

Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés

Dóczi-Vámos Gabriella*

A tanulmány az iskolai agresszió témájához kapcsolódó fogalmak mögötti jelentéstartalmak értelmezésére összpontosít, mert a definiálásra vonatkozó hazai szakirodalom feltárása során az volt érzékelhető, hogy nincs egységesség a fogalomhasználatban, nem látszottak tisztázottnak az egyes jelentéstartalmak közötti különbségek, egymáshoz való viszonyuk. Az egyes fogalmak egymással összefüggnek, de mégsem azonosak. A köztük lévő különbségek konkrét viselkedésbeli sajátosságokat ragadnak meg, amelyek akár kutatók, akár gyakorló szakemberek, közösségek számára is lényegesek. Hiszen az egyéni tapasztalatok és nézetek által befolyásolt fogalom-értelmezések félrevezethetik a vizsgálatokat és a konkrét iskolai prevenciós tevékenységeket is. A tanulmány célja, hogy bekapcsolódjon az ezzel kapcsolatos szakmai diskurzusba, elfogadva, hogy vannak olyan szakmai közösségek, amelyek az általunk választottól eltérő fogalmakat használnak, ahogy olyanok is, akik hasonlókat. A tanulmányban azt mutatjuk meg, ahogy a szakirodalom alapján az agresszió, erőszak és zaklatás fogalmakat magyarázzuk.

Kulcsszavak: agresszió, erőszak, zaklatás, fogalmi rendszer

Bevezetés

Az iskolai agresszió problémájának jelentősége a hazai iskolákban is elvitathatatlan. A pedagógusok jellemzően az órai munkához kötődően érzékelik a problémás tanulói viselkedéseket, így a jelenség a tanórai fegyelem témája felől is közelíthető (Mihály, 2005), ahogy az agresszió felől is. Kérdés, hogy hol húzódik a határ a fegyelmezetlenség és az agresszió között, mit is tekintünk fegyelmezetlen viselkedésnek, és milyen viselkedéseket, eseményeket sorolunk már az *iskolai agresszió* fogalmi körébe. A helyzetet tovább bonyolíthatja az *iskolai erőszak*, *bántalmazás* és *zaklatás* kifejezések megjelenése. Hazai (Figula, 2004; Trencsényi, Maleczkyné, Rucska & Prémné, 2008; Buda, 2009; Gyurkó & Virág, 2009; Földes & Lannert, 2009; Mayer, 2009; Paksi, 2009; Hajdú & Sáska, 2010; Figula, 2011; Nagy, Körmendi & Pataky, 2013; Simon, Velkey & Zerinváry, 2015; Dóczi-Vámos, 2016) és nemzetközi összehasonlító kutatások (HBSC, TALIS, KidScreen) alapján elmondható, hogy bár nemzetközi viszonylatban Magyarországon kedvezőnek mondható a helyzet, mégis, több tízezer tanuló (Buda, 2009; Németh & Költő, 2010, 2014) akár napi szinten részese bántalmazó eseményeknek és a felnőttek előtt rejtve zajló zaklató folyamatoknak. Az áldozat újra és újra megéli a megalázó helyzeteket, ami miatt komoly frusztrációt és egy idő után fenntartott fenyegetettséget él meg. Visszahúzódóvá, motiválatlanná és passzívvá válik, rosszabbul teljesít a tanulmányaiban, és hosszú évekkel az események után is önértékelési problémákkal küzdhet (Hazler, Miller, Carney & Green, 2001; Mihály, 2005; Buda, 2009; Fodor, é. n.). Ezért tehát szükségszerű, hogy korábbi kutatási és gyakorlati tapasztalatokra építő további hazai kutatások lássanak napvilágot, amikből a terepen dolgozó szakemberek kapaszkodókat kaphatnak a mindennapi iskolai gyakorlatban végzett munkájukhoz. Ennek egyik első lépése egy fogalmi rendszer kialakítása és stabilizálása. A magyarországi szakirodalomban számos, egymással gyakran átfedésben lévő kifejezés él. Nem egyértelmű a szóhasználat, és az egyes kifejezések jelentéstartalmának egymáshoz való viszonya sem. Ugyanakkor, felfogásunk szerint ezek értelmezése az erőszak-ellenes személetmód kialakításának az egyik alapfeltétele. Azért, mert a fogalmak árnyalt értelmezése a mögöttük

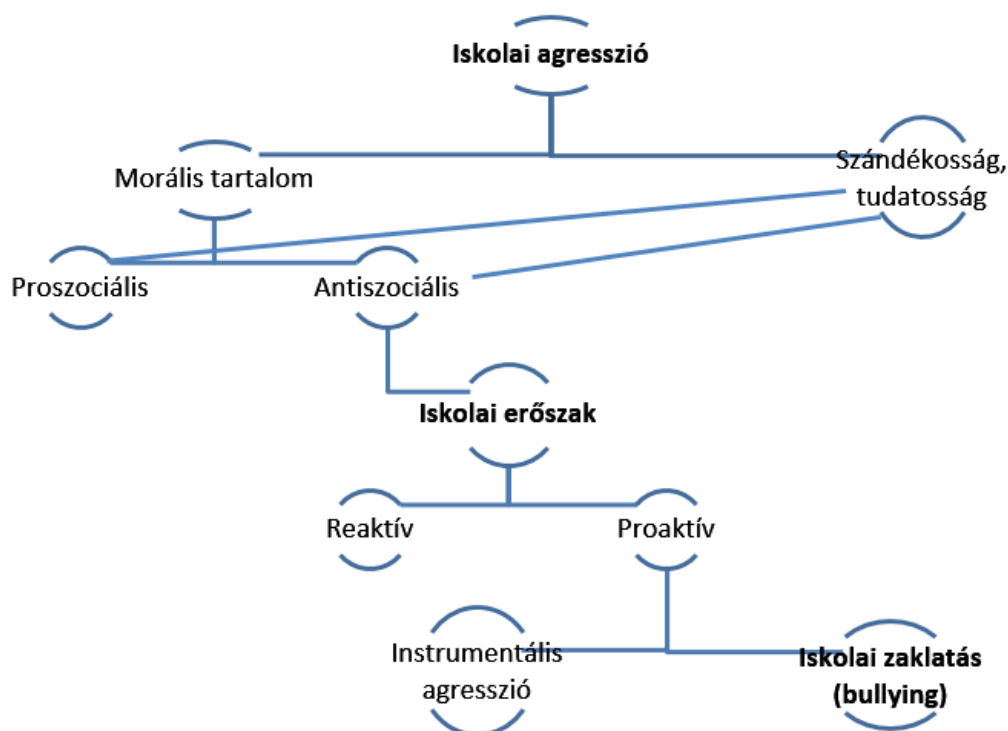
* Egyetemi tanársegéd, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. E-mail: gab.vamos@gmail.com

rejlő attitűd és viselkedésmintázatok megértéséhez járul hozzá. Ez összefügg az erőszakos események gyakoriságának kutatásával, ugyanis az egyéni, akár kutatói, akár válaszadói értelmezések torzíthatják az eredményeket. Valamint a gyakorló szakemberek, a közösségek számára is lényeges, hogy az egyéni tapasztalatok és nézetek által befolyásolt fogalom-értelmezés mellett a szakirodalomra is tudjanak támaszkodni. Úgy véljük, hogy a témával foglalkozó szakmai közösségeknek érdemes lenne párbeszédet folytatni erről, nem csak a szakemberek, de a tanulók szempontjából is.

Kiválasztottuk és definiáltuk a téma szempontjából általunk meghatározónak vélt fogalmakat. Egy fogalmi rendszert kínálunk, ami eltérhet a más kutatók és kutatócsoportok által használttól; célunk, hogy bekapcsolódjunk az ezzel kapcsolatos szakmai diskurzusba.

Fogalmi tisztázás és az erőszakos, zaklató viselkedés típusai

Azon problémás viselkedések megértésével foglalkozunk mélyebben, amelyekre a témában végzett hazai adatgyűjtések, elméleti írások is összpontosítanak: *agresszió, erőszak és zaklatás*. Az alábbi 1. ábrán ezeket a kifejezéseket félkövérrel emeltük ki és a kapcsolódó fogalmak körében értelmezzük. A szövegben leírt viselkedéstípusokat (például nyílt vagy szimbolikus) nem jelenítjük meg az ábrán, mert ezeket később, az 1. táblázatban fejtjük ki részletesebben. Herczog (2007), Schuster (2009), valamint Gyurkó & Virág (2009) nyomán az agresszió *iskolai*-vé értelmezésünkben attól válik, hogy az események *elkövetési helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és az áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfést stb.)*, függetlenül attól, hogy az agresszió az iskolában vagy az iskolába menet/jövet, vagy a kollégiumban, illetve táboroztatás alkalmából történik.



1. ábra: A témához kapcsolódó fogalmak egymáshoz való viszonya a tanulmány fogalmi rendszerében

Agresszió, iskolai agresszió

Diszciplináris szempontból az agresszió határterület, különböző tudományágak (például pedagógia, pszichológia, szociológia, pszichiátria, etológia, orvostudomány) különféle nézőpontból járulnak hozzá a természetével kapcsolatos közös tudáshoz. Az iskolai agresszió megértéséhez fontosnak véljük a tágabb értelemben vett agresszió jelenségének árnyalt bemutatását. Azt tapasztalatuk, hogy míg ez az árnyaltság a tág értelemben vett agresszió esetében megjelenik, az iskolai környezetben előforduló agresszió esetében kevésbé.

Kiinduló definíciónak a hazai szakirodalomban Ranschburg (2008) széles körben ismert és hivatkozott meghatározását választottuk: *„agressziónak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon”* (Ranschburg, 2008, p. 90.). Azért e mellett döntöttünk, mert feltételként fogadja el a szándékosságot és a tudatosságot, illetve a sérelem okozásának nyílt és átvitt formáit is megemlíti, azaz nem szűkíti le a nyílt, kizárólag fizikai sérelem okozására, elszenvedésére. Ez mára a hazai és nemzetközi szakmai közösségben általánosan elfogadott (Moeller, 2001; Aronson, 2004; Fiske, 2006; Anderson & Huesmann, 2007; Sadock, Kaplan & Sadock, 2007; Ranschburg, 2008; Hárdi, 2010), továbbá, erre a definícióra építi rá Ranschburg (2008) azt, amit a viselkedés *morális tartalmának* nevez: a cselekedet *proszociális és antiszociális tartalma*. Ez az első szempont, ami alapján az agresszív viselkedéseket értelmezi és csoportosítja. Véleményünk szerint ennek a különbségtételnek jelentős szerepe van az egyes bántalmazó viselkedések, események és zaklatáshoz kötődő szerepek szempontjából is.

Az agressziót olyan energiának tekintjük, *„amelyet nem lehet, de nem is szabad megsemmisíteni, hiszen nélkülözhetetlen az életünkben”* (Buda, 2005, p. 9.). Semleges természetű, amit nem csak azzal a küzdelemmel azonosítunk, amit egymással, egymás kárára vívnak az emberek, hanem azzal is, amit a nehézségeik leküzdésére, céljaik elérésére vívnak, akár saját magukkal szemben is. Csányi (1999) biológiai evolucionista megközelítése szerint az agresszió növeli az egyed rátermettségét, mert az agresszív energia erőforrások elnyerésének lehetőségét biztosítja. Csoportosan élő fajok esetében, az erőforrások csoporton belüli optimális elosztásához segíti hozzá a közösséget. Simon (2009) a kognitív viselkedésterápia egyik képviselője is kiemeli az erőszakos agressziót az agresszív viselkedések köréből: *„akár rendkívüli stresszkeltő tényezők, genetikai hajlam, tanult viselkedésminták vagy e tényezők valamilyen kombinációja áll az erőszakos agresszió hátterében. Az egyes elméletek képviselői egyetértenek abban, hogy önmagában az agresszió és a destruktív erőszak nem rokon értelmű kifejezések”* (Simon, 2009, p. 27.). Tehát az agresszív energia különböző mögöttes morális tartalommal jelenhet meg. Így beszélhetünk romboló, közösségellenes, ún. antiszociális, vagy a közösség és az egyén érdekeit szolgáló proszociális agresszióról (Ranschburg, 2008). Ez utóbbi *„megtalálható az állatokban is, a törzsfajlás során a génekbe programozott támadó- (vagy menekülő-) ösztön, amely az egyed létfenntartását szolgálja. Ezt hívjuk nem rosszindulatú, védekező agressziónak [...]. Ez a típus tehát a proszociális viselkedések körébe tartozik [...] és nincs jelen, amennyiben nincs fenyegetettség. A másik típus, a rosszindulatú, támadó agresszió, azaz a brutális és a pusztítási, rombolási hajlam az emberi fajra jellemző, a legtöbb emlősben nem fordul elő; nem a törzsfajlás során alakult ki bennünk, biológiailag sem adaptív; céltalan, kielétele örömet szerez. A korábbi vizsgálódások e tárgyban eleve kudarcra voltak ítélve, mivel nem tettek különbséget az agresszió e két fajtája között, bár forrásaik és tulajdonságaik is alapvetően eltérnek egymástól”* (Fromm, 1973, p. 20.).¹

1. Ranschburg (2008) is használja a támadó és védekező csoportosítást.

Úgy véljük, hogy ez az iskolai agresszió esetében is értelmezhető. Azaz, hogy a küzdelem önmagában nem rossz vagy ártalmas. Az *antiszociális iskolai agresszió* körébe sorolhatók a romboló, közösségellenes viselkedések, a *proszociális iskolai agresszió* körébe azok, amelyek célja mások (egyén vagy csoport) védelme, de nem a megfelelő eszközökkel. Így például, amikor egy tanuló egy másik tanuló védelmére kelve megüti a támadót.

Érdeemes továbbá megkülönböztetni a *proszociális viselkedést* az *önérvényesítéstől*. Az utóbbi a *saját* jogos szükségleteinkért folytatott harc, amelyik gyakran szükséges és építő jellegű. A proszociális viselkedés pedig *másvalaki* védelmére irányul (Simon, 2009). Az agresszív viselkedés, még ha proszociális is, nem tekinthető asszertívnak. „Amikor azért küzdünk, amire valóban szükségünk van, és közben tiszteletben tartjuk mások jogait és szükségleteit, ügyelve arra, hogy ne ártsunk nekik feleslegesen, a magatartásunk leginkább az asszertív szóval jellemezhető. [...] Azonban amikor sürgősen harcolunk, vagy nem vesszük figyelembe, hogyan érint ez másokat, a viselkedésünk leírására az agresszív a legmegfelelőbb szó” (Simon, 2009, p. 29.). Úgy gondoljuk, hogy amikor az áldozat önmagát védi meg nem asszertív módon, nem a megfelelő eszközökkel, az is agresszió.

Mindezt azért érdemes az iskolai agresszió szempontjából átgondolni, mert úgy éreztük a hazai szakirodalom feltárása során, hogy nem merül fel az a kérdés, hogy az adott esemény antiszociális vagy proszociális töltetű-e (például M. Nádas, 2006; Trencsényi et al., 2008; Mayer, 2009; Paksi, 2009; Hajdú & Sáska, 2010). Egyet értünk Hárdival (2010), hogy „az agresszió egyoldalú, negatív értékeléssel él az emberek tudatában, néha még a tudományban is. Ez persze pesszimista szemlélethez vezethet” (Hárdi, 2010, p. 22.). Sőt, a helyzetet tovább bonyolítja, hogy van olyan kutatás is (Simon et al., 2015), amelyik az iskolai agressziót az iskolai zaklatás bizonyos jellemzőinek beemelésével határozza meg. Az iskolai agresszió természetének árnyalt megértésére azért lenne szükség, mert, ahogy az iskolán kívüli agresszió vonatkozásában, úgy itt is, ha elfogadjuk, hogy „az agresszió energiája pozitív folyamatokat is mozgásba hozhat, talán könnyebben fordulhatunk szembe negatív oldalával, az erőszakkal” (Buda, 2005, p. 9.).

Felfogásunkban a pesszimista szemlélettől eltávolodva, az iskola vonatkozásában is ernyőfogalom az agresszió (lásd 1. ábra). Felfokozott energia, ami környezeti és az egyénhez kötődő feltételek között manifesztálódik proszociális vagy antiszociális viselkedésben. A mások védelmére kelő morális tartalommal bíró folyamatok felismerésének jelentősége az iskolai agresszió esetében a fentiekén túl az, hogy megjelenhetnek olyan, akár kulturálisan sajátos viselkedések a tanulók között, amelyek proszociális töltetűek, de „külső szemmel nézve” azt feltételezzük, vagy objektív mércékkel is tudjuk, hogy árthat a másiknak. Az, hogy mi az, ami ténylegesen hasznos a társadalom, egy közösség, vagy a másik egyén számára, az adott helyzettől, akár a történelmi időtől, helytől és a körülményektől függ. Szociálpszichológiai nézőpontból értelmezve, az alapvető pszichológiai folyamatok lényegileg a kulturális jelentésektől és szokásoktól függnék (Fiske, 2006). De a történelem során tetten érhetjük, hogy miként változik a jelenség értelmezésének finomodása is.

Erőszak, iskolai erőszak

Az agresszív kontinuum két végpontján az antiszociális és proszociális viselkedés áll, ezért most világosan jelezhajjuk, hogy az erőszakos viselkedés egyértelműen az ártó, káros, az egyén és a társadalom számára romboló hatással bíró antiszociális oldalon áll, pozitív jelentéstartalma nincs (Moeller, 2001; Buda, 2005; Anderson & Huesmann, 2007; Sadock et al., 2007; Hárdi, 2010). Buda (2005) szerint „az erőszak irányulhat tárgyak, vagy mások alkotásai ellen is. Ezt általában rombolásnak rongálásnak nevezzük. S erőszak az is, ha elveszünk a másiktól valamit, amit nem akar odaadni” (Buda, 2005, p. 15.). Anderson & Huesmann (2007) értelmezésében az erőszaknak csak fizikai vonatkozása van (fizikai agresszió), ami a kontinuum legszélsőségesebb antiszociális végén he-

lyezkedik el. Példájukban az enyhébb esetek közé, nem az erőszak kategóriájába sorolható az, amikor az egyik gyerek ellök egy másikat a játéktól, míg az iskolai lövöldözést egyszerre tekintik erőszaknak és agresszív viselkedésnek. Szerintük, az agresszió és az erőszak viszonya úgy határozható meg, hogy minden erőszak agresszió, de nem minden agresszió erőszak.² Olweus (1999) is az erőszak feltételeként fogadja el a fizikai vonatkozást. „A nemzetközi irodalom hatására a tágabb körű alkalmazása is szélesben terjed” (Hárdi, 2010, p. 21.), s mi magunk is egy tágabb értelmezés mellett köteleződünk el.

A tág értelemben vett erőszak meghatározásában hazai és külföldi szerzők (Katonáné, 2008; Adams, 2011) is a WHO 2002-es definíciójára támaszkodnak, ami az iskolai erőszak szempontjából is elfogadható: „a fizikai erő és hatalom szándékos használata, fenyegetés vagy valós cselekedet, saját maga, vagy más egyén vagy csoportok ellen, melynek eredménye biztosan vagy valószínűsíthetően sérülés, rossz irányú fejlődés, halál, lelki károsodás vagy depriváció”³ (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002, p. 23.). A korábbi meghatározásokhoz képest ez nemcsak a viselkedés fizikai oldalát hangsúlyozza. Minden olyan cselekedetet vagy fenyegetést erőszaknak minősít, ami az egyén egészsége és jólléte szempontjából káros. Magába foglalja az ártó szándékot, a szándékosságot, függetlenül a viselkedés kimenetelétől, amely utóbbit szintén széles körben határoz meg, és helyet kap a lelki sérelem is. Szerepet kap a hatalom, a kényszerítés, tehát hangsúlyos a hatalmi egyensúlyhiány is. Valamint kiemeli, hogy az erőszakos viselkedés az egyénre saját magára is vonatkozhat, ami a neveléstudományi kutatások témájaként kevésbé, az iskolai gyakorlat szintjén annál inkább felmerül.

Furlong & Morrison (2000) folyóiratadatbázis-kutatásukban azt találták, hogy az *iskolai erőszak* (*school violence*) kifejezés az iskola területén elkövetett erőszakos események azonosítására 1992 után szilárdult meg a nemzetközi köztudatban. Magyarországon Gyurkó & Virág 2009-es tanulmányukban azt írják, hogy az iskolai erőszak kifejezés újkeletűnek számít. Tehát bár a jelenség mindig is jelen volt az intézményekben, meghatározása nehézségekbe ütközött. A témával való tudományos foglalkozás kezdetekor kevés volt az a munka, amelyik az iskolai erőszakot és az iskolai zaklatást ez utóbbi speciális sajátosságai mentén megkülönböztette, inkább az iskolai agresszió szinonimájaként kezelték a hazai szakirodalomban is.

A tanulmány további részében a bántalmazás kifejezést az erőszak (*violence*) szinonimájaként használjuk, tudva, hogy vannak szakemberek, akik a zaklatás (*bullying*) jelenségének szinonimájaként használják (Twemlow & Sacco, 2012;⁴ Jármí, 2015).

2. „Violence is physical aggression at the extremely high end of the aggression continuum, such as murder and aggravated assault. All violence is aggression, but much aggression is not violence” (Anderson & Huesmann, 2007, p. 261.).
3. „The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal development or deprivation” (Krug & mtsai., 2002, p. 23.).
4. Ebben a munkában a fordítók használják a bántalmazás kifejezést.

Zaklatás, iskolai zaklatás

A zaklatás nem korlátozódik az iskola világára, és jogi kategóriaként is tekinthető. Előfordul más intézményekben is, amik érintik a felnőtteket, fiatalokat és gyerekeket egyaránt (például munkahelyen, edzőteremben, kollégiumban, játszótéren, óvodában, egyházi, katonai intézményben). A szakirodalom alapján az iskolai zaklatás hat jellemzőjét tartjuk fontosnak kiemelni: (1) a zaklatás proaktív, (2) mások sérelmére elkövetett tudatos, szándékos, akaratlagos és ellenséges viselkedés/esemény sorozat, (3) amely ismétlődő jelleggel hosszú távon fennáll, (4) társas környezetben, közösségben zajlik, (5) és feltétele a valamilyen nyilvánvaló (például fizikai vagy létszámbeli erőfölény) vagy megélt (például népszerűség, a támadó különbnek érzi magát az áldozatnál) okokból fakadó hatalmi egyensúlyhiány, amihez (6) egy szereprendszer kötődik.

A zaklatás meghatározása az egyik leginkább letisztult a tanulmány által érintett fogalmak közül. Egyértelműen ártó, antiszociális viselkedés, az erőszakos viselkedések körébe sorolva. A zaklatás meghatározása Olweus 1993-ban publikált bullying definíciójával vált széles körben ismertté a hazai és a nemzetközi szakmai közösségekben is. Ezt magyarul először az 1999-es *Educatio* folyóirat tematikus száma közölte: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Olweus, 1999, p. 718.). Angol nyelvterületen a zaklatást (*bullying*) Thomas Hughes 1856-ban megjelent regényéből ismerik.⁵

Az iskolai környezetben megjelenő zaklatással kapcsolatos tudományos érdeklődés kezdete Olweus nevéhez kötődik, aki Norvégiában végezte a témával kapcsolatos kutatásait az 1970-es évektől kezdve. A korai terminológiai bizonytalanság az 1990-es évek közepére letisztult, és az addig inkább használt *mobbing* és *mobbing*⁶ kifejezéseket következetesen felváltja a *bullying* kifejezés, leválasztva azt a *mobbing*⁷ jelenségről (Buda, 2015). Magyarországon a mai napig nincs egységes fogalomhasználat, éppen ezért az angol bullying kifejezés is él a hazai szakmai köznyelvben, de használják még a piszkálás, rászállás, szekálás, kipécézés, megfélemlítés és zaklatás vagy a basáskodás (Fiske, 2006; Buda, 2015), illetve a bántalmazás kifejezést is (Twemlow & Sacco, 2012; Jármí, 2015). A továbbiakban mi is felváltva, azonos jelentéstartalommal fogjuk használni a zaklatás és a bullying fogalmakat.

A zaklatás más erőszakos viselkedésektől a reaktív és a *proaktív* jellemző mentén is elkülönül. E két kategóriába sorolható viselkedések különböznek egymástól a célok, az okok és a pszichológiai háttér tekintetében is (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie & Schwartz, 2001; Fiske, 2006; Buda, 2015). A reaktív agressziót ellenséges ségre, fenyegetettségre adott külső válaszként értelmezi az agresszió irodalma. A proaktív természetű zaklatásnak nincs közvetlen kiváltó oka, nem vezérel düh vagy harag, nem előzi meg a másik fél cselekvése. A zaklatás-kutatások később megkülönböztették a proaktív agresszió két fajtáját, az egyértelmű haszonnal járó *instrumentális agressziót* és a *zaklatást*, amely nem szükséges, hogy érzékelhető, látható haszonnal járjon, lehet a népszerűség és presztízs növelése is a célja (Buda, 2015). A zaklatás tehát olyan tanult, proaktív, azaz nem-provokált, ártó, cél-orientált viselkedés, amelynek célja a mások feletti dominancia megszerzése (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Smith & Sharp, 1994; Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014) gyengébb emberekkel, áldozatok-

5. Tom Brown's School Days.

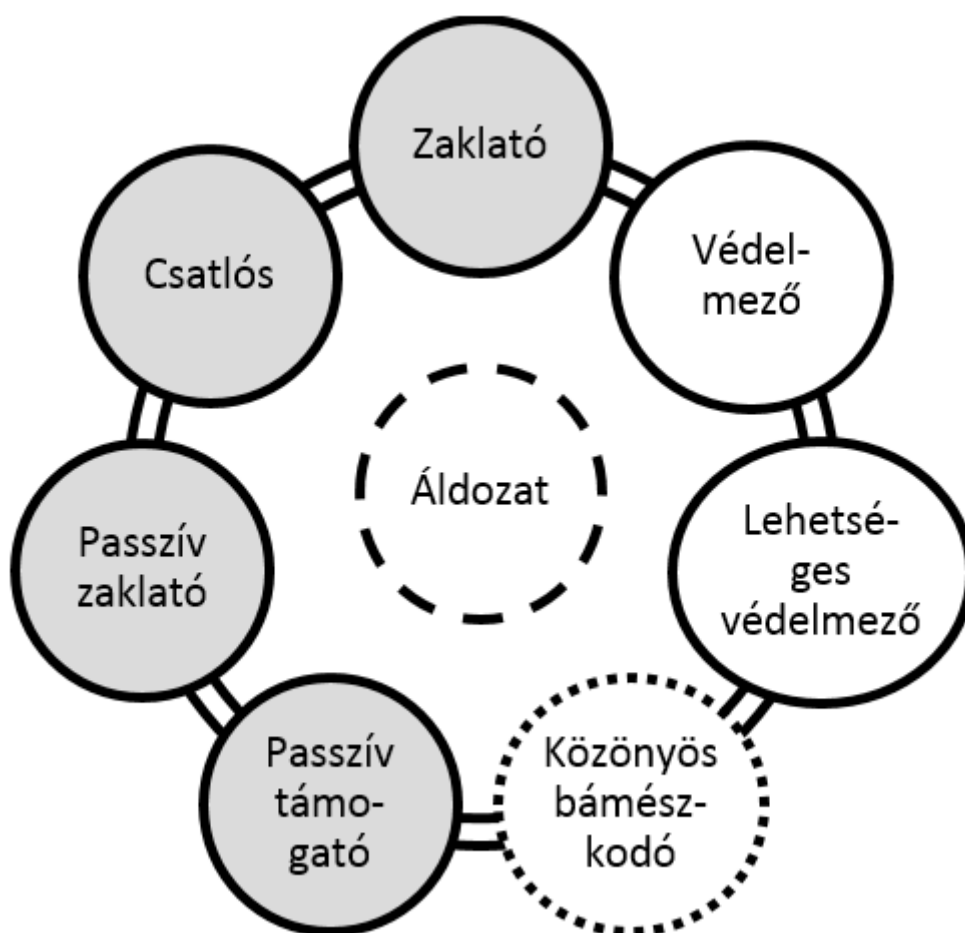
6. A jelenséget Norvégiában, Dániában *mobbing*nak, Svédországban, Finnországban *mobbing*nek nevezték.

7. Az eredeti angol szó, a *mob* jelentése: *nagyobb, veszélyes csoport, tömeg, amely erőszakra, támadásra készül. Gyakran használják a piszkálás, zaklatás vagy gyötrés értelmében, de inkább fizikai támadást értenek alatta.* (Buda, 2015, p. 10.).

kal szemben (Hubbard & mtsai., 2001). További jellemzője a hatalmi egyensúlyhiány és a csoportjelleg (például Smith & Sharp, 1994; Craig & Pepler, 1995; Twemlow & Sacco, 2012; Coloroso, 2014; Buda, 2015).

Korábban úgy vélték, hogy a *bullying* személyközi folyamat, mára tisztában vagyunk vele, hogy csoportfolyamatról van szó, vagy legalábbis azzá válik. A *bullying* az áldozat szemlélő közönség előtti megalázásával jár. „A *bántalmazás szinte kényszeresen ismétlődő lélektani folyamat, ami egyének között kezdődik, majd később kortárs csoportok között is megjelenhet*” (Twemlow & Sacco, 2012, pp. 74–75.). A zaklatás csoportos jellegét igazolja az a kanadai kutatás is, amely rámutatott arra, hogy az iskolában előforduló zaklató események 85%-ban más gyerek(ek) is jelen vannak (Craig & Pepler, 1995). De hasonló nézőpontból közelít a Japánban kutató Morita (1984; idézi Vízer, 1999, p. 877.) is, és Moore, Jones & Broadbent (2008) összefoglaló munkájukban is egyfajta csoportjelenségként határozzák meg. Coloroso (2014) a zaklatást színdarabként írja le, amelyben meghatározott forgatókönyv szerint, meghatározott szereprendszerrel (Olweus, 2003) játszódnak az események. Buda (2009) megfogalmazásában „a zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól” (Buda, 2009, p. 4.). Coloroso (2014) leírása alapján az események sorrendje a következő: a támadó kiszemeli az áldozatát, kivárja a megfelelő pillanatot és támadásba lendül, a potenciális áldozat válaszan és a környezetben lévő társak reakcióján múlik az, hogy hogyan folytatódnak az események. Ha az áldozat-jelölt megijed, és ennek egyértelmű jelét adja, és a szemlélők vagy elfordítják a fejüket, vagy nevetni kezdenek az eseten, a folyamat elindult, és a támadó további alkalmakat fog keresni és találni arra, hogy személytelenítse, és nevetség tárgyává tegye az áldozatot. A zaklatás tehát nem légüres térben, a környezetéből kiszakítva zajlik. A bántalmazó és az áldozat egymást feltételező szerepeket játszanak a passzívan szemlélődő közönség előtt (Twemlow & Sacco, 2012). Ebben a komplex és dinamikus rendszerben a bántalmazók csak azt teszik, amit a szemlélők megengednek nekik. „A bántalmazó-, az áldozat- és a szemlélő szerepek szoros, „trialektikus” egységbe fonódva alkotják meg egymást, vagyis, akármelyikkel találkozunk, ez a másik két szerep jelenlétét is feltételezi” (Twemlow & Sacco, 2012, p. 70.).

Korábbi kutatások fontos eredménye annak felismerése, hogy ebben a körforgásban szerepet játszó csoportok nem homogének. Ezek a kutatások főként a zaklatók, az áldozatok és a szemlélők csoportjának leírására törekedtek, kevésbé jelenítik meg a védelmezőket. Olweus kidolgozta a zaklatás körét (lásd 2. ábra), amelyben nyolc csoportra osztja a szerepeket (egy szerep, a zaklató-áldozat, ebben nem jelenik meg). Olweus felosztását tovább gondoljuk, és az alábbi ábrán (2. ábra) az egyes szerepekhez kapcsolódó attitűdöt a proszociális–antiszociális tengelyen helyezjük el. Az ábra négy, egymástól eltérő részvételű, antiszociális szerepben jeleníti meg a zaklatókat (szürke körök) és kettőben a proszociális szerepben megjelenő védelmezőket (fehér körök, folytonos vonalú szegély). Teret hagy egy semleges közönyös bábéskodónak (pöttyös szegély), aki semmilyen módon nem vonódik be az eseményekbe – természetesen kérdés, hogy mennyire létezik semleges szerep egy ilyen folyamat során. Ezek a szakirodalomban meghatározott szerepek a mindennapi gyakorlatban nem feltétlenül különíthetők el élesen. Így dilemma lehet, hogy a passzív támogatókat a pedagógusok a zaklatók, vagy a közönyös bábéskodók körébe sorolják, de kérdés lehet az is, hogy hova sorolják a lehetséges védelmezőket, akik rosszalják a bántalmazást, kiállnának az áldozat(ok) mellett, csak nem teszik meg, esetleg azért, mert nem tudják mi tévők legyenek, vagy ők maguk is félnek a megtorlástól.



2. ábra: A zaklatás köre⁸ Olweus (2001) nyomán

Magyarországon is folytatók kutatások, amelyek a zaklatást mélyebben, különböző összefüggésekben, szerepekhez kötötten (is) csoportjelenséggént vizsgálták (például Buda, 2009; Figula, Margitics & Pauwlik, 2011; Nagy et al., 2013; Dóczi-Vámos, 2016).

Az iskolai zaklató viselkedés típusai

Az iskolai zaklatási események, a konkrét viselkedések két dimenzióban határozhatók meg, direkt és indirekt formák, verbális és nem verbális viselkedések, és a nem-verbális viselkedéseken belül pedig a fizikai és nem-fizikai viselkedéstípusok (1. táblázat) (Buda, Kőszeghy & Szirmai, 2008). Ezek áttekintése több ok miatt különösen fontos. Egyrészt a hétköznapi életben, az iskola mindennapi gyakorlatában számos esemény (például kiközösítés, pletyka terjesztése, fenyegetés) nem kerül nyilvánosságra. Rejtőzködik, vagy nem vélik erőszaknak vagy zaklatásnak, és ennek megfelelően nem reagálnak rá a pedagógusok (Buda, 2015; Dóczi-Vámos, 2016). Másrészt, a zaklatás kutatása szempontjából fontos megállapítás, hogy a jelenség vizsgálatára a különböző zaklató eseményekre történő rákérdezés alkalmasabb, mintha csak egyetlen kérdést teszünk fel⁹ (Buda, 2015; Simon et al.,

8. The Bullying Circle.

9. Például: Az elmúlt néhány hónapban milyen gyakran bántalmaztak így téged az iskolában?

2015). Ezért a vizsgálatok számára is szükségszerű, hogy tisztában legyenek az egyes típusokkal, és tisztán lássák az árnyalatnyi különbségeket is. A kiközösítés vagy pletyka esetében az is kérdés, hogy hogyan vizsgáljuk a mértékét, miként határozzuk meg azt, ami már a zaklatás kategóriájába tartozik, és mi az a mérték, ami még nem, amennyiben létezik ilyen. Az 1. táblázat a viselkedéseket közvetlen/direkt és közvetett/indirekt, illetve verbális és nem verbális dimenziókba rendezi.

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

1. táblázat: A zaklatás főbb típusai (Buda et al., 2008, p. 375.)

Korábban az indirekt bántalmazás, valamint a kapcsolati és a szociális agresszió keveredett a tudományos gondolkodásban is (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Olweus kezdetben a direkt zaklatást közvetlen támadásként, az indirektet pedig kiközösítésként, a csoportból való kizárásként határozta meg. Mára a csoportból való kiközösítést nem azonosítják az indirekt erőszakkal; a direkt és indirekt formákat a bántalmazás *módja*-ként, a kiközösítést a bántalmazás *típusaként* tartják számon. A direkt zaklatás közvetlen és nyilvánvaló, nyíltan irányul az áldozat ellen. Akár verbális, akár nem-verbális fenyegetés, vagy bármilyen olyan cselekvés ide értendő, amelyek nyílt konfrontációval félelmet keltenek a másikban. Az „*indirekt zaklatási formák esetében nincs közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között, tehát nem mindig nyilvánvaló, hogy ki a zaklató; az áldozatnak általában jelen sem kell lennie ahhoz, hogy ez a cselekmény megvalósuljon*” (Buda, 2015, p. 17.). Például az áldozat csoporthelyzetének megingatása céljából akár személyesen, akár közösségi csatornákon keresztül terjesztett pletykák értendők ide. Ezek alapján a kapcsolati agressziót direkt és indirekt agresszió egyaránt jellemzi, mert az elkövető célja, hogy ártson az áldozat társas kapcsolatainak, beleértve a szociális helyzetének, státuszának rombolását (Dailey, Frey & Walker, 2015). Éppen ezért „*a kapcsolati zaklatás nem csak két ember között zajló történés, hanem olyasmi, amely az áldozat kapcsolati hálóját érinti, egyéb kapcsolatai ellen (is) indít(hat) támadást*” (Buda, 2015, p. 17.). A kapcsolati zaklatás az 1. táblázatban az indirekt nem-fizikai kategóriában helyezhető el.

Az online térben történő bántalmazás, más néven *cyberbullying*, Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner (2014) megfogalmazásában *elektronikus kommunikációs csatornán keresztül történő zaklatást jelent*. A jelenség viszonylagos újdonsága és a technológiai fejlődés tempója miatt az értelmezés még keresi a helyét, viszonyát a „hagyományos” formákhoz¹⁰ képest. Egy budapesti szakképző középiskolában végzett esettanulmányból (Dóczy-Vámos, 2016) az derül ki, hogy a pedagógusok sokkal gyakoribbnak vélik az online bántalmazást a tanulók körében, mint amennyire gyakorinak a tanulók érzik. Bizonyos megközelítések, így az amerikai Nemzeti Zaklatás

10. A *cyberbullying*gal való viszonyában több tanulmány is a „hagyományos bullying” névvel illeti a nem online elkövetett és megélt zaklatást (Modecki et al., 2014; Németh & Költő, 2014).

Elhárító Központ¹¹ nézőpontja szerint az elektronikus zaklatás a „hagyományos” formák mellett önálló kategóriaként jelenik meg. Ezt az támasztja alá, hogy a legtöbb „hagyományos” formához képest nyoma marad, idő és térbeli különbség lehet a bántalmazás és annak érzékelése között, és egy online térben elhelyezett például rosszindulatú üzenet potenciális szemlélők tömkelegét hozza létre, akik nem feltétlenül döntenek amellett, hogy szeretnének-e az események részeseivé válni vagy sem. Az önálló kategória megközelítést támasztja alá az is, hogy az elektronikus zaklatás altípusok köré szerveződik. Willard (2007) taxonómiája a következő: *flaming* (online vita, provokáció), *zaklatás* (ismételt sértő üzenetek), *átverés* (valamilyen csellel szerzett személyes tartalom megosztása másokkal), *kirekesztés* (blokkolás), *utánzás* (más személy nevében üzenetek küldése), *cyberstalking* (ismételt fenyegető kommunikáció), *sexting* (engedély nélkül szexuális tartalmak küldése).

Ugyanakkor az elektronikus bántalmazást a zaklatás egy tipikus csatornán keresztül történő megjelenésének is tekinthetjük. Emellett az szól, hogy akármilyen felületen történik a zaklatás, minden esetben antiszociális eseményről van szó, a résztvevők közötti egyenlőtlen hatalmi viszonyokról, rendszeresen, ismétlődően. Továbbá a kutatások erős korrelációt találtak a virtuális és fizikai világban betöltött szerepek között; azok, akik hagyományos értelemben zaklató szerepet töltenek be, nagyobb valószínűséggel zaklatnak elektronikus is (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). A hagyományos és elektronikus zaklatási formák közötti összefüggést egy hazai kutatás (Simon et al., 2015) is megerősíti. Abban mindkét álláspont megegyezik, hogy a zaklatás megjelenése az online térben számtalan, a korábbiakhoz képest újabb veszélyt hordoz magában. Mélyebb megismerésére további kutatásokra van szükség Magyarországon is.

Összegzés

A tanulmányban az iskolai erőszak és zaklatás kutatásához kapcsolódó fogalmak áttekintését végeztük el. Az iskolai erőszakkal kapcsolatos tudományos érdeklődés nemzetközi szinten hamarabb, az 1970-es években (Smith, 2011), hazai szinten később, a 2000-es évek elején indult el (Buda, 2015). Emiatt a hazai populációra nézve a kutatások nem olyan széleskörűek, módszertani szempontból is még az útkeresés időszakában vannak, s a témához kapcsolódó fogalmak használata tekintetében sincs egységesség. Jelen tanulmány ezek egyfajta rendszerezésére vállalkozott, mert a jelentéstartalmak, az egyes viselkedések szakszerű meghatározása és egymástól való elkülönítése a jelenség visszaszorításával és megelőzésével kapcsolatos iskolai szintű munka és a kutatások egyik legelső lépése is. Új kutatási irány lenne annak feltárása, hogy milyen jelentéstartalmat tulajdonítanak a témával foglalkozó hazai kutatók, és milyen értelmezéseket adnak az iskolában dolgozó szakemberek. Narratívumok megismerése, tartalomelemzése hozzájárulhatna ahhoz, hogy a két nézőpontot (kutatói és gyakorlati) közelítsük egymáshoz. Ez azért is fontos, mert a védelmezés, ahogy a bántalmazás is, tanulható viselkedés. Így amikor egy tanuló egy másik tanuló védelmére kelve megüti a támadót a viselkedése agresszív és a pedagógus által félreérthető is. Hiszen, ha ekkor érkezik a helyzetbe, és nem próbálja meg feltárni a mögöttes okokat és a morális tartalmat, a közösség előtt gyengítheti a védelmezőt. Hasonlóan, amikor az áldozat önmagát védi meg nem asszertív módon, nem a megfelelő eszközökkel, az is agresszió. Viszont a pedagógusnak ezeket a helyzeteket is óvatosan kell kezelnie, a mögöttes okokat feltárva, hogy elkerülje az áldozat egyfajta *kettős viktimizációját*. Továbbá, az egyes szerepek bemutatásánál jeleztük, hogy miként csúszhatnak össze a szerepek az erről való tudással nem rendelkező pedagógus számára. Hasonlóan fontos az is, hogy az iskola felnőtt dolgozói ismerjék a különböző bántalmazó viselkedéseket, ily módon tudatosabban kezelhetik az egyes zaklató eseményeket, helyzeteket, és a különböző agresszív, erőszakos, vagy zaklató viselkedések beazonosíthatóvá, a motivációk értel-

11. National Center Against Bullying.

mezhetővé válnak. Nem utolsó sorban a beavatkozási és megelőzési programok bevezetése esetében is vitathatatlanul szükség van az ugyanazon intézményben dolgozó pedagógusok és más munkakört betöltő kollégák fogalomértelmezésének feltárására. Már a tervezési fázis legelején érdemes ezt definiálni, s így módon kialakítani azt, ahogy a szervezet, az egyes pedagógusok a különböző motivációjú viselkedésekre reagálnak (Farrell, Meyer, Kung & Sullivan, 2001; Gyurkó & Virág, 2009; Twemlow & Sacco, 2012).

Egyetértünk Vajdával (1999) abban, hogy az agresszió differenciálatlan, totális elutasítása nem működhet, és Hárdival (2010) abban, hogy ez pesszimista szemlélethez vezet. E differenciálás nélkül nem érzékeljük az egyes viselkedések mögött meghúzódó proszociális motivációt, amelyre a beavatkozás és a megelőzés során érdemes építenünk.

Szakirodalom

1. Adams, T. M. (2011). *Chronic Violence and its Reproduction: Perverse Trends in Social Relations, Citizenship and Democracy in Latin America*. Woodrow. Washington D.C: Wilson International Center for Scholars.
2. Anderson, C. A. & Huesmann, L. R. (2007). Human Agression: A Social-Cognitive View. In Hogg, M. A. & Cooper, J. (Eds.), *The SAGE handbook of social psychology*. (pp. 259–288). Los Angeles: Sage Publications.
3. Aronson, E. (2004). *A társas lény*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Retrieved from: <http://users.atw.hu/levelibeka2009/2011-05-15/Aronson.pdf> (2017. 10. 10.)
4. Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18 (2), 117–127.
5. Buda, M. (2005). *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Budapest: Dinasztia kiadó.
6. Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 5-6, 3–16.
7. Buda, M. (2015). *Az iskolai zaklatás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.
8. Buda, M., Kőszeghy A. & Szirmai E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 3, 373–386.
9. Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62 (4), 812–826.
10. Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak - Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását?* Budapest: Harmat Kiadó.
11. Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.
12. Csányi, V. (1999). Agresszió – biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 4, 676–692.
13. Dailey, A. L., Frey, A. J & Walker, H. M. (2015). Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 37 (2), 79–88.
14. Dóczi-Vámos, G. (2016). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori disszertáció (kézirat). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
15. Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M. & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (1), 207–220.
16. Figula E., Margitics F. & Pauwlik Zs. (2011). Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták elemzése. In Kozma T. & Perjés I. (Eds.), *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején – Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from: <http://mek.oszk.hu/10100/10122/html/index.htm#13> (2017. 06. 06).
17. Fiske, S. T. (2006). *Társas Alapmotívumok*. Budapest: Osiris Könyvkiadó.
18. Fromm, E. (1973). *A rombolás anatómiája*. Budapest: Háttér Kiadó.

19. Furlong, M. & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, (8) 2, 71–81.
20. Gyurkó Sz. & Virág Gy. (2008). *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. Budapest: ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
21. Hajdú, G. & Sáska, G. (2009). *Iskolai veszélyek*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
22. Hárdi, I. (2010). *Az agresszió világa*. Budapest: Medicina.
23. Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, (43) 2, 133–146.
24. Herczog, M. (2007). *Gyermekebántalmazás*. Budapest: Complex Kiadó.
25. Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, (80) 2, 268–280.
26. Jármí, É. (2015). *Iskolai bántalmazás megelőzésére és bántalmazást elutasító csoportnorma kialakítására irányuló gyakorlatsor és alkalmazási útmutató*. OFI, TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. (2017. 03. 11.)
27. Katonáné dr. Pehr, E. (2008). *A gyermekvédelem szerepe és lehetőségei az iskolai erőszak megelőzésében és kezelésében*. Tanulmány. Retrieved from: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pehr_gyermved_080521.pdf (2017. 03. 11.)
28. Kowalski, R., Giumetti, G. W., Schroeder, A. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, (140) 4, 1073–1137. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/260151324_Bullying_in_the_Digital_Age_A_Critical_Review_and_Meta-Analysis_of_Cyberbullying_Research_Among_Youth (2017. 03. 11.)
29. Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002, Eds.), *World Report on Violence and Health*. Geneva: WHO.
30. M. Nádas, M. (2006). Az iskolai agresszió megelőzésének, kezelésének módja. In Golnhofer E. (Ed.), *Az iskola belső világa*. Budapest: HEFOP.
31. Mayer, J. (2009). *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. Budapest: FPPTI.
32. Mihály, I. (2005). Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. *Új Pedagógiai Szemle*, (55) 10, 103–109. Retrieved from: <http://www.epa.hu/000000/00035/00096/2005-10-vt-Mihaly-Fegyelem.html> (2017. 03. 11.)
33. Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: a psychological approach*. New Jersey.: Routledge, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved from: http://books.google.com/books?id=meFKP3dqS34C&printsec=frontcover&dq=Aggression&hl=hu&ei=TDhKToTNFM_tsgalrpDKBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CF0Q6AEwCQ#v=onepage&q&f=false (2017. 03. 11.)
34. Moore, K., Jones, N. & Broadbent, E. (2008). *School Violence in OECD countries*. New York: Plan Limited, Chobham House.
35. Nagy, I., Körmendi, A. & Pataky, N. (2013). A zaklatás és az osztályléggör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, (112) 3, 129–148.
36. Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–737.
37. Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School*. (pp. 3–20). New York: Guilford Publications.
38. Olweus, D. (2001). *Bullying in School: Facts and Intervention*. Olweus Group against Bullying. Retrieved from: <http://old.vaikulnija.lt/files/d.olweus2007.pdf> (2017. 06. 06.)
39. Paksi, B. (2009). *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási

- beszámoló. Budapest: Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium.
40. Ranschburg, J. (2008). *Félelem, harag, agresszió*. 11. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
41. Sadock, B. J., Kaplan, H. I. & Sadock, V. A. (2007). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry*. 10. kiadás. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
42. Schuster, B. (2009). *Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools*. *NIJ Journal*, 262, NCJ 225765. Retrieved from: <http://www.nij.gov/journals/262/pages/critical-incidents-in-schools.aspx> (2016. 12. 03.)
43. Simon, D., Zerinváry, B. & Velkey, G. (2015). *Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
44. Simon, G. (2009). *Báránypörben. A nyílt agressziótól a manipulációig*. Budapest: Háttér Kiadó.
45. Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, (35) 5, 419–423. Retrieved from: <http://jbd.sagepub.com/content/early/2011/07/19/0165025411407459.full.pdf+html?cited-by=yes&legid=spjbd;0165025411407459v1#cited-by> (2017. 06. 03.)
46. Smith, P. K. & Sharp, S. (1994, eds.). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Oxford: Routledge.
47. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). "Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils". *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (49) 4, 376–385. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x/full> (2016. 12. 03.)
48. Trencsényi, L., Maleczkyné Hallók E., Rucska A. & Prémné Horváth K. (2008). *"Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója"*. Miskolc: Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány.
49. Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Budapest: Flaccus Kiadó.
50. Vízer, B. (1999). Iskolai erőszakvariációk. *Educatio*, 4, 874–878.
51. Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research Press, IL.