás, mely során a felek egyenlőtlen hatalmi viszonyban állnak egymással, az áldozat önmagát megvédeni nem tudja*” (M. Ribiczey et al., 2018, p. 92).

Fontos elemei a meghatározásnak, hogy a bullying indokolatlan, ismétlődő, szándékos, és a gyengébb, magát megvédeni nem tudó egyénre irányuló (Olweus, 1999, idézi Jármí & Piros, 2017) agresszió.

A bullying tulajdonképpen sajátos társas helyzetben, ismétlődően alkalmazott agresszív viselkedés. A társas helyzet sajátossága az egyenlőtlen szociális pozíció, az egyik fél gyengébb, nem tudja megvédeni magát. A bullying igen gyakran aktív, indulati agresszió, szándékos károkozás és ártás, a kiszolgáltatottabb gyermek fenyegetése.

A bullying szituációk megkülönböztetendők az egyenrangú felek között zajló, agresszív mozzanatokot tartalmazó konfliktushelyzetektől, a dominancia vagy tárgy birtoklásáért folytatott nyílt versengéstől.

Fontos hangsúlyozni, hogy a bullying elhúzódó folyamat, a gyerekek jólétéért felelősséget vállaló felnőtteknek éppen azt kell észrevenniük, hogy a bántás, károkozás ismétlődik és hogy az érintett szereplők között erőkülönbség alakul ki, ugyanaz a gyermek szenved el az agressziót, az adott kapcsolati dinamikában kialakult egy bántalmazó-áldozat viszony, ami akár ki is egészül más szereplőkkel (például szemlélők) is.

Formája lehet *fizikai bántalmazás* (testi bántalmazás, személyes tárgyak elvétele vagy tönkretétele), *verbális bántalmazás* (például megalázás, gúnyolódás, sértegetés stb.), *kapcsolati bántalmazás* (például kiközösítés, pletyka terjesztése) és *cyberbullying* (internetes bántalmazás). Utóbbi tulajdonképpen az online térben zajló verbális vagy kapcsolati bántalmazás.

Maga a bántalmazás lehet *direkt és indirekt*. Előbbi esetben szemtől szemben történik a bullying vagy a bántalmazó másokat felbujt rá, míg az utóbbinál a csoportdinamikára történik ráhatás, például valakit megutáltatnak az egész közösséggel (Jármí & Piros, 2017).

Jelen írás a bullying kifejezést a fent kifejtett definíció értelmében használja.

Bár a bullying definíciója egyértelműnek tűnik, fontos megjegyezni, hogy mind a tudományos terminológiában, mind a köznyelvi szóhasználatban vannak árnyalatnyi eltérések, fogalom-összeecsúsások (vö. Jármí & Piros, 2017; Monks & Smith, 2006).

Monks és Smith (2006) kutatása például alátámasztotta, hogy életkorfüggő, hogy miként definiálják az egyének a bullyingot. A szerzők kutatásukban négy életkori csoportba tartozó vizsgálati személyek agresszív, illetve két jóindulatot vagy proszociális viselkedést ábrázoló rajzokra adott válaszait elemezték. Míg a 4 és a 8 évesek egy dimenzió mentén értékelték a rajzo-

kat (agresszió/nem agresszió), a 14 évesek és a felnőttek már két dimenziót használtak, és megkülönböztették az agresszió formáját fizikai/nem fizikai szempontból is (Monks & Smith, 2006).

A(z iskolai) bullying során az egyének különböző szerepeket tölthetnek be. Az interakció két fő szereplője a bántalmazó és az áldozat.

A *bántalmazók* három csoportba oszthatók: az *agresszív bántalmazó* (aki vezetői készségekkel bír, kezdeményezi a közvetlen vagy közvetett agressziót), a *passzív bántalmazó* (aki nem annyira népszerű, mint az aktív bántalmazó, de csatlakozik a bántalmazáshoz, ha már elindult) és a *bántalmazó-áldozat (bully-victim)* (aki áldozat, ám bullying stratégiákat is alkalmaz, amikor reagál a bántalmazásra).

Az áldozatokat szintén három csoportba oszthatjuk: a *passzív áldozat* (aki elszenvedti a bántalmazást, nem száll szembe), a *hamis áldozat* (akit valójában nem bántanak, de azt mondja) és a *provokatív áldozat* (aki olyan viselkedést mutat, amivel növeli, hogy célponttá váljon) (Rose, 2011).

Az áldozaton és a bántalmazón kívül meghatározunk még *csatlósokat* (akik aktívan segítik a bántalmazót), *támogatókat* (akik odamennek, tetszésüket fejezik ki, biztatják a bántalmazót), *kívülállókat* (akik távolmaradnak, nincs tudomásuk vagy nem vesznek tudomást a jelenségről) és *védelmesőket* (akik az áldozat pártján állnak, segítik őt) (Jármí & Piros, 2017). Bizonyos viselkedések tehát megerősíthetik vagy éppen csökkenthetik a zaklatást. Még a kívülálló hatása sem teljesen semleges, hiszen egyes viselkedéseikkel, például a közbeavatkozás hiányával, megerősíthetik vagy épp gátolhatják a bántalmazást (Körmendi & Szklenárik, 2014).

Bullying óvodáskorban

Tanulmányunk az óvodai bullying jelenségére fókuszál, így a továbbiakban nem részletezzük az iskolai zaklatás témakörét, hanem a 3–7 évesek körében történő bullying jelenségét mutatjuk be, középpontba helyezve az óvodáskori kortárs bántalmazás kifejezett sajátosságait és a pedagógusok nézőpontját.

Vlachou és munkatársai (2011) a szakirodalom tanulmányozása alapján kiemelik, hogy az óvodáskori bullying kulcselemeiben átfed a későbbi életkorokban jellemző bullyinggal, ezért a prevenciós és intervenciós programokban érdemes ezekre támaszkodni.

Ugyanakkor fontos tisztában lenni azokkal a tényezővel, amelyek az óvodáskori bullying specifikumai.

Bullying az óvodások körében

Bár elsőre azt gondolhatnánk, hogy a bullying kizárólag iskolai jelenség, ez koránt sincs így.

Sajnálatos módon gyakran előfordul, hogy az óvodásokat „túl kicsinek” gondolják a szándékos bántáshoz, illetve a felnőttek akár elbagatellizálják a

bullyingot, mondván, hogy a „vadulás” és a „civakodás” fejlődési sajátosság, amit majd „kinőnek” a gyerekek (Humphrey & Crisp, 2008). Vagyis nem különítik el a bullyingot általában az agressziótól. Ugyanakkor kutatások bizonyítják, hogy a bullying óvodában is megfigyelhető jelenség (Helgeland & Lund, 2016), csak sajátos karakterisztikumokkal. A gyerekek 6–22%-a tapasztalja meg valamilyen módon a bullyingot óvodában (6% Svájc, 12% Norvégia, 12,6% Finnország, 13–22% Nagy-Britannia, 22,6% Amerikai Egyesült Államok) (Helgeland & Lund, 2016; Kirves & Sajaniemi, 2012). Mindezekkel szemben Ilola és munkatársai (2016) szülői beszámolón alapuló kutatásában az derült ki, hogy az általuk vizsgált populációban a négyéves fiúk 50, a lányok 40 százaléka volt érintett bullyingban, akár bántalmazói, akár áldozati szerepben. Ugyanakkor a kutatók kiemelik a korai életkor, s így az egyértelműbb fizikai agresszió dominanciáját, illetve azt, hogy a kutatás az óvodában nem jelenlevő szülők beszámolójára támaszkodik (Ilola et al., 2016).

Az óvodáskori bullying értelmezések természetesen fontos figyelembe venni az óvodáskor fejlettségi sajátosságait. Az óvodás gyermekek érzelmvezéreltsége, nézőpontátvételi nehézségei, egydimenziós gondolkodása, következményetikája stb. (vö. M. Ribiczey et al., 2018) és az agresszióval és önkontrollal kapcsolatos fejlettségi szintje (lásd fent) befolyásolja a bullying szituációját, értelmezését.

Az óvodába lépve a gyermekek számára kitárul a szociális világ, és hatalmas társas fejlődési lépéseket tesznek meg. A szociális fejlődés során kialakítják lassan a barátkozás képességét, játszócsoportok alakulnak, fejlődnek a szociális készségeik. Ez talajt ad az egykorú társak elutasításának, a viktimizációnak és a bullying kibontakozásának egyaránt (vö. Godleski et al., 2015).

Az óvodai bullying történhet a csoportszobában és az udvaron is. Több kutatás is alátámasztja, hogy az utóbbi igencsak gyakori helyszíne a bántalmazásnak (Vlachou et al., 2011). Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a szakembereknek tudatosnak kell lennie az óvoda fizikai környezetének tervezésében, szervezésében is. További kapcsolódó tényező a zsúfoltság és csoportméret. A zsúfolt csoportszoba növeli a frusztrációt, a nagy létszámú csoportokban az alacsony felnőtt-gyermek arány miatt a pedagógusnak is jobban meg kell osztania figyelmét (vö. Tanrikulu, 2020).

Természetesen az óvodásoknak nincs olyan árnyalt képe a bullyingról, mint a felnőtteknek, és a verbalitásuk kevésbé fejlett mivolta miatt nem is tudják pontosan megnevezni, mi történik, ám bizonyítottan észlelik a bullyingot, és van fogalmuk róla.

Helgeland és Lund (2016) kvalitatív kutatásában négy különböző óvodában figyeltek meg 4-5 éveseket, illetve készítettek a bullyingról interjúkat ötévesekkel. Eredményeikből kiderült, hogy a gyermekek észlelik a bullyingot, úgy fogalmazták meg, hogy a bullying az, amikor valaki valami „gonoszat” mond vagy tesz (verbális és fizikai bántás). Kirajzolódott továbbá, hogy leginkább a játékból való kizárástól félnek (kapcsolati bántalmazás). Repo (2015, idézi M. Ribiczey et al. 2018) hasonló eredményre jutott, miszerint a

gyerekeknek van elképzelése a bullyingról, és egy nagyban átfed a felnőttek fogalmával. Camodeca, Caravita és Coppola (2015) a bullying szereplőinek fogalmát, illetve a szociális kompetenciát és preferenciát vizsgálta óvodások és óvodapedagógusok körében. Eredményeik alapján a kívülálló szerep kivételével egyértelműen kirajzolódott a többi szerep, és együttjárás mutatkozott a gyermekek és pedagógusok válaszai között. Továbbá az is kiderült, hogy a védelmező szerep pozitívan kapcsolódik a szociális kompetenciához, a fejlettebb szociális készséggel rendelkező gyerekek vállalták inkább a védelmező szerepet (Camodeca et al., 2015).

Az óvodai bullying szereplői

Általánosságban a *bántalmazókról* elmondható, hogy proaktív agresszió jellemzi őket, erősek, törekszenek a dominanciára, ugyanakkor kevesebb melegséget és empátiát mutatnak a kapcsolataikban. Gyakran impluzívak, és szomorúságot, haragot éreznek, depresszívek. Továbbá sokuk kognitív fejlettsége – különös tekintettel a szociokognitív folyamatokra – alacsonyabb szintű, és gyakrabban értékeli az agresszivitást pozitívan, mint azok a gyermekek, akik nem bántalmazók. Nem válogatás nélkül választanak áldozatot, hanem a gyenge, a társak által kevésbé támogatott gyermekeket viktimizálják. Érdekes eredmény, hogy kutatásokban, kifejezetten az óvodás bántalmazókkal kapcsolatban azt találták, hogy a közösség valódi tagjai, kiterjedt baráti kapcsolataik vannak, nagyobb gyermekcsoportok tagjai (Vlachou et al., 2011). Lee dél-koreai longitudinális kutatása is megerősítette, hogy a bullyingban nem résztvevő óvodás gyermekek után a bántalmazóknak volt a legtöbb pozitív társas kapcsolata (természetesen a dominanciájuk mellett) (Lee, 2020). Mindezek mellett egy érdekes másik kutatási eredmény, miszerint esetenként a bántalmazó szociometriai pozíciója azért ellentmondásos (választják, de el is utasítják) vagy alkalomadtán elutasított (Nelson et al., 2016, idézi M. Ribiczey et al., 2018).

Fontos megemlíteni a nemi különbségeket, miszerint a lány bántalmazók sokkal inkább elszigeteltek, társas szempontból elutasítottak az óvodai csoportban, mint a fiú bántalmazók, úgy tűnik a „női” bántalmazó viselkedés kevésbé elfogadott. Ez összefügghet azzal is, hogy a bullying „funkciója” is, eltérhet a nemek szerint, míg a fiúknál inkább a hatalomról, a lányoknál a szociális szempontról szól (Vlachou et al., 2011).

Koragyermekkorban a bullying formáira jellemző a fizikai bullying, mint ütés, rugdosás, harapás, köpködés, hajhúzás, tárgyak dobálása; a verbális bullying, például gúnynevek adása, bosszantás, kinevetés, megalázás, titkok kibeszélése stb., a kapcsolati bullying, például társak kizárása a játékból, vagy mások erre való utasítása, játékok, barátságok tönkretétele, mások ignorálása (Tanrikulu, 2020). Továbbá tipikus még – más kategóriarendszert használva – a tárgyhoz kapcsolódó bullying (például játékszer tönkretétele), kizárás, illetve a verbális és kapcsolati bullying kombinációi: a kognitív bán-

talmazás (például fenyegetés) és a pszichológiai bullying (például ignorálás) (Perren, 2000; Gillies-Rezo & Bosacki, 2003; Kirves & Sajaniemi, 2012, idézi Tanrikulu, 2020).

Az áldozatok jellemzően valamilyen szempontból eltérnek a „tipikusnak mondható” óvodásoktól: gyengébbek, kisebbek vagy éppen valamilyen külső jellemzőjük teszi őket célponttá, továbbá kevés társas támogatással rendelkeznek. A nem provokatív áldozatok érzékenyek, szorongók, az áldozattá válás beépül a személyiségükbe. A társas támogatottság hiánya csak fokozódik, hiszen az áldozat mellé állás magában hordozza a célponttá válás esélyét, azonban nem jár semmilyen társas előnnyel, sőt, az áldozatok gyakran rendelkeznek olyan tulajdonsággal (például visszahúzódás), ami nem vonzó az óvodástársak szemében (Vlachou et al., 2011; M. Ribiczey et al., 2018). A tartós viktimizálódás problémákat okozhat a gyermek személyiségfejlődésében, társas kapcsolataiban, testi tünetekhez (például szomatizáció, szorongásos tünetek) vezethet (Ilola et al., 2016; M. Ribiczey et al., 2018).

A *bántalmazó-áldozatok* ezzel szemben nem ilyen visszahúzódók, hanem agresszióval reagálnak. Gyakran tapasztalható, hogy a teljes gyermekcsoport elutasítja őket, mivel irritáló a viselkedésük. Temperamentumukra jellemző a magas reaktivitás, a szociális normák megsértése, az impulzivitás, a türelem hiánya. Gyakran nem is a bántalmazó felé mutatnak reaktív agressziót, hanem más, védtelen áldozat felé fordulnak, ami miatt akár rejtve marad, hogy maguk is áldozatok (Vlachou et al., 2011; M. Ribiczey et al., 2018). Óvodáskorban a két szerep együttjárása gyakoribb, mint a későbbi életkorokban (Hanish et al., 2004, idézi Vlachou et al., 2011).

Óvodáskorban a későbbi életkorokhoz képest a szerepek stabilitása más-ként alakul. A gyermekek beszámolóira épülő kutatások alapján a bántalmazó szerep relatíve stabil, a *védelmes* szerep már kevésbé, az áldozatszerep pedig kifejezetten nem mondható stabilnak (Vlachou et al., 2011).

Bullying-prevenció és intervenció

A bullying, és ezen belül az óvodai bullying jelentőségének felismerése arra sarkallta a szakembereket, hogy megelőző programokat dolgozzanak ki (például Söderström & Löfdahl Hultman, 2016; Jármí, 2019; Homoki et al., 2017). Ezen programoknak a célja a jelenség megismertetése, a prevenció, esetenként az intervenció bemutatása.

Nikolau és Markogiannakis (2017) óvodapedagógusokat kérdezett arról, hogy milyen stratégiákat tartanak hatékonyak a bullying prevenció kapcsán. 164 óvodapedagógus válasza alapján kirajzolódott, hogy a pedagógusok szerint hasznos a sokféleség elfogadásához kapcsolódó tevékenységek bevezetése, az empátia, a szocioemocionális készségek fejlesztése (a pedagógusképzésben is). Hangsúlyozzák az óvoda és a család, illetve közösség együttműködését és a preventív anyagok (például videók) készítését.

Jármi (2019) az átfogó programok kapcsán említi, hogy azoknak három szintje van: a kognitív szint (ismeretátadás), a viselkedéses szint (azaz a „mit tegyünk” kérdése) és az érzelmi/motivációs szint, azaz a résztvevők bevonódása olyan mértékben, hogy ténylegesen alkalmazzák az elsajátítottakat. Mindezekkel lehetséges egyfajta attitűdváltozást elérni a közösség, azaz az osztály vagy óvodai csoport szintjén.

Hazánkban óvodásokra kidolgozott prevenciós program a NyugiOvi program (2015a, 2015b), amely a pedagógusok képzésén túl konkrét foglalkozásterveket és keretet kínál. Öt alapszabály köré épülnek a foglalkozások: „1. Mindenkit befogadunk a csoportba., 2. Elmondjuk, amit érünk., 3. Nem bántjuk egymást., 4. Megvédjük, ha valakit bántanak., 5. Szólunk, ha valakit bántanak.” (Jármi, 2019, p. 532)

Ez a program, amellet, hogy összhangban van az Óvodai nevelés országos alapprogramjával (2012, 2019), kifejezetten gyermekközpontú, az óvodás korosztályt az életkori sajátosságai irányából közelíti meg, például abban, hogy játékra és mesére épít, ezáltal mozgósítja az érzelmeket. A meseszereplővel való azonosulás, kommunikáció és a játékfiguraként való megszemélyesítés segíti a proszociális érzelmek, készségek, támogató normák fejlesztését.

Óvodai bullying és az óvodapedagógusok

Több vizsgálat is (például Cameron & Kovac, 2016; Swit, 2018) rámutat arra, hogy az óvodapedagógusok tisztában vannak azzal, hogy bullying az óvodában is megtörténik. A pedagógusok a játékból való kizárást, fenyegetést és az áldozattá válást emelik ki (Cameron & Kovac, 2016), megemlítik a fizikai, verbális és kapcsolati agressziót (Swit, 2018). Továbbá megjelennek adott viselkedéskategóriák megnevezései, mint a különböző módokon való ütés, ütlegelés, csipés, rugdosás stb. (Tanrikulu, 2020). Tepetaş, Akgun, és Altun (2010) interjú kutatásában egész konkrét viselkedéseket is olvashatunk a pedagógusok beszámolóí alapján, mint például gúnynevek adása, és más gyermekek megfenyegetése, ha nem azon a néven szólítják az áldozatot; másik gyermek tulajdonának elvétele, és annak tönkretételével való fenyegetés, ha az illető visszakéri; lányok összevizezése, csipkedése, sarokba szorítása a mosdóban, gyengébbekkel való veszekedés, és kényszerítés, hogy azt tegyék, amit a bántalmazó akar, illetve fizikai bántalmazással való fenyegetés (Tepetaş et al., 2010).

Érdekeség, hogy Cameron és Kovac (2016) kutatásában a szülők negatívabban látták a bántalmazókat, és jobban vélték nemhez kötődő viselkedésnek, mint az óvodapedagógusok. Tanrikulu (2020) kutatásában az óvodapedagógusok válaszaiban is megjelent a nem kérdése, ők gyakoribbnak vélték a viselkedési problémás fiúkat mint bántalmazókat, áldozatként inkább a lányokat és a szabályokat betartó fiúkat nevezték meg. Swit (2018) pedig rámutatott arra, hogy a pedagógusok 13%-a – sajnos – nem volt biztos abban, hogy az ennyire fiatal életkorú gyermekek képesek-e a bullyingra, továbbá nem voltak tisztában a fogalommal sem.

Látható tehát, hogy a pedagógusok kulcsfontosságú szerepet játszanak abban, hogy felismerjék a bullyingot, és reagáljanak arra.

A (kora)gyermekkorban előforduló bullyingra vonatkozó kutatások esetében felmerülhet a validitás kérdése, hiszen gyakran mások (például szülők, pedagógusok) beszámolóin alapulnak, így kérdéses lehet, hogy minden esetben pontosan elkülönül-e, hogy agresszióról, bullyingról, milyen jellegű bántalmazásról van-e szó. Ugyanakkor az agresszív viselkedés elterjedése vagy éppen bullying prevenciója szempontjából kisebb a kockázata ezeknek a pontatlanságoknak, mint annak a negatív hatása, ha nem tulajdonítunk jelentőséget a gyerekek között, egyenlőtlen pozícióban, ismétlődően lejátszódo agresszív viselkedésmintáknak.

Összegzés

A problémakör elméleti összefoglalása mélyebb megértéssel szolgált az óvodáskori agresszió és bullying sajátosságairól. Ráirányítja figyelmünket az óvodáskori társas-érzelmi készségeket fejlesztő, a közösség megerősítését szolgáló, az agresszió és bullying megelőzését célzó módszerekre, programokra, hogy minél kisebb életkorban kialakulhassanak és megerősödjenek a proszociális-, támogató-, hatékony konfliktuskezeléshez vezető viselkedésminták.

A prevenció programok a befogadóbb intézményi környezet kialakulását preferálják. Az intézmények aktív szerepvállalása hozzájárul a gyerekek és felnőttek közötti megértés és tisztelet erősítéséhez, csökkentve a kirekesztés és diszkrimináció lehetőségeit. A bullying hatékony kezelése támogatja az intézményes nevelés szereplőinek pszichés jól-létét, segít az alacsony önértékelésből, szorongásból adódó problémák megelőzésében. Javul az intézményi és csoportlétkör, ha biztonságban érzik magukat gyerekek és felnőttek, szívesebben bevonódnak, aktívabban felelősséget vállalnak a közösség alakításában. Megtanulhatják, hogy mindannyian felelősek vagyunk egymásért, és együttműködve segíthetjük elő a biztonságos és támogató intézményi környezet kialakítását. (vö. Jármí, 2019; NyugiOvi, 2015a, 2015b)

Továbbgondolásra érdemes a problémakör kapcsán még a szülőkkel való együttműködés, hogyan támogathatják egymást a pedagógusok és szülők a probléma hatékony kezelésében. Foglalkozni lehetne még a társadalmi-kulturális kontextussal is az egyéni tapasztalatok és reakciók jobb megértéséhez.

Reméljük, hogy írásunk hozzájárult a szakemberek, pedagógusok és pszichológusok probléma iránti érzékenyítéséhez, a bullying felismeréséhez és hatékony kezeléséhez ezzel is elősegítve a gyermekek egészséges társas fejlődését ebben a meghatározó időszakban.

Bízunk benne, hogy ösztönzünk olyan kutatásokat, amelyek részletesebben vizsgálják majd például a bullying kialakulásában szerepet játszó egyéni és csoportdinamikai tényezőket, valamint a preventív és intervenció programok hatékonyságát az óvodai környezetben.

Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.11.11.)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> 2023.11.11.21. 05. 01.)
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child development*, 77(4), 954–966. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00912.x>
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive behavior*, 41(4), 310–321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
- Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961–1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>
- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 68–82. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>
- Csányi, V. (2002). *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901–916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 380–392. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.940622>
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. & Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development*, 25(5), 619–640. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.844058>
- Hay, D. F. (2017). The early development of human aggression. *Child Development Perspectives*, 11(2), 102–106. <https://doi.org/10.1111/cdep.12220>
- Hárdi, I. (2006). Az agresszió képi kifejezése. *Magyar Tudomány*, 51(1), 12–20.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133–141. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>

- Homoki, A., Cs. Ferenczi, Sz & Csákvári, J. (2017). *Konstruktív agresszió- és bullyingkezelés a gyermekvédelmi szakellátásban*. Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság.
- Humphrey, G. & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(1), 45–49. <https://doi.org/10.1177/183693910803300108>
- Ilola, A. M., Lempinen, L., Huttunen, J., Ristkari, T. & Sourander, A. (2016). Bullying and victimisation are common in four year old children and are associated with somatic symptoms and conduct and peer problems. *Acta paediatrica*, 105(5), 522–528. <https://doi.org/10.1111/apa.13327>
- Jármí, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, 28(3), 528–540. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.6>
- Jármí, É. & Piros, V. (2017). Az iskolai bántalmazás: bullying. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II (pp. 265–286)*. Osiris Kiadó.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Körmendi, A. & Szklenárik, P. (2014). A szemlélők szerepe az iskolai zaklatásban. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 105–121. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/09/AP_2014_2_Kormendi_Szklenarik.pdf
- Lansford, J. E. (2018). Development of aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 17–21. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.015>
- Lee, S. H. (2020). Kindergarten teachers' perspectives on young children's bullying roles in relation to dominance and peer relationships: a short-term longitudinal approach in South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1734. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051734>
- M. Ribiczey, N., Szabó, B. & Jármí, É. (2018). Bullying az óvodában – az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott pszichológia*, 18(1), 91–112. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2018.1.91>
- Mitchell, P. & Ziegler, F. (2013). *Fundamentals of Developmental Psychology*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203736357>
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Nærde, A., Ogden, T., Janson, H. & Zachrisson, H. D. (2014). Normative development of physical aggression from 8 to 26 months. *Developmental Psychology*, 50(6), 1710. <https://doi.org/10.1037/a0036324>
- Nikolaou, E. & Markogiannakis, G. (2017). Greek preschool teachers' perceptions about the effective strategies for bullying prevention in preschool age. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 172–177. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2017.06.18>
- Olweus, D. (2003). Social Problems in School. In Slater, A. & Bremner, G. (Eds.), *An Introduction to Developmental Psychology (pp. 434–454)*. Blackwell Publishing Ltd.,

- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*(2), 255–277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x>
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years—infancy and preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*(1), 16. PMID: 19030496; PMCID: PMC2538723.
- Rose, C. A. (2011). Bullies and victims: Understanding bullying in an early childhood context. *The Journal of the Texas Association for the Education of Young Children, 32*(1), 18–21.
- Söderström, Å., & Löfdahl Hultman, A. (2017). Preschool work against bullying and degrading treatment: experiences from an action learning project. *Early Years An International Journal of Research and Development, 37*(3), 300–312. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1194374>
- Stephen, C. (2006). *Early Years Education: Perspectives from a Review of the International Literature*. Information and Analytical Services Division, Scottish Executive Education Department. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/3209/1/full%20review.pdf> (2017.05.20.)
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology, 47*(3), 19–27. <https://doi.org/10.1080/13575279.2024.2371375>
- Tanrikulu, I. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care, 190*(4), 489–501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E. & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1675–1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964>
- Urbán, R. (2017). 8. Érzelmek. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. (pp. 221–255)*. Osiris Kiadó.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*(3), 329–358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia, 107*(3), 233–270.
- NyugiOvi Program (2015a). *Terápiás jellegű módszertani ajánlás az óvodáskori agresszió kezelésére*. <http://www.zknp.hu/wp-content/uploads/2017/05/Ter%C3%A1pi%C3%A1s-m%C3%B3dszertani-aj%C3%A1nl%C3%A1s.pdf> (2021.04.06.)
- NyugiOvi Program (2015b). *Kézikönyv óvodapedagógusok részére*. https://tanitonline.hu/uploads/3451/NyugiOvi_K%20c3%89ZIK%20c3%96NYV%20c3%93VODAPEDAG%20c3%93GUSOK%20R%20c3%89SZ%20c3%89RE.pdf (2021. 02. 03.)



Böddi, Zs, Jármí, É. & Serfőző, M.

**Characteristics of aggression and bullying
among preschool-aged children**

This paper examines the phenomena of aggression and bullying among preschool children from a theoretical point of view, highlighting the background factors behind these types of behaviours occurring between the ages of 3 and 7. The links between aggression and bullying are also analysed in detail, highlighting the specific forms and roles that appear among preschoolers. The key role of teachers and the treatment of preschool aggression and bullying is also examined, as well as the challenges teachers face in the field of bullying.

Keywords: aggression, bullying, preschool years, socio-emotional development



Böddi Zsófia: <https://orcid.org/0000-0001-7198-6020>

Jármí Éva: <https://orcid.org/0000-0001-8519-995X>

Serfőző Mónika: <https://orcid.org/0000-0002-5552-8828>