

◀ A SZEMLÉLŐK SZEREPE AZ ISKOLAI ZAKLATÁSBAN



KÖRMENDI Attila

Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet
kormendi.ati@freemail.hu

SZKLENÁRIK Péter

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskolai zaklatás szereplői (zaklatók, áldozatok és szemlélők) közül a legkevesebb figyelmet a szemlélőkre fordítják annak ellenére, hogy a gyerekek ezen csoportja hatékony lehet a zaklatás megelőzése és kezelése szempontjából. A szemlélők a zaklatási esetek nagy részében jelen vannak és képesek megakadályozni azt, valamint szerepük lehet a tanárok, szülők informálásában is. A jelen tanulmány a szemlélőkre fókuszálva bemutatja a kapcsolódó szakirodalmat és a legfontosabb megállapításokat értelmezi a zaklatást kezelő programok tekintetében. A két legfontosabb kérdés, melyet tárgyalunk: 1. Miért nem avatkoznak közbe a szemlélők a zaklatás során? 2. Miért avatkoznak közbe a védelmezők a zaklatásba? A kutatási eredmények alapján a prevenciós és intervenciós programokban érdemes a szemlélőkre fókuszálni a következő területeken: a zaklatás típusainak és következményeinek magyarázata (edukáció), empátia fejlesztése és hatékony beavatkozási stratégiák tanítása.

Kulcsszavak: zaklatás, áldozatok, elkövetők, szemlélődők, zaklatásprevenció

A ZAKLATÁS

Az iskolai zaklatást vagy bullyingot Olweus általánosan elfogadott definíciója alapján a következőkben határozhatjuk meg: „...a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több más diák” (Olweus, 1999, 717.). Más szerzők

(Smith et al., 2004) ehhez még azt is hozzáfűzik, hogy a zaklató és az áldozat közti erőviszony alapvetően egyenlőtlen, a zaklató fölényben van.

A zaklatás három alapvető típusa a verbális agresszió, a fizikai agresszió és a szociális bántalmazás (kiközösítés). Napjainkban továbbá egyre gyakoribb az úgynevezett cyberbullying (kiberzaklatás), vagyis a modern

telekommunikációs eszközökön keresztül (mobiltelefon, internet), azok segítségével végrehajtott zaklatás (Li, 2007). Ahhoz, hogy zaklatásról beszéljünk, a negatív cselekedetnek ismétlődően és hosszú időn keresztül kell fennállnia. Ám meg kell említenünk, hogy a cyberbullying esetén az ismétlődés kérdésében nincs egyetértés a szakirodalomban: a fogalom meghatározása során többnyire kiemelik a zaklatás ismétlődő jellegét (Smith et al., 2008; Patchin és Hinduja, 2006), ám az ismétlődés fogalmának meghatározása Dooley és munkatársai (2009) szerint problémás, mivel egy sértő fénykép vagy videó egyszeri feltöltése nem minősül ismétlődő cselekedetnek, mégis káros hatással van az áldozatra.

Salmivalli és munkatársai (1996) a zaklatási folyamatban részt vevő szerepeket határozták meg a tágabb kontextus figyelembevételével. A zaklatón és az áldozaton túl azonosították:

1. a zaklató segítőt, akik elkapják az áldozatot és segítenek lefogásában;
2. a megerősítőket, akik aktívan nem vesznek részt a zaklatásban, azonban verbális megnyilvánulásaikkal (nevetés, biztatás) a zaklatót motiválják;
3. a védelmezőket, akik megpróbálják megvédeni az áldozatot.

Ezenkívül a szemlélők egy további külön csoportjaként értelmezhetők a semleges diákok, akik egyik oldal mellett sem foglalnak állást, azonban közbeavatkozásuk hiánya megerősítheti, közbeavatkozásuk pedig gátolhatja a zaklatót. Az osztályközösség természetes szociális fejlődése folyamán a szemlélőkből válnak ki a segítők, a megerősítők és a védelmezők. A védelmezők magasabb száma, a segítők alacsonyabb száma és a zaklatás negatív megítélése csökkentheti a zaklatás megjelenési gyakoriságát.

A zaklatás szerepeinek egy differenciáltabb értelmezését mutatja be a zaklatás köre (Olweus, 2000; Buda et al., 2008) elmélet. Eszerint a zaklatók és a szemlélődők (tehát az áldozaton kívül mindenki) egy kontinuum mentén helyezkednek el a zaklatási epizód során. Az egyik végponton vannak a zaklatók, akik kezdeményezik és tevékenyen folytatják is a zaklatást. Őket követik az úgynevezett követők vagy csatlósok, akik nem kezdeményezik a zaklatást, de abban aktívan részt vesznek, ha már elkezdődött. Utánuk jönnek a passzív zaklatók, akik tevékenyen nem vesznek részt a zaklatásban, de támogatják azt, például helyeslő hozzászólásaikkal. Majd a passzív támogatók következnek, akik megfigyelhetően nem támogatják semmilyen módon a zaklatást, de abban kedvüket lelik. A kontinuum közepén helyezkednek el a tétlen szemlélők, akik anélkül figyelik meg az eseményeket, hogy azokban állást foglalnának. Ezt követik a passzív védelmezők, aki noha helytelenítik a zaklatást, nem lépnek közbe, annak ellenére, hogy úgy érzik, tenniük kéne valamit. Végül a kontinuum másik végpontján az áldozatok védelmezői helyezkednek el, akik helytelenítik a zaklatást, és aktívan az áldozatok védelmére kelnek.

A megerősítők és a segítők aránya 10–30% körül lehet, míg a védelmezők aránya valamivel kevesebb (20% körül). Monks és munkatársai (2003) vizsgálatában általános iskolás gyerekek a saját osztályuk 22,2%-át ítélték segítőnek, 7,4%-ot megerősítőnek, 7,2%-ot pedig védelmezőknek. Sutton és Smith (1999), akik 7-10 éves gyerekeket kértek, hogy határozzák meg, ki milyen szerepet tölt be a zaklatás során, hasonló eredményeket kaptak, mint Monks és munkatársai (2003), ám a segítők és megerősítők aránya esetükben magasabb volt. A semlegesek aránya 20–30% (Menesini et al., 2000; Monks et al., 2003)

között mozoghat. Az arányok azonban osztályközösségenként eltérhetnek, ami befolyásolhatja a zaklatói viselkedés megjelenésének gyakoriságát.

MIÉRT LEHETNEK FONTOSAK A SZEMLÉLŐK AZ ISKOLAI ZAKLATÁS KEZELÉSÉBEN?

A zaklatás prevenciójában és megállításában az általános vélekedés szerint a tanároknak jut a legfontosabb szerep. Ismerünk azonban olyan tényezőket, melyek limitálják a tanár hatékonyságát a zaklatás megállításában. Érdekes ezekről a tényezőkről néhány gondolatot megfogalmazni, mivel így könnyebben beláthatjuk, hogy milyen fontos a szemlélők zaklatásra adott reakciója a prevenció és intervenció szempontjából.

Stephenson és Smith (1989) szerint a tanárok általában csak akkor avatkoznak aktívan a zaklatási folyamatba, ha megfelelő eszközökkel rendelkeznek, és az iskolában kiemelt fontosságúnak tartják a témát. Gyakran azt érzik, hogy a beavatkozással facilitálják a folyamatot, vagy az eddig szemük előtt zajló (és részben kontrollált) folyamat rejtettebbé válik (Horne et al., 2003). Charach és munkatársai (1995) diákokkal és a tanárokkal ítéltették meg, hogy a tanárok közbelépnek-e a zaklatások esetében szinte minden alkalommal. A tanárok 71%-a vélte úgy, hogy a közbelépés minden alkalommal megtörténik, a diákok 25%-ával szemben. A tanárok tehát jelentősen alulbecsülték a zaklatási szituációk gyakoriságát. Ennek több oka is lehet: a tanárok mást értenek zaklatás alatt, mint a diákok, esetlegesen alábecsülik az egyes esetek súlyosságát, vagy a zaklatási epizódok nem a szemük előtt zajlanak, amiről más-honnan sem szereznek tudomást. A zaklatás

tipikus helyszínéeként Craig és munkatársai (2000) a játszótereket és udvarokat azonosította. Olweus (1991), valamint Whitney és Smith (1993) megerősítették, hogy a diákok szerint is a játszóterek és udvarok a zaklatás leggyakoribb helyszínei. Ezeken a helyeken a pedagógusoknak nehezebb észlelni a zaklatást a gyerekek magas aktivitási szintje és a nagyobb tér következtében, valamint problémát okoz elkülöníteni a durvább játékoktól (Pellegrini, 1988). A verbális zaklatás játszótereken és udvarokon szinte észrevehetetlen. A zaklatás leggyakoribb helyszínein tehát a pedagógusoknak kevesebb lehetőségük van észlelni és megállítani a zaklatást. Összefoglalva a zaklatás pedagógusok általi felismerhetőségét és kezelését több tényező is nehezíti.

Az utóbbi évek kutatásainak eredményeképp az a kép körvonalazódott, hogy a zaklatások gyakoriságát befolyásolhatja a szemlélők reakciója, vagyis a segítők részvétele a bántalmazásban, a védelmezők közbelépése és általánosságban a közösség reakciója. Egyrészt a szemlélők hatékonyak lehetnek a bántalmazás leállításában (Hawkins et al., 2001), másrészt a zaklatás az esetek 85–90%-ában a kortársak jelenlétében zajlik (Atlas és Pepler, 1998; Hawkins et al., 2001), tehát a szemlélők szinte minden esetben jelen vannak a zaklatáskor (Atlas és Pepler, 1998; Hawkins et al., 2001). Pellegrini (2002), valamint Salmivalli és Peets (2008) kimutatták, hogy a zaklatók fontos célja magasabb státusz és domináns pozíció elérése a kortárs csoportban, tehát számukra az egyik legerősebb megerősítést a kortárs csoport nyújtja.

A cél, hogy minél több védelmező és minél kevesebb megerősítő, segítő és semleges diák legyen az osztályközösségben, aminek leghatékonyabb eszköze a zaklatásellenes

attitűd kialakítása a kortárs csoportban. A továbbiakban gyakorlati szempontból vizsgáljuk meg a bullyingellenes attitűd kialakulását gátló tényezőket.

MIÉRT NEM LÉPNEK KÖZBE A SZEMLÉLŐK?

A szemlélők közbeavatkozásának mértéke eltér a diákok önjellemzése és a terepen történő megfigyelések alapján (Salmivalli, 2010). A diákok hipotetikus szituációk alapján történő önjellemzéseikben egyértelműen azt közölték, hogy közbeavatkoznának a zaklatás esetén (Boulton et al., 2002), azonban a tényleges közbeavatkozások ritkák. O'Connell és munkatársai (1999) megfigyelései alapján a szemlélők az esetek 11%-ában avatkoznak közbe a zaklatás során.

Egy nyilvánvaló közbeavatkozást gátló tényező a zaklatótól való félelem (Juvonen és Galvan, 2008). A zaklatók általában jelentős erőfölénnyel bírnak, és a szemlélők ezért gyakran nem merik megkockáztatni a közbelépést. Az áldozattá válástól való megmenekülés hatékony módszere a zaklató viselkedésének pozitív megerősítése és az áldozat elkerülése, megvetése, esetleg bántalmazása (Garandea és Cillessen, 2006). Boulton (2013) ezt demonstrálta vizsgálatában, ahol a részt vevő gyerekeket két csoportra osztották, és el kellett képzelniük azt a helyzetet, hogy egy új diák érkezik az osztályukba. Az egyik csoportnál az új diák iskolaváltásának oka az volt, hogy az előző iskolájában zaklatták, míg a másik csoportnál az, hogy nem tudott kellőképpen beilleszkedni. Ezt követően meg kellett határozniuk, hogy mekkora a valószínűsége annak, hogy barátkozni, ismerkedni fognak az új diákkal, továbbá azt is meg kellett ítélniük, hogy a kortársak ismer-

kedni fognak-e vele. Az eredmények alapján a gyerekek szignifikánsan kisebb valószínűséggel barátkoznának vagy ismerkednének azzal a gyerekkel, akit az előző iskolájában zaklattak, valamint a kortársak viselkedéséről is ugyanezt feltételezték. A vizsgált gyerekek válaszaiból egyértelművé vált, hogy szerintük a történetben szereplő áldozat diákkal való barátkozás áldozattá váláshoz vezethet, tehát ez lehet az oka az elutasításnak. Minél inkább áldozata volt valaki az iskolai zaklatásnak, annál inkább elutasítóan viselkedett az érkező áldozat diákkal szemben. A kívülálló gyerekek féltek, hogy az áldozattal azonosítják őket, ami őket is áldozattá teheti, vagy (ha ők maguk is áldozatok) súlyosbíthatja jelenlegi helyzetüket. Az áldozat segítése azonban nem csak a zaklatásba történő direkt közbeavatkozással történhet, a prevenció és intervenció programokban helyet kap az indirekt módszerek (informálás, az áldozat szociális státuszának javítása) oktatása is.

A közbeavatkozás elmaradásának oka az áldozattá válástól való félelmen túl lehet a hatékony közbeavatkozási stratégiák hiánya (Lodge és Frydenberg, 2005; O'Connell et al., 1999). Atlas és Pepler (1998, in Nickerson et al., 2008) a szociális kompetencia hiányát, az interperszonális bizonytalanságot jelölik meg a szemlélők közbe nem avatkozásának okaként. Ezt alátámasztják azok az eredmények, melyek szerint a védelmező gyerekek átlagon felüli interperszonális képességekkel bírnak (Nickerson et al., 2008; Tani et al., 2003).

Rivers és Smith (1994) szerint mivel a zaklatások ritkábban okoznak komolyabb fizikai sérüléseket, gyakran az áldozatok nem fejezik ki fájdalmukat nyíltan (a hosszú távú és kevésbé észlelhető pszichológiai hatások sokkal kifejezettebbek), ezért a szemlélők nem ítélik elég súlyosnak a helyzetet a köz-

belépéshez. Az enyhe fizikai sérülések és a verbális agresszió tehát nem kényszeríti közbelépésre a többi diákot, mivel valószínűleg nem veszik figyelembe a zaklatás hosszú távú pszichológiai hatásait (Terasahjo és Salmivalli, 2003). Ezek a tények az edukációs programok fontosságára mutatnak rá, melyekben a diákok számára körvonalazzák a zaklatás jelenségét és rövid, illetve hosszú távú hatásait.

Terasahjo és Salmivalli (2003) kimutatta, hogy a diákok hipotetikus szituációkban az áldozatot hibáztatják a zaklatásért, véleményük szerint az áldozat személyesen felelős azért, ami vele történik. Minél tovább húzódtott el a hipotetikus szituációban a zaklatás, annál erősebben jelent meg ez a vélemény (Nickerson et al., 2008). Az áldozatok védelmezőinek számát tovább redukálja, hogy a zaklatók az osztályukból leggyakrabban egy-két áldozatot választanak ki (Schuster, 1999). Garandea és Cillessen (2006) szerint így az áldozatok nem védhetik meg egymást, nem tömörülhetnek klikkekbe. A zaklatók a kevés áldozat választásával elősegítik a bűnbakképzést is. Több áldozat kiválasztása esetén szembetűnő lenne a zaklató agressziója, ami elutasítást és az áldozatok védelmét eredményezhetné. Egy-két áldozat esetén a zaklatást a legtöbb gyerek az áldozat hibájának tulajdoníthatja („biztos olyat tett, amivel kiérdemelte” – mondhatják), ezért kevésbé valószínű, hogy közbelépnek (Salmivalli et al., 1996; Ladd és Troop-Gordon, 2003).

A közbeavatkozást akadályozza, hogy a szemlélők általában csoportosan vannak jelen zaklatási helyzetben, így ha valaki közbeavatkozására lenne szükség, a csoport tagjai között olyan folyamatok játszódhatnak le az egyéneken, melyek végül megakadályozzák azt (Darley és Latané, 1968). Való-

színű, hogy a szemlélők legtöbbször átfut a gondolat, hogy közbe kellene lépni, azonban a többiek tétlensége miatt ezt nem teszik. A zaklatást figyelve a szemlélők között megoszlik a felelősség, és mindenki a másik közbeavatkozására vár (Salmivalli, 2010). Ezen csoportfolyamatok tudatosítása a diákokban növelheti a közbeavatkozás gyakoriságát.

Craig és munkatársai (2000) az osztálytermi és a játszótéri zaklatást vizsgálták videokamerás felvételeket használva. Értelmezési keretként Huesmann és Eron (1984) többször igazolt szociális tanuláselméleti megközelítését használták, mely szerint három tényező növeli az agresszió megjelenési valószínűségét és legitímálását:

1. az agresszió megfigyelése;
2. az agresszió elszenvedése;
3. és az agresszió megerősítése.

Abban az esetben, ha a felsorolt tényezők jelen vannak, a gyerekek elfogadhatónak és alkalmazhatónak tekintik az agresszív viselkedést. Kétségtelen, hogy a felsorolt faktorok mindegyike jelen van osztálytermi és játszótéri közegben is, azonban Craig és munkatársai (2000) szerint játszótéri közegben a gyerekek gyakrabban figyelhetik meg az agressziót (első faktor), feltételezésüket alátámasztják Pepler és Craig (1995), Roberts és munkatársai (1998), valamint Olweus (1991) vizsgálatai. A második faktor (az agresszió elszenvedése) szintén gyakoribb lehet játszótéren az agresszív viselkedés gyakoribb előfordulása alapján. Mivel az áldozattá válást „elősegíthetik” bizonyos személyiségvonások (alacsony önértékelés, magabiztosság hiánya, magas állapotszorongás) és külső jellemzők, mint a szemüvegesség vagy a túlsúlyosság (Olweus, 1991), ezért a játszótéren nyitottabb környezete (ahol jobban megfigyelhetőek az egyes gyerekek), valamint a több potenciális

áldozat jobban kedvez a zaklatóknak. A harmadik tényező, az agresszió megerősítése szintén kifejezetten jelen lehet játszótéri közegekben, egyrészt a tanárok hiánya miatt, másrészt nagyobb lehet a szemlélők tábora, akik megerősíthetik a zaklatást. Az áldozati szerepet is megerősítheti az áldozatokra irányuló figyelem (Olweus, 1991). A játszótéri, udvari zaklatás megjelenését elősegítheti, hogy ezeken a helyeken nehezebb észrevenni a zaklatást a gyerekek magas aktivitási szintje és a nagyobb tér következtében, továbbá nehezebb elkülöníteni a durva játékoktól (Pelligrini, 1988). A verbális agressziót szinte lehetetlen észrevenni a tágas, zajos, játszó gyerekekkel teli játszótéren és udvarokon. Az udvarok, játszótérek gyakran nélkülözik a felnőtt felügyeletet, az agresszió folyamatosan megfigyelhető, és az agresszív cselekedet pozitív megerősítéseket kaphat. Összefoglalva: Craig és munkatársai (2000) szerint a leggyakoribb zaklatási környezetekben legitim és gyakran előforduló az agresszió, valamint hiányzik a szülői, pedagógusi felügyelet, ezért a kívülállók hozzászoknak az agresszív cselekedetekhez és idővel érzéketlenné válhatnak mások fájdalmára és szenvedésére, ami csökkenti a közbelépések gyakoriságát. A zaklatás minimalizálásához a diákok által gyakran látogatott közegekben (elsősorban az udvarokon és játszótéren) meg kell oldani a szorosabb tanári felügyeletet.

A korábban kialakított szociális kapcsolatok befolyásolhatják a közbeavatkozás mértékét (Nickerson et al., 2008). A zaklatóhoz való csatlakozás jellemző, ha a zaklató a csatlakozó gyerek barátja (Whitney és Smith, 1993), tehát a zaklató felől érkezik szociális nyomás (Espelage és Asidao, 2002), vagy fontos a zaklató elfogadásának kivívása (Rogers és Tisak, 1996), esetleg a jövőbeli lehetséges zaklatások elkerülése (Cowie és

Sharp, 1994). A baráti csoportba tartozó áldozatoknak természetesen sokkal inkább segítenek (Lodge és Frydenberg, 2005), ugyanakkor Salmivalli és munkatársai (1997) megjegyzik, hogy az áldozatok gyakran egymás közül választanak barátokat, így kevésbé valószínűleg tudnak segíteni egymásnak. Az osztályközösségen belüli csapatépítés tehát fontos prevenciós tényező lehet.

A ritka közbelépéseket magyarázhatja az is, hogy a zaklatók szerepmodellekké válhatnak a kívülállók számára. Bandura (1977) modelltanulással kapcsolatos elmélete szerint három tényező segíti elő a modelltanulás folyamatát gyerekeknél: az első a modell és a megfigyelő közötti hasonlóság, a második, ha a modell hatalommal bíró erős személy, a harmadik pedig, ha a modell viselkedését jutalmazták, de legalábbis nem büntetik. O'Connell és munkatársai (1999) megfigyelései alapján a zaklatókat nagyon ritkán büntetik, a szemlélők az esetek 11%-ában, míg a tanárok az eseteknek csak 4%-ában avatkoznak közbe. A zaklató a zaklatás folyamán pedig természetesen tekintélyes modellnek tűnik, mivel valószínűleg gyengébb áldozatot választ. Ezért nagy a valószínűsége, hogy a zaklatók szerepmodellé válnak a szemlélők számára. Patterson és munkatársai (1967) alátámasztják ezt az elképzelést, az udvarok és a játszótérek megfigyeléseik alapján alkalmasak az agresszív viselkedés megtanítására, a zaklatói szerep elsajátítására és a zaklatók szerepmodellé válására. Craig és Pepler (1995) megfigyelte, hogy szemlélők valószínűbben viselkedtek agresszívebben másokkal olyan zaklatás megfigyelése után, ahol az elkövető nem kapott büntetést.

Jellemző, hogy az életkor előrehaladtával a szemlélők egyre kevésbé avatkoznak bele a folyamatba, ami az agresszió iránti érzé-

ketlenebbé válást is jelentheti (Nickerson et al., 2008). A szemlélők egy része ugyan együtt érez az áldozattal (Rigby és Slee, 1993), ez az empátia azonban az életkor előrehaladtával csökken. Ezért feltételezhetően a minél korábbi érzékenyítés (elsősorban az empátiafejlesztés) hozhat számottevő eredményeket.

MIÉRT LÉPNEK KÖZBE A VÉDELMEZŐK?

A védelmező gyerekekre jellemző a magas érzékenységi érzése (Pöyhönen és Salmivalli, 2008; Gini et al., 2008), a magas empátia (Caravita et al., 2009; Warden és MacKinnon, 2003) és a zaklatásellenes attitűd jelenléte (Salmivalli és Voeten, 2004). Tani és munkatársai (2003) a védelmezőket emocionálisan stabilnak találták. A védelmezőszerep jellemzőbb fiatalabb gyerekek között (Rigby és Johnson, 2006). A lányokat gyakrabban jelölik meg védelmezőként az osztálytársak (Menesini et al., 2003; Goossens et al., 2006) és maguk az áldozatok is (Sainio et al., in press). Pöyhönen és munkatársai (in press) szerint a védelmezőknek szükségükre magas szociális státuszúaknak kell lenniük, ami megvédheti őket a zaklatóval szemben. A legtöbb empirikus bizonyíték a magas szociális státuszú gyerekek közbeavatkozásával kapcsolatos, Ginsburg és Miller (1981), valamint Salmivalli (1996) azt találta, hogy leggyakrabban a magas szociális státuszú gyerekek avatkoztak közbe. O'Connell és munkatársai (1999) feltételezése szerint a magas szociális státuszú gyerekek legalább részben immunisak a zaklatási helyzetek esetén a szemlélőkben kialakuló társas gátlás jelenségével kapcsolatban és képesek hatékonyan közbelépni. A védelmező (tehát köz-

beavatkozó) gyerekekre jellemző továbbá a magas szintű együttműködés a Big Five személyiségdimenzió, mely proszociális viselkedéssel és altruizmussal kapcsolatos vonásokat tartalmaz (Tani et al., 2003). Ezt megerősítette Lodge és Frydenberg (2005, in Nickerson et al., 2008), náluk az altruizmuson túl magas önértékelés és adaptív megküzdési stratégiák is jellemezték a védelmezőket.

A védelmezőszerepet befolyásoló tényezők vizsgálatát kiterjesztették a kötődési stílusra is (Bowlby, 1958; Hazan és Shaver, 1994). Nickerson és munkatársai (2008) az empátia és a kötődés szerepét vizsgálták a kívülálló magatartásának meghatározásában. A szemlélők 52%-a állította, hogy gyakran közbeavatkoznak védelmezőként zaklatás esetén, ami sokkal magasabb arány, mint amit más kutatási eredmények alapján elvárnánk (Jeffrey et al., 2001). Az anyával való biztonságos kötődés növelte a védelmezőszerep megjelenésének esélyét. A szerzők feltételezése szerint az anyával való biztonságos kötődés olyan személyiségjellemzők kialakulásához vezethet, melyek segítik a közbelépést zaklatásos helyzetben az áldozat által mutatott distressz felismerése és átélése következtében. Az apával való biztonságos kötődésnek nem volt ilyen hatása. Az empátia mértéke szintén pozitív kapcsolatot mutatott a védelmező magatartás megjelenésével, azonban a korábbi kutatásokkal ellentétben (Rigby és Johnson, 2005) a nemek között nem találtak szignifikáns különbségeket, tehát a lányok ugyanannyi alkalommal avatkoztak közbe a zaklatásoknál, mint a fiúk. Nickerson és munkatársai (2008) eredményeik alapján azt feltételezték, hogy a magas védelmezői arány arra utalhat, hogy a vizsgált iskolában a diákok tisztában vannak a zaklatás jelenségével és a szemlélők

közbelépésének fontosságával. Sokkal valószínűbb azonban, hogy a vizsgált iskolában sokkal erősebbek a zaklatásellenes attitűdök, mint máshol. Eredményeik az empátia készség fontosságát húzzák alá a védelmező viselkedés megjelenésében. Feshbach (1983, 1984) korábban már utalt erre, mivel kutatásában problémamegoldó tréningen részt vevő kontrollcsoportot és empátiafejlesztő csoportot hasonlított össze a proszociális viselkedések tekintetében. Az empátiafejlesztésen részt vett csoportra a csoport befejezését követően jellemzőbb volt a különböző proszociális viselkedések megjelenése (nagylelkűség, együttműködés, segítség, védelmező magatartás), mint a kontrollcsoport tagjaira. Az anyához való biztonságos kötődés fontossága azt jelezheti, hogy a szülőket megcélzó programoknak is helyük van az agresszió és a zaklatás megelőzésében (Nickerson és Princiotta, 2008). Cedar és Levant (1990) kimutatták, hogy a szülői tréningek hatására nő a családi kohézió, csökken a családon belüli konfliktusok száma és javul a gyerekek szociális viselkedése.

A ZAKLATÓK SZÁMÁRA NYÚJTOTT MEGERŐSÍTÉSEK

Pellegrini (2002), valamint Salmivalli és Peets (2008) kimutatta, hogy a zaklatók elsődleges célja a magasabb státusz és domináns pozíció elérése a kortárs csoportban. Ez alapján tehát a zaklató számára a kortárs csoport igen fontos megerősítéseket nyújt (Salmivalli, 2010).

Sitsema és munkatársai (2009) is megerősítették ezt a feltételezést; kutatásukban a magas státusz elérésének célja kapcsolatban állt a zaklató viselkedés megjelenési valószínűségével. Hasonló eredményeket közölt Björkqvist, Ekman és Lagerspetz (1982),

akik az énképet, az énídeált és a normatív énképet vizsgálták 14–16 éves serdülőknél. A zaklatók dominánsként jellemezték magukat (énkép), és az ideáljaik között is helyet kapott a dominancia, tehát még dominánsabbak szerettek volna lenni (énideál), végül azt gondolták, hogy mások is elvárják tőlük a dominanciát (elvárt én). Úgy tűnik tehát, hogy a zaklató viselkedés elindítását nagy részben a magasabb szociális státusz elérése motiválja, és a szociális közeg hozzájárulhat a folyamat facilitálásához (Salmivalli, 2010). Mivel a magas szociális státusz elérése kiemelkedő jelentőségű serdülőkorban, ezért ilyen időszakokban feltételezhető a zaklatás prevalenciájának növekedése (LaFontana és Cillessen, 2009), melyet a kutatások a legtöbb esetben alá is támasztottak (Pellegrini és Long, 2002; Scheithauer et al., 2006). Hasonlóképpen a zaklatás prevalenciájának növekedése várható új közösségekbe való integrálódás idején (iskola- vagy osztályváltásokkor), mivel ezekben az időszakokban a minél magasabb szociális státusz megteremtése elsődleges lehet (Pellegrini, 2002).

Pepler és munkatársai (2004) több korábbi kutatás adatait áttekintve a zaklatók kortárs kapcsolatait elemezték és megállapították, hogy az agressziót használják fel a céljaik elérésére, általa akarnak maguknak helyet teremteni a kortársak között, így átélni a hatalom és az erő érzését. A zaklatás alacsonyabb intimitási szinttel és gyakoribb konfliktusokkal járt együtt a kortárs kapcsolatokban. Azok a serdülők, akik rendszeresen zaklattak másokat, gyakrabban váltak agresszívvé a konfliktusaik során, ezenkívül szerelmi kapcsolataik is kevésbé kielégítőek voltak. Esetükben a zaklatás lehet tehát a szociális integrálódás és a szociális hierarchiában való helybiztosítás egyik lehetősége. A zaklatás értelmezhető tehát a kortársakkal

való kapcsolati zavaroként, a bántalmazásban a kívülállók reakciói motiválhatják vagy gátolhatják őket.

Lényeges kérdés, hogy sikerül-e a zaklatóknak magasabb státuszt elérniük agresszív viselkedésükkel. Sajnos több szerző is utal arra, hogy a zaklatók népszerűnek és erőteljesnek tűnnek társaik szemében (Vaillancourt et al., 2003; Juvonen et al., 2003; Caravita et al., 2009), bár ez a hatás kifejezettebb az életkor előrehaladtával. A korai életévekben tehát kevésbé népszerűek a zaklatók, ami a minél korábbi prevenció fontosságát hangsúlyozza. Bár néhány esetben kimutatták, hogy a zaklatás szerepe a kortársak visszautasításával és nemtetszésével jár együtt (Warden és MacKinnon, 2003; Salmivalli 2009; valamint Rodkin et al., 2006), azonban ez nem feltétlenül zárja ki a magas szociális státuszt, a népszerűséget és a dominanciát. Továbbá a zaklatók elutasításával kapcsolatosan sem teljesen egyértelmű a helyzet. Venstra és munkatársai (in press) szerint csak azok a kortársak utasítják el és nem szeretik a zaklatókat, akikre azok potenciális veszélyt jelentenek. A lányokat zaklató fiút például kizárólag a lányok utasítják el. Arra vonatkozólag is vannak információink, hogy a fiatalabb korosztályokban (5–7 évesek között) is népszerűek lehetnek a zaklatószerepben lévők (Alsaker–Nagele, 2008). Witvliet és munkatársai (2009) szerint a segítők és a megerősítők is a magasabb szociális státusz elérésének érdekében csatlakozhatnak a zaklatóhoz, mivel a zaklatókat sokkal erősebbnek, népszerűbbnek tekintik, mint a közösség többi tagját. Tehát a zaklatók észlelt és nem a tényleges népszerűsége számít (Witvliet et al., 2009). A zaklatók elfogadásában vagy elutasításában az osztály normáinak jelentős szerepe van. Mivel a normaképzők általában a magasabb státuszú gyerekek, ezért ha egy

osztályban a zaklatók szociális státusza magas, akkor a csoport elfogadóan viszonyulhat az agresszív cselekedetekhez és végrehajtóikhoz (Dijkstra et al., 2008). A magas státuszú zaklatók áldozataikat bántalmazva a nemkívánatos normákat is meghatározhatják az osztály számára (Juvonen és Ho, 2008). Már korábban is említettük, hogy a védelmezőknek magas szociális státuszúaknak kell lenniük, ami megvédi őket a zaklatók bosszújától (Pöyhönen et al., in press), tehát ők is meghatározhatnák a csoportnormákat, ám ez szemben áll a zaklatók magas státuszát mutató eredményekkel. Valószínűleg a zaklatók és a védelmezők szemlélők által észlelt népszerűsége (Witvliet et al., 2009) közti különbség az, ami ténylegesen meghatározza a zaklatással kapcsolatos attitűdöt.

Kérdésként merülhet fel, hogy a csoport kohéziója hogyan hat a zaklatás megjelenésére. Feltételezhető, hogy a kisebb csoportkohézió facilitálja a zaklatás megjelenését és gyakoriságát, erre utal az a megfigyelés, hogy az iskolaváltás során időszakosan megnő a zaklatás aránya (Espelage és Holt, 2001). Ilyenkor ugyanis a csoportkohézió kialakulása még folyamatban van, a küzdelem a domináns státuszért növeli az agresszió szintjét és annak elfogadottságát. Tehát a zaklatók válhatnak normaképzővé, nem a védelmezők.

Összefoglalva tehát úgy tűnhet, hogy a zaklatók függetlenek és érdektelenek az osztályközösség többi tagjával szemben, valójában azonban számos megerősítést tőlük várnak és kapnak. Az osztályközösség bántalmazással kapcsolatos szemléletének formálása hatékony lehet a bántalmazási folyamatok leállításában, mivel csökkentik vagy megszüntetik a zaklatók számára fontos megerősítéseket.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A feldolgozott szakirodalom alapján a szemlélők csoportjának formálása (több védelmező, kevesebb megerősítő és segítő, a zaklatásellenes attitűd jelenléte) rendkívül fontos lehet a zaklatás megelőzése és kezelése szempontjából. A tanároknak és a szülőknek gyakran nincs tudomásuk a bántalmazási folyamatról, ezért nem tudnak közbeavatkozni. A közbelépések száma valószínűleg sokkal alacsonyabb, mint ahogy az adott iskola tanárai megítélik. Horne és munkatársai (2003) vizsgálata – mely szerint egy felvilágosító program alkalmazását követően nőtt a tanárok tudása a zaklatásról és gyakrabban alkalmaztak preventív és intervenciós viselkedéseket – a zaklatással kapcsolatos továbbképzések fontosságára mutat rá.

A zaklatások helyszínén a legtöbb esetben csak a kívülállók vannak jelen. A kívülállók általában nem avatkoznak közbe a bántalmazási folyamatba, mert csoportként és nem egyénekként vannak jelen, a beinduló csoportfolyamatok pedig akadályozhatják a közbelépést. Az indirekt zaklatási formákat (verbális agresszió, csúfolás, kiközösítés, fenyegetés) nem értelmezik zaklatásként (Boulton, 1997) annak ellenére, hogy ezen zaklatási formák átélése hasonló pszichológiai és fiziológiai válaszokat eredményezhet az áldozatokban, mint ha a zaklatás direkt (fizikai erőszakban megjelenő) formáját szenvednék el (Olafsen és Viemerö, 2000). Nincsenek tisztában azal, hogy a zaklatásnak milyen következményei lehetnek az áldozatra nézve, nincs megfelelő stratégiájuk a közbeavatkozásra és félnek a zaklatótól. További akadályozó tényező, hogy a gyerekek szerint az áldozatokkal történő barátkozás növeli annak az esélyét, hogy ők maguk is zaklatás áldozata

tává válnak. Ugyanakkor a zaklatással szembeni egyik legerősebb protektív faktorként a szociális kapcsolatok létrehozását lehet megnevezni. Az intervenciós programoknak tehát elő kell segíteniük az áldozatok integrálását az osztályközösségbe.

A főbb beavatkozási pontok a következők lehetnek:

1. Alapvető fontosságú a tanárok és diákok zaklatással kapcsolatos edukációja, mivel kevés az információjuk a zaklatás különböző megnyilvánulási formáiról, a rövid és hosszú távú káros hatásairól és a közbeavatkozási lehetőségekről.
2. A tanárok részéről mindenképpen elkerülendő a passzív (közbe nem avatkozó) felügyelet, mely megerősítheti a zaklató viselkedést. A kívülállók gyakran a beavatkozási stratégiák hiánya miatt nem lépnek közbe, ezért a (biztonságos, tehát gyakran indirekt) beavatkozási stratégiák megbeszélése segítheti őket.
3. Mivel a zaklatók számára a kívülállók pozitív megerősítéseket nyújtanak, melyek facilitálják a további bántalmazást, ezen megerősítések megszüntetése csökkentheti a bántalmazás gyakoriságát. A zaklatók viselkedésének egyik legjelentősebb megerősítője, hogy a zaklatás segítségével magasabb szociális státuszt sikerül elérniük. Abban az esetben, ha a kívülállók nem legitimálják a magasabb státuszt zaklatás hatására a zaklató számára, az nagyon fontos megerősítéstől esik el.
4. A kívülállóknak jellemzően negatív attitűdjük van az áldozatokkal kapcsolatban és inkább semleges vagy pozitív attitűdjük a zaklatókkal kapcsolatban. Ezen a területen tehát mindenképpen érdemes elősegíteni a szemléletváltást.
5. A közbelépések gyakoriságát növelte a magas szociális státusz, a magas szociális képességek, az empátia és az anyához való

biztonságos kötődés. A felsorolt tényezők közül a legkönnyebben és leggyorsabban az empátiás készségek fejleszthetőek, aminek hatására nőhet a közbeavatkozások gyakorisága. Ismét szeretnénk leszögezni, hogy a közbeavatkozás nem a zaklatásba való direkt közbelépést (a zaklató lebeszélése, az áldozat megvédése) jelenti kizárólagosan. A tanár figyelmeztetése vagy az áldozattal történő barátkozás is akadályozhatja a folyamatot.

Azok a preventív és intervenciók foglalkozások, melyek a szemlélőket célozzák meg, hatékonyak bizonyulnak a zaklatás kezelésében (Welsch et al., 2001). A kortársak közbeavatkozása általában hatásos, vagyis sikerül leállítani az áldozat zaklatását (Hawkins et al., 2001). Az ilyen preventív programokat körültekintően kell megtervezni. A kortársak közti segítség során el kell

kerülni, hogy a gyerekek egymást kezdjék hibáztatni a zaklatásból kifolyólag, mivel az szintén agresszióhoz vezethet. Ezenfelül a gyerekeknek hatékony közbeavatkozási és kommunikációs stratégiákat kell tanítani, így ugyanis nagyobb valószínűséggel fognak közbelépni, ha zaklatást tapasztalnak. Ezenfelül érdemes megfontolni az olyan segítő módszerek megismertetését is, mint például az aktív hallgatás, hogy az áldozatokat ért bántalmakat minél inkább csökkenteni tudják (Mishna, 2008). Ezek figyelembevételével a szemlélőket megcélzó közbeavatkozási stratégiák hatékonyak lehetnek a zaklatás megelőzésében és kezelésében. Érdemes tehát a szemlélőkre fókuszálni, mivel az osztály szociális dinamikájának átstrukturálásával valószínűleg jelentős eredmények érhetőek el a zaklatás gyakoriságának csökkentésében.

SUMMARY

THE ROLE OF OBSERVERS IN BULLYING AT SCHOOL

From the roles of bullying (bullies, victims, bystanders) the least of attention is paid to the bystanders in spite of the fact that this group of children can possibly prevent and intervene bullying given that bystanders are present at bullying episodes in the most of the cases. The present paper focuses on the bystanders, the role they play in the process of bullying according to the relevant literature, and interpret those results in the light of the possible bullying intervention programs. The two main questions which are discussed are (1) Why bystanders not to interrupt in bullying? and (2) Why defenders interrupt in bullying? Conclusively, based previous findings, prevention and intervention programs should focus on bystanders in the fight against bullying. Furthermore, education about the types and consequences of bullying as well as the development and improvement of empathy should also be paramount in planning strategies.

Keywords: bullying, victims, bullies, bystanders, prevention

IRODALOM

- ALSAKER, F., NÄGELE, C. (2008): Bullying in Kindergarten and Prevention. In PEPLER, D., CRAIG, W. (eds): *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective. PrevNet Publication Series, Vol. 1.* 230–248.
- ATLAS, R., PEPLER, D. (1998): Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92.* 86–99.
- BANDURA, A. (1977): *Social Learning Theory.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- BJÖRKQVIST, K., EKMAN, K., LAGERSPETZ, K. M. J. (1982): Bullies and Victims: Their Ego Picture, Ideal Ego Picture, and Normative Ego Picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23.* 307–313.
- BOULTON, M. J. (1997): Teachers' Views on Bullying: Definitions, Attitudes and Ability to Cope. *British Journal of Educational Psychology, 67, 2.* 223–233.
- BOULTON, M. J. (2013): The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology, 114(1).* 146–160.
- BOULTON, M. J., TREUMAN, M., FLEMINGTON, I. (2002): Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: Age and Sex Differences. *Educational Studies, 28, 4.* 353–370.
- BOWLBY, J. (1958): The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis, 39.* 350–373.
- BUDA M., KÓSZEGHY A., SZIRMAI E. (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio, 3.* 373–386.
- CARAVITA, S., DI BLASIO, P., SALMIVALLI, C. (2009): Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18.* 140–163.
- CEDAR, B., LEVANT, R. F. (1990): A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy, 18, 4.* 373–384.
- CHARACH, A., PEPLER, D. J., ZIEGLER, S. (1995): Bullying at School: A Canadian Perspective, *Education Canada, 35.* 12–18.
- COWIE, H., SHARP, S. (1994): Tackling Bullying Through the Curriculum. In SMITH, P. K., SHARP, S. S. (eds): *School Bullying: Insights and Perspectives.* Routledge, London. 84–107.
- CRAIG, W. M., PEPLER, D. J. (1995): Peer Processes in Bullying and Victimization: A Naturalistic Study. *Expectationality Education Canada, 4.* 81–95.
- CRAIG, W. M., PEPLER, D. J., ATLAS, R. (2000): Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International, 21, 1.* 22–36.
- DARLEY, J. M., LATANÉ, B. (1968): Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 8.* 377–383.
- DIJKSTRA, J. K., LINDENBERG, S., VEENSTRA, R. (2008): Beyond the Class Norm: Bullying Behavior of Popular Adolescents and Its Relation to Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36.* 1289–1299.

- DOOLEY, J. J., PYZALSKI, J., CROSS, D. (2009): Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217, 4. 182–188.
- ESPELAGE, D. L., ASIDAO, C. S. (2002): Conversations with Middle School Students About Bullying and Victimization: Should We Be Concerned? In GEFNER, R. A., LORING, M., YOUNG, C. (eds): *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*. Haworth Press, New York. 49–62.
- ESPELAGE, D. L., HOLT, M. K. (2001): Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. In R. GEFNER, M. LORING (eds): *Bullying behaviors: Current issues, research and interventions*. The Haworth Press, Binghamton. 123–142.
- FESHBACH, N. D. (1983): Learning to Care: A Positive Approach to Child Training and Discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 3. 266–271.
- FESHBACH, N. D. (1984): Empathy, empathy training and the regulation of aggression in elementary school children. In KAPLAN, R. M., KONECNI, V. J., NOVOCO, R. (eds): *Aggression in children and youth*. Martinus Nijhoff Publishers, The Hague, Netherlands. 192–208.
- GARANDEAU, C., CILLESSEN, A. (2006): From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11. 641–654.
- GINI, G., ALBIERO, P., BENELLI, B., ALTOÉ, G. (2008): Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31. 93–105.
- GINSBURG, H., MILLER, S. (1981): Altruism in children: a naturalistic study of reciprocation and an examination of the relationship between social dominance and aid-giving behavior. *Ethology and Sociobiology*, 2. 75–83.
- GOOSSENS, F. A., OLTHOF, T., DEKKER, P. H. (2006): New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32. 343–357.
- HAWKINS, D. L., PEPLER, D. J., CRAIG, W. M. (2001): Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10. 512–527.
- HAZAN, C., SHAVER, P. R. (1994): Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 5, 1. 1–22.
- HORNE, A. M., BARTOLOMUCCI, C. L., NEWMAN-CARLSON, D. (2003): *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims and Bystanders (Grades k-5)*. Research Press, Champaign, IL.
- HUSEMANN, L. R., ERON, L. D. (1984): Cognitive processes and the Persistence of Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 10. 243–251.
- JEFFREY, L., MILLER, D., LINN, M. (2001): Middle School Bullying as a Context for the Development of Passive Observers to the Victimization of Others. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 2/3. 143–156.

- JUVONEN, J., GALVAN, A. (2008): Peer Influence in Involuntary Social Groups: Lessons from Research on Bullying. In PRINSTEIN, M., DODGE, K. (eds): *Peer Influence Processes Among Youth*. Guilford Press, New York. 225–244.
- JUVONEN, J., HO, A. (2008): Social Motives Underlying Disruptive Behavior Across Middle Grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37. 747–756.
- JUVONEN, J., GRAHAM, S., SCHUSTER, M. (2003): Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112. 1231–1237.
- LADD, G., TROOP-GORDON, W. (2003): The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74. 1344–1367.
- LAFONTANA, K., CILLESSEN, A. (2009): Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*. doi:10.1111/j. 1467 9507. 2008.00522.x
- LI, Q. (2007): New bottle but old wine: A Research of Cyberbullying in Schools. *Computers in Human Behavior*, 23. 1777–1791.
- LODGE, J., FRYDENBERG, E. (2005): The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice*, 44, 4. 329–336.
- MENESINI, E., MELAN, E., PIGNATTI, B. (2000): Interactional Styles of Bullies and Victims Observed in a Competitive and a Cooperative Setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 3. 261–281.
- MENESINI, E., CODECASA, E., BENELLI, B. (2003): Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29. 10–14.
- MONKS, C., SMITH, P., SWETTENHAM, J. (2003): Aggressors, Victims, and Defenders in Pre-school: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill–Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 49, 4. 453–469.
- NICKERSON, A. B., MELE, D., PRINCIOTTA, D. (2008): Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 6. 687–703.
- MISHNA, F. (2008): An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 8, 4. 327–341.
- O'CONNELL, P., PEPLER, D., CRAIG, W. (1999): Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22. 437–452.
- OLAFSEN R. N., VIEMERÖ, V. (2000): Bully/Victim Problems and Coping with Stress in School Among 10- to 12-Year-Old Pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 1. 57–65.
- OLWEUS, D. (1991): Bully/Victim Problems Among School Children: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In PEPLER, D., RUBIN, K. (eds): *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Erlbaum, Hillsdale. 411–438.
- OLWEUS, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4. 717–739.
- OLWEUS, D. (2000): Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In JUVONEN, J., GRAHAM, S. (eds): *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised*. Guilford Press, New York – London. 3–20.

- PATCHIN, J. W., HINDUJA, S. (2006): Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4. 148–169.
- PATTERSON, G. R., LITTMAN, R. A., BRICKER, W. (1967): Assertive Behavior in Children: A Step Toward a Theory of Aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32, 5. 1–43.
- PELLEGRINI, A. D. (1988): Elementary School Children's Rough and Tumble Play and Social Competence. *Developmental Psychology*, 24. 802–806.
- PELLEGRINI, A. D. (2002): Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37. 151–163.
- PELLEGRINI, A. D., LONG, J. D. (2002): A Longitudinal Study of Bullying, Dominance, and Victimization During the Transition from Primary School Through Secondary School. *British Journal of Developmental Psychology*, 20. 259–280.
- PEPLER, D. J., CRAIG, W. M. (1995): A Peek Behind the Fence: Naturalistic Observations of Aggressive Children with Remote Audiovisual Recording. *Developmental Psychology*, 31. 548–553.
- PEPLER, D. J., CRAIG, W. M., ROBERTS, W. (1998): Observations of Aggressive and Nonaggressive Children on the School Playground. *Merrill Palmer Quarterly*, 44. 55–76.
- PEPLER, D., CRAIG, W., YUILE, A., CONNOLLY, J. (2004): Girls Who Bully: A Developmental and Relational Perspective. In PUTALLAZ, M., BIERMAN, K. L. (eds): *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective*. Guildford, New York. 90–109.
- PÖYHÖNEN, V., SALMIVALLI, C. (2008): New Directions in Research and Practice Addressing Bullying: Focus on Defending Behavior. In CRAIG, W. (ed.): *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying. PREVNet Publication Series, Vol. 1*. 26–43.
- PÖYHÖNEN, V., JUVONEN, J., SALMIVALLI, C. (in press): What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- RIGBY, K., SLEE, P. (1993): Dimensions of Interpersonal Relating Among Australian School Children: Implications for Psychological Well-Being. *Journal of Social Psychology*, 131. 615–627.
- RIGBY, K., JOHNSON, B. (2005): Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care in Education*, 23, 2. 10–16.
- RIGBY, K., JOHNSON, B. (2006): Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26. 425–440.
- RIVERS, I., SMITH, P. K. (1994): Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20. 359–368.
- ROBERTS, W. R., PEPLER, D. J., CRAIG, W. M. (1998): Naturalistic Observations of Aggressive and Nonaggressive Children in the Classroom and on the Playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(55). 55–76.
- ROGERS, M. J., TISAK, M. S. (1996): Children's Reasoning About Responses to Peer Aggression: Victim's and Witness's Expected and Prescribed Behaviors. *Aggressive Behavior*, 22. 259–269.

- RODKIN, P. C., FARMER, T. W., PEARL, R., VAN ACKER, R. (2006): They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, 15, 2. 175–204.
- SAINIO, M., VEENSTRA, R., HUIJSING, G., SALMIVALLI, C. (2011): Victims and Their Defenders: A Dyadic Approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35. 144–151.
- SALMIVALLI, C. (2010): Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15. 112–120.
- SALMIVALLI, C., VOETEN, M. (2004): Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28. 246–258.
- SALMIVALLI, C., PEETS, K. (2008): Bullies, Victims, and Bully–Victim Relationships. In RUBIN, K., BUKOWSKI, W., LAURSEN, B. (eds): *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. Guilford Press, New York. 322–340.
- SALMIVALLI, C., HUTTUNEN, A., LAGERSPETZ, K. M. J. (1997): Peer Networks and Bullying in Schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 4. 305–312.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., OSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. (1996): Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22. 1–15.
- SCHEITHAUERT, H., HAYER, T., PETERMANN, F., JUGERT, G. (2006): Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32. 261–275.
- SCHUSTER, B. (1999): Outsiders at School: The Prevalence of Bullying and Its Relation with Social Status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2. 175–190.
- SITSEMA, J., VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., SALMIVALLI, C. (2009): An Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior*, 35. 57–67.
- SMITH, J. D., SCHNEIDER, B. H., SMITH, P. K., ANANIADOU, K. (2004): The effectiveness of whole school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33. 547–560.
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S., TIPPETT, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49. 376–385.
- STEPHENSON, P. K., SMITH, D. (1989): Bullying in Two English Comprehensive Schools. In MUNTHE, E., ROLAND, E. (eds): *Bullying: An International Perspective*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- SUTTON, J. SMITH, P. K. (1999): Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25. 97–111.
- TANI, F., GREENMAN, P. S., SCHNEIDER, B. H., FREGOSO, M. (2003): Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24. 131–146.
- TERÄSAHJO, T., SALMIVALLI, C. (2003): „She is not actually bullied”. The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior*, 29. 134–154.

- VAILLANCOURT, T., HYMEL, S., MCDUGALL, P. (2003): Bullying is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. In ELIAS, M. J., ZINS, J. E. (eds): *Bullying, Peer Harassment, and Victimization in the Schools: The Next Generation of Prevention*. Haworth Press, New York. 157–176.
- VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., MUNNIKSMA, A., DIJKSTRA, J. K. (2010): The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. *Child Development*, 81, 2. 480–486.
- WARDEN, D., MACKINNON, S. (2003): Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21. 367–385.
- WELSH, M., PARKE, R. D., WIDAMAN, K., O'NEIL, R. (2001): Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 30. 463–481.
- WHITNEY, I., SMITH, P. (1993): A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools, *Educational Research*, 35. 3–25.
- WITVLIET, M., OLTHOF, T., HOEKSMAN, J., SMITS, M., KOOT, H., GOOSSENS, F. (2009): Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying. *Social Development*. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x