

BULLYING AZ ÓVODÁBAN – AZ ÓVODAI BÁNTALMAZÁS SAJÁTOSÁGAI



M. RIBICZEY Nóra
ELTE PPK Pszichológiai Intézet
ribiczey.nora@ppk.elte.hu

SZABÓ Beáta
PPKE BTK Pszichológiai Intézet
szabo.beata@btk.ppke.hu

JÁRMI Éva
ELTE PPK Pszichológiai Intézet
jarmi.eva@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A bullying jelenségét általános és középiskolás korosztálynál már sokan tanulmányozták, óvodáskori megjelenése és sajátosságai ezzel szemben kevésbé ismertek. Az nem kérdés, hogy agresszív megnyilvánulások jelen vannak már az óvodában is. De vajon megjelenik-e kifejezetten bullying ebben az életkorban, illetve milyen formában és jellemzőkkel? Jelen tanulmány célja olyan nemzetközi szakirodalmak összegzése, melyekből kirajzolódnak az óvodáskori bullying legfőbb sajátosságai. *Módszer:* Tanulmányunk elsősorban szakirodalmi összefoglaló, rendszerezett áttekintést kíván adni az óvodáskori bullying legfontosabb kutatási eredményeiről. Emellett betekintést nyújt egy 2015-ös hazai vizsgálatba (Simon és mtsi, 2015a) is. Jelen összefoglaló áttekintést ad az óvodáskori bántalmazás szereplőiről, előfordulásáról, rizikófaktorairól és következményeiről. Módszertani kérdések kapcsán kitér arra, hogy az óvodás korosztálynál milyen előnyei és buktatói lehetnek a megfigyeléses adatgyűjtésnek, az óvodapedagógusi vagy szülői kérdőíveknek, és milyen lehetőségek léteznek a gyermekek kikérdezésére. *Következtetések:* Már óvodáskorban van létjogosultsága a bullying vizsgálatának, bár több szempontból különbözik az iskoláskori bullying jelenségétől. Például már az óvodás korosztálynál megjelenik a fizikai bántalmazás mellett a verbális és kapcsolati forma, de alacsonyabb a szerepek stabilitása, különösen az áldozati szerep vonatkozásában. A szakirodalom alapján az a kép bontakozik ki, hogy óvodáskorban a bullying előképeiről érdemes beszélni. Ez a megfogalmazás kifejezi azt, hogy más agresszív viselkedéstől megkülönböztethető jelenségről van szó, de nem

feltétlenül alkalmazható a klasszikus (iskolás korosztályban használatos) bullyingdefiníció a 3–6 éveseknél. Zárásként néhány preventív irányelvet, ajánlást is megfogalmazunk.

Kulcsszavak: bullying, agresszió, óvodáskor, viktimizáció

AGRESSZIÓ ÓVODÁSKORBAN

Az iskolában megjelenő bullying témakörében nemzetközi szinten már sok kutatási adat látott napvilágot (összefoglaló magyarul: Buda (2015), ám a jelenség vizsgálata óvodáskorban még viszonylag kevésbé tanulmányozott terület. (A jelen tanulmányban legtöbbet hivatkozott cikkek sajátosságait lásd az *1. mellékletben*.) A meglévő eredmények azt jelzik, hogy szükséges az óvodás korosztály sajátosságainak vizsgálata, mert a bullying első megjelenése több szempontból minőségileg eltérő lehet (lásd Vlachou és mtsai, 2011). Jelen összefoglaló cikkünkben kísérletet teszünk arra, hogy a nemzetközi kutatások tapasztalatait összefoglaljuk, valamint rövid hazai helyzetképet adjunk a témában.

Az első agresszív megnyilvánulások a gyermekeknél már jóval óvodába kerülésük előtt, nagyjából 1 éves kor környékén megfigyelhetők (Ranschburg, 1987; Dodge és mtsai, 2006), fokozatosan átalakul azonban az, hogy mi váltja ki az agressziót, és milyen megnyilvánulási formák a leggyakoribbak. Óvodáskorra az agresszió leggyakoribb kiváltó oka a már korábban is nehézségeket okozó tulajdonharc (Dodge és mtsai, 2006), a játéktárgyak megszerzése és megtartása, valamint az akadályoztatás. De emellett megjelenik a versengés, a társak közötti konfliktusok, a vélemények különbözősége vagy éppen a figyelemszerzés vágya mint potenciális agressziót szülő helyzetek.

A három és hét év közötti gyerekeknél az agresszió már változatos formákban nyilván-

nulhat meg, a fizikai és a tárgyakra irányuló agresszió mellett teret kap a verbális, a kapcsolati és a személyre irányuló agresszió is (Kostelnik és mtsai, 2012). Az óvodába kerüléssel a gyermeknek egy közösségbe kell beilleszkednie, meg kell tanulnia az együttélés szabályait, indulatai kezelését, és osztoznia kell a felnőttek figyelmén is. Az alkalmazkodás, a késleltetés nem mindenkinek megy egyformán könnyen, továbbá ez az életkor a társas kompetencia és az érzelemszabályozás fejlődése szempontjából is kiemelt fontosságú (Uo.). Az életkori sajátosságok és fejlődési feladatok tükrében nem meglepő, hogy óvodáskorban gyakoriak a gyerekek közötti konfliktusok, melyeket olykor agresszív módon kezelnek a résztvevők.

BULLYING ÓVODÁSKORBAN?

A bullying fogalmát el kell különíteni a társak közötti civakodástól, konfliktusoktól, és más agresszív megnyilvánulásoktól. Olweus (1993) klasszikus (iskolai) bullyingfogalmát használja a legtöbb témával foglalkozó szakember. Eszerint a bullying azon ártó szándékú, ismételten előforduló fájdalom- okozás, mely során a felek egyenlőtlen hatalmi viszonyban állnak egymással, az áldozat önmagát megvédeni nem tudja.

Az eddigi kutatások szerint ilyen megnyilvánulások már óvodás közösségekben azonosíthatók napi szinten különféle formákban, és összességében az iskolaihoz hasonló arányban (Alsaker és Gutzwiller-Helfenfinger,

2010; Alsaker, 2014; Monks, 2011). Az iskolai és óvodai bullying társas jellege miatt egyfajta „csoportjelenség”, vagyis a szemlélőknek fontos szerepe van a bullying kialakulásában, fennmaradásában, továbbá rövid és hosszú távú negatív következményekkel jár az egész csoportra nézve. Olyan viselkedés vagy interakciós mintázat, melyet az adott társas környezet tesz lehetővé (Pepler és mtsai, 1999; Perren, 2000; Alsaker és Nägele, 2008).

Ahhoz, hogy a bullying jelenségét korábbi életkorokban értelmezni tudjuk, figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat, így például az óvodások jellegzetes társas interakcióit is (Vlachou és mtsai, 2011). Óvodáskorban még instabilabbak a szociális készségek, korlátozott a kognitív kapacitás (pl. nézőpont-átvételi képesség), melyek mind árnyalják egy-egy viselkedésmód értelmezését. Problémásabb lehet például a szándékosság kérdésének megítélése óvodásoknál, hiszen a kisebb gyermekek bizonyos helyzetekben nehezebben láthatják át, mivel milyen kárt okoznak a másik számára. Az óvodások kognitív fejlődésére jellemző még az egydimenziós gondolkodás, valamint az egocentrizmus is (Cole és Cole, 2003), mindezek nehezíthetik a konfliktushelyzetek hatékony kezelését. Az óvodások erkölcsi fejlődésére jellemző továbbá a következményetika (Piaget, 1932/1965, idézi Cole és Cole, 2003), vagyis egyes tettek megítélésénél hajlamosabbak a károkozás mértékét figyelembe venni. A szándékok mérlegelése ezzel szemben kevésbé jelenik meg, ami szintén befolyással lehet arra, hogy társas helyzetekben hogyan reagálnak. Az óvodások viselkedéses sajátosságaként érdemes lehet még megemlíteni a viszonylag gyenge önkontrollt, alacsony tolerancia-szintet, a vágyak késleltetésének nehézsé-

gét, valamint azt is, hogy óvodáskorban még nem teljesen sikeres az érzelmek, problémák verbális kifejezése sem (Uo.).

Mindezen kognitív, társas, érzelmi és viselkedéses fejlődési sajátosságok ellenére sokan hangsúlyozzák (pl. Levine és Tamburino, 2014), hogy az óvodai bántalmazás figyelmet érdemel. Hiszen ismételt agresszív viselkedések egy vagy több kortárs felé már óvodáskorban megfigyelhetőek (Alsaker, 2004), és ezek beavatkozás nélkül hosszú távú negatív következményeket vonhatnak maguk után még akkor is, ha nem teljesül az iskolai bullying minden kritériuma.

A címke megtalálása nem egyszerű, Vlachou és munkatársai (2011) például az „indokolatlan agresszió” (*unjustified aggression*) kifejezést vetik fel, míg Levine és Tamburino (2014) a „bullying-előkép” (*precursory bullying*) terminust javasolják az óvodáskori bullying megragadására. Szintén gyakran hivatkoznak a jelenségre az áldozati oldalról, „óvodáskori viktimizáció” (*preschool victimization*) kifejezést használva (Alsaker, 2004). Az elméleti viták feloldására Repo (2015) az óvodai és iskolai bullying összehasonlítását tűzte ki célul. Kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálta az érintettek reprezentációin keresztül a bullying megjelenését, meghatározóit a fogalom konkrét használata nélkül. Eredményei megerősítik, hogy indokolt az óvodai bullying jelenségéről beszélni. A gyerekek bántalmazásról alkotott elképzelései ugyanis nagymértékben hasonlítottak a felnőttek által használt fogalomhoz, differenciálni tudták mind a fizikai, mind a verbális formáját, bár nyelvi kifejezőképességük természetesen különbözött a felnőttekétől. Vagyis a fogalmi nehézségek ellenére úgy tűnik, hogy már óvodában érdemes különbséget tenni a bullying és más agresszív megnyilvánulások között.

Az egyéni, fejlődés-lélektani és intézményi sajátosságokból adódóan több aspektusban eltérés mutatkozik az óvodás és iskolás korcsoportok között. Gyakrabban megfigyelhető például a direkt fizikai bántalmazás óvodások körében, mint az indirekt típusok, és főként diádikus kapcsolatban merülnek fel (Monks, 2011). Ennek hátterében az áll, hogy az óvodások kognitív és szociális készségei, érzelm szabályozása még eltér iskolás társaikétól, társas kapcsolataik kevésbé összetettek. Így az interakciók során megjelenő agresszió mértéke és formája is különbözik az iskolás gyerekekétől (Alsaker és Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Sokkal nehezebb elkülöníteni a bántalmazást az óvodások közti veszekedésektől, egyszeri csúfolódásoktól, csipkelődésektől. Az óvodapedagógusok az agresszív megnyilvánulásokat gyakran általános életkori jellemzőként azonosíthatják. Emellett a kisebb gyerekek kevésbé tudják egyértelműen kifejezni a bántalmazással kapcsolatos tapasztalataikat és verbalizálni segítség iránti igényüket. Mindez csökkenti a bullying azonosításának lehetőségét, így könnyebben marad rejtve a folyamat. Ennek következtében a jelenleg vizsgálata során alkalmazott módszertant igen körültekintően kell kiválasztani. Ahogy a későbbiekben bemutatott kutatások is igazolják, a megfigyelésekből vagy a gyerekek, óvodapedagógusok interjúiból származó adatok gyakran eltérnek egymástól (Vlachou és mtsai, 2013). Vagyis a különbségek hátterében az egyéni és környezeti tényezőkön túl módszertani sajátosságok is állhatnak. Ezek kifejtése egy külön fejezetben kap helyet.

A BULLYING TÍPUSAI

A szakirodalomban jellemzően a bántalmazás három fő típusával találkozunk,

ezek a fizikai, a verbális és a kapcsolati vagy pszichológiai bullying (lásd pl. Höistad, 2005, idézi Repo, 2015; Stassen Berger, 2007). A fizikai bántalmazás irányulhat személyekre (pl. verekedés, karmolás, harapás, lökés stb.) vagy tárgyakra (pl. mások tárgyainak rongálása, eltulajdonítása). Óvodás korban ez a forma a leggyakoribb, a kontrollfunkciók fejlődésével azonban előfordulása csökken. A verbális bullying mások ismétlődő gúnyolását, kinevetését, fenyegetését és csúfolását foglalja magában. A gyermek verbális készségeinek fejlődésével ez a forma gyakoribbá válik az életkor előrehaladtával. A kapcsolati, más néven pszichológiai bullying az áldozat kiközösítését, kirekesztését, a közös játék elutasítását jelenti, de ide tartozik a főnökösködés, zsarolás, továbbá egy specifikusan óvodai megjelenési forma is, a szerepjáték során azonosítható nemkívánatos szerepbe kényszerítés. Ezek az agresszió kifinomultabb alakjai, hiszen szükség van a nézőpontátvétel készségére ahhoz, hogy meg tudjuk ítélni tettünk másokra gyakorolt hatását.

A svájci Alsaker és munkatársai a bullying formáit – az agresszióhoz hasonlóan (Björkqvist és mtsai, 1992) – direkt és indirekt csoportba sorolják (Alsaker és Valkanover, 2001; Alsaker és Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Az indirekt bullying mint az izoláció, a társas kirekesztés sokkal nehezebben azonosítható, hiszen kevésbé látványos, mint a direkt megjelenés. A direkt bántalmazás (pl. verés, fenyegetés) hamarabb feltűnik a környezet számára, az elkövető és az áldozat személyét könnyebb meghatározni. Ezzel szemben egy rosszindulatú, negatív pletyka terjesztése rejtve maradhat a felnőttek előtt, az elkövető személye gyakran még az áldozat számára sem egyértelmű. Óvodás korban inkább a direkt forma jellemző. Vlachou és

munkatársai (2014) 4–6 évesek természetes megfigyelése során főként fizikai bántalmazásokat regisztráltak, verbális- és kapcsolati bullying-epizódokat csupán néhány százalékban. Repo (2015) ezzel szemben – aki a gyermekek és óvodapedagógusok egyéni kikérdezésével gyűjtött adatokat – a kapcsolati bántalmazást találta a leggyakoribbnak, amely manipuláció, kirekesztés, kiközösítés, zsarolás formájában jelent meg. Ezt követte a verbális bullying (főként csúfolódás és gúnyodódás). Meglepő módon a legkisebb arányban a fizikai bullying (ütés, rugdosás, dobálózás) fordult elő a mintában. Eszerint úgy tűnik, hogy megfigyeléses adatgyűjtés esetén a fizikai bántalmazás jóval szembe-tűnőbb, mint a kevésbé látványos verbális vagy kapcsolati formák, amelyekre inkább az egyéni interjúkban találunk utalást. Az eltérő eredményeket magyarázhatják kulturális különbségek is, hiszen Vlachou görög, míg Repo finn mintákat vizsgált. Ennél valószínűbb azonban, hogy a bántalmazás típusainak változó arányú megjelenése az empirikus vizsgálatok során használt különböző adatgyűjtési technikáknak, információforrásoknak köszönhető (Vlachou és mtsai, 2013).

A különböző formák és szerepek a fiúknál és lányoknál egyaránt megfigyelhetők, azonban nemi különbségek leírhatóak óvodás (Crick és mtsai, 2006) és iskolás korosztálynál is (Stassen Berger, 2007). A korai kutatások arra mutattak rá, hogy a fiúk gyakrabban válnak bántalmazóvá és áldozattá egyaránt (Stassen Berger, 2007). Az indirekt bullying formáinak tanulmányozása során a megfigyeléses vizsgálatok eredményeképp azonban egyre bizonyítottabbá vált, hogy a kapcsolati bullying terén a lányok megelőzik a fiúkat (Crik és mtsai, 2006; Monks, 2011), míg a fizikai agresszió vagy a direkt verbális bántalmazás a fiúk körében jele-

nik meg többször (Juliano és mtsai, 2006). A nem megfigyeléses adatok esetében azonban kevesebb nemi különbség rajzolódik ki. Kochenderfer és Ladd (1996) óvodások körében végzett kikérdezéses vizsgálatában nem találtak nemi különbséget sem az agresszió elkövetése, sem az áldozati szerep mentén. Stassen Berger (2007) összegző tanulmánya alapján az is elmondható, hogy jellemzően az azonos nemű társak felé mutatnak nagyobb agressziót a gyerekek, ezért az ellenkező neműekkel való együttjátszás csökkenti az áldozattá válás valószínűségét (Andrews és mtsai, 2014).

A BULLYING SZEREPLŐI

Fontos hangsúlyozni, hogy a bullying társas esemény, nem csak egy diád két tagját érinti. Csoportfolyamatként értelmezve a csoport minden tagjára (a szemlélőkre), sőt a tagok tágabb társas környezetére (szülőkre, testvérekre) is hatással van (Salmivalli és mtsai, 1996; Humphrey és Crisp, 2008). Kiemelt szereplői azonban a bántalmazási helyzetnek azok, akik közvetlenül részt vesznek és érintettek benne, úgy mint az áldozat és a bántalmazó. Számos vizsgálat foglalkozott a szerepek meghatározásával. Az egyes szerepekhez kapcsolódó jellemzők és a bántalmazás dinamikája már óvodás korban hasonló képet mutatnak, mint az iskolások körében, ugyanakkor a szerepek kevésbé állandóak a kisebbeknél (Vlachou és mtsai, 2011).

Az áldozat

Az óvodai bántalmazás egyik kulcsszereplője a bántalmazás célpontja. A vizsgálatok feltárták, hogy az áldozatok általában fiatalabbak és fizikailag is gyengébbnek tűnnek

a bántalmazóknál, ami tükrözi a bullying hatalmi különbségekre épülő jellegét (Alsaker és Valkanover, 2001). Megfigyelhető rajtuk valamilyen „átlagostól eltérő” külső jegy (pl. szemüvegesek vagy túlsúlyosak), de mozgáskoordinációjuk és szociális készségeik alacsonyabb színvonalra miatt is „kilóghatnak” a társaik közül (Alsaker és Nägele 2008; Vlachou és mtsai, 2011). A szorongás, alacsony önértékelés vagy éppen a magány kifejezetten sérülékenyvé, visszahúzódóvá és kiszolgáltatottá teszi őket (Perren és Alsaker, 2006). Nem tudják leállítani az elkövetőt és megvédeni magukat, mivel hiányzik az énhatékonyság érzése, a magabiztos és asszertív fellépés (Alsaker és Nägele, 2008; Belacchi és Farina, 2010). Alacsony társas státuszuk miatt társaik nem állnak melléjük védelmi céllal, így az egyes jellemzők egymást erősítve rontják tovább a helyzetüket (Pepler és mtsai, 1999; Vlachou és mtsai, 2011). Ahogy népszerűtlenségük növekszik (illetve ezzel párhuzamosan önbecsülésük csökken), úgy válnak egyre gyakrabban áldozattá, és fordítva. Mivel az agressziót általában nem viszonozzák, ezért passzív áldozatoknak is hívják őket (Alsaker, 2014).

Létezik ugyanakkor egy olyan önálló szerep, mely mind az áldozat, mind a bántalmazó jellemzőivel leírható (Alsaker és Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). A bántalmazó-áldozatok (bully-victim) vagy agresszív áldozatok alacsony önértékeléssel rendelkeznek, impulzív viselkedésükhöz gyenge önkontroll társul, valamint a proszociális mintázatok hiánya jellemzi őket. A provokációra gyakran agresszívan reagálnak, melyet a bántalmazók ki is használnak (Alsaker, 2014). Gyakran nem a bántalmazónak vágnak vissza, hanem náluk védtelenebbeket támadnak meg. Sokszor durva magatartásuk

elfedi áldozati szerepüket, emiatt különösen védtelenek. Jellemzően magasabb köztük a sajátos nevelési igényűek aránya (Repo, 2015).

Az áldozatszerep állandósulása testi tünetekben is megmutatkozhat és problémát okozhat a személyiségfejlődésben, a későbbi társas kapcsolatok alakításában vagy az iskolai eredményességben egyaránt (Humphrey és Crisp, 2008; Ostrov és mtsai, 2008; Alsaker, 2014). Perren (2000) a fenti szerepekkel összefüggésben két jellegzetes fejlődési mintázatot talált az áldozattá válás folyamatában óvodások körében. Az introvertált, szubmisszív gyermek, aki nem tudja meghúzni a határokat, sérülékenysége miatt könnyen válhat passzív áldozattá, míg az agresszív és szubmisszív szerepekben felváltva megnyilvánuló, alacsony szociális státuszú gyermek inkább bántalmazó-áldozattá válnak.

A bántalmazó

A megfigyeléssel gyűjtött adatok szerint az óvodás korú bántalmazók gyakran fizikailag bántalmazzák társaikat vagy társaik játékaikat, alkotásait rongálják (Vlachou és mtsai, 2014). Általában erősebbek, idősebbek áldozataiknál, és kihasználják a hatalmi különbségeket dominanciájuk megerősítésére. Egy holland vizsgálatban Jansen és munkatársai (2011) az óvodás bántalmazókat agresszív, impulzív viselkedéssel, az erkölcsi belátás hiányával jellemezték. Repo (2015) emellett felhívta a figyelmet a gyengébb empátiás készségekre. Amennyiben ez a mintázat a proszociális viselkedés hiányával párosul, kortársai jobbra elutasítják az ilyen elkövetőt. Ugyanakkor egy kutatás szerint óvodáskorban a bántalmazó gyermek elutasított vagy ellentmondásos

megítélésű szociometriai pozícióval jellemezhető (Nelson és mtsai, 2016), azaz egy szociometriai felmérés során sok választást kap a népszerűségi és az ellenszenvi kérdésekre egyaránt. Viszont amennyiben proszociális viselkedésükkel ellensúlyozni tudják valamelyest az agresszív megnyilvánulásokat, képesek indulataik kontrollálására, társaik manipulálására, úgy „hatékony” és népszerű agresszorokká válhatnak (Alsaker és Nägele, 2008; Monks, 2011). Nem szigetelődnek el, vezetői képességeik segítségével központi szerepet kaphatnak a csoportban (Perren és Alsaker, 2006).

Ez a szerep is generálhat tehát egy olyan, önmagát erősítő folyamatot, amelynek következtében állandósulhat, tartóssá válhat (Perren, 2000). A bántalmazókat hatalmuk népszerűvé teheti, az így megszerzett társas támogatás pedig további hatalommal ruházza fel őket. A bántalmazók viselkedésébe beépül ez a maladaptív mintázat, és kihat későbbi társas kapcsolataikra. Fontos tekintetbe venni, hogy a bullying folyamatát maga az elkövető sem képes leállítani, ha működése folyamatos megerősítést kap (társas elismerést, dominanciaérzését, „sikerélményt”), ezért minden esetben szükség van kívülről jövő, többnyire felnőtt beavatkozásra (Perren, 2000).

A szemlélők

A központi szerepeken túl további periférikus bullyingszerepeket is érdemes megkülönböztetni (Salmivalli és mtsai, 1996; Belacchi és Farina, 2010). A bántalmazó utasítására aktívan kapcsolódhat be a „csatlós”. De további megerősítést kaphat egy bántalmazó a „támogatótól” is, aki biztatja őt, esetleg utánozza a látottakat. Az áldozat védelmére kelhet a „védő”, barátkozhat vele a „vigasztaló”, vagy megjelenhet aktív békéltető szerepben a „mediátor”, vagyis a közvetítő, aki segítséget kérhet a felnőttektől is. Emellett lényeges szerepe van a „kivülállónak”, aki passzívan szemléli az előtte zajló eseményeket. A bullingszituációban mindenki érintett, mivel a szemlélőkből különböző érzelmeket vált ki, például félelem, szomorúság, büntudat (Storey és Slaby, 2013; Alsaker, 2014). A bántalmazás tehát a gyermekek számára erős stresszforrást jelent (Kochenderfer és Ladd, 1996).

A bántalmazó magatartását befolyásolják a megfigyelők reakciói. Az egyszerű szemlélődés is erősíti az agresszív megnyilvánulást (Twemlow és mtsai, 2010). Egy svájci kutatás, amely óvodapedagógusi kérdőívet és gyermekekkel való interjút használt adatforrásként, az óvodások csaknem felénél mutatott szerepérinthettséget (Perren és Alsaker, 2006). Az óvodás gyerekek inkább a főbb szerepeket ismerték és tudták azonosítani, míg a periférikus szerepeket csak az óvodapedagógusok voltak képesek felismerni és megnevezni (Monks és mtsai, 2005; Alsaker és Valkanover, 2001). Vlachou és munkatársai (2014) megfigyelései szerint bántalmazás általában kétszemélyes helyzetben jelentkezett szabad játék közben, és az áldozatok ritkán jeleztek az óvodapedagógusnak. Az esetek 80 százalékában szemlélők is jelen voltak, többnyire passzív kívülállóként, 27% a bántalmazó támogatójaként, és csupán a megfigyelők 9%-a lépett fel aktív védő szerepben.

A proszociális szerepek (védő, vigasztaló, mediátor) és az ellenséges, probullying (bántalmazó, csatlós, támogató) szerepek negatív viszonyban állnak egymással, és már korai életkorban kialakulhatnak. Az ellenséges szerepek negatív, míg a proszociális szerepek pozitív kapcsolatban állnak

A proszociális szerepek (védő, vigasztaló, mediátor) és az ellenséges, probullying (bántalmazó, csatlós, támogató) szerepek negatív viszonyban állnak egymással, és már korai életkorban kialakulhatnak. Az ellenséges szerepek negatív, míg a proszociális szerepek pozitív kapcsolatban állnak

az empátiával az észlelt énhatékonysággal, valamint az érzelmek felismerésének, szabályozásának képességével (Gini és mtsai, 2007, idézi Belacchi és Farina, 2010).

Az iskolásokkal való összehasonlítás során már említettük, hogy eltérés figyelhető meg a szerepek *stabilitásában*. Ladd és Burgess (1999) például azt találta, hogy az óvodáskori áldozatok jellemzően nem maradnak tartósan áldozati szerepben, mindössze az áldozatok 9 százaléka mutatja ugyanazt a szerepet egy év elteltével. Crick és munkatársai (1999) egy hónapos időintervallumban pedig közepesen erős korrelációt (0,24–0,42) mutatott ki óvodások áldozati szerepe között. Feltehetően az óvodások még kevésbé választanak ki egy gyenge, könnyen áldozattá váló gyermeket a bántalmazás célpontjává, inkább eloszlik ennél a korosztálynál az, hogy éppen kit ér az agresszió. Ez azt is maga után vonja, hogy feltehetően az óvodáskori áldozati szerep kevésbé mutat összefüggést azokkal a rizikótényezőkkel, melyeket iskolás korosztálynál ismerünk (Monks és mtsai, 2005). A bántalmazói szerep esetében viszont hasonlóbb lehet az összefüggések mintázata, hiszen az elkövetői szerep stabilitása magasabb (Monks és mtsai, 2005). Mérsékelt stabilitás figyelhető meg 18 hónapos periódus alatt például Crick és munkatársai (2006) eredményei szerint a kapcsolati agresszió terén az óvodás lányok csoportjában az agresszív szerepkör tekintetében.

PREVALENCIA

Az iskolai bullying előfordulási gyakoriságáról igen eltérő adatok láttak napvilágot. A rendszeres áldozattá válók aránya 10% körüli (Olweus, 1993), de ennél sokkal maga-

sabb előfordulással lehet találkozni azokban a kutatásokban, ahol megengedőbb kritériumot alkalmaznak a bullying szereplőinek azonosításához (pl. Stassen Berger, 2007).

Az óvodai bántalmazás *gyakoriságáról* – amit legtöbbször az áldozattá váló gyermekek arányával írják le – kevesebbet tudunk. Alsaker (2004) három különböző ország felmérésére hivatkozva megállapítja, hogy az óvodáskori viktimizáció hasonló mértékűnek mondható, mint az iskoláskori. Mások ezzel szemben óvodáskorban az iskolásokhoz képest magasabb előfordulást mutatnak ki. Kochenderfer és Ladd (1996) kutatásában például az óvodások 22,6%-t azonosították áldozatként, bár hozzátesszik, hogy nem mutatkozik magas stabilitás az áldozati szerepben. Repo (2015) összetett módszertannal végzett kutatásában 12–13%-ban határozta meg azok körét, akik közvetlenül érintettek bullingsszituációkban összességében, akár áldozatként, bántalmazóként vagy bántalmazó-áldozatként. A metodológiai kérdések mellett az eltérő gyakorisági mutatókat magyarázhatja az óvodai bullying fogalmának ismeretlensége vagy eltérő értelmezése is a vizsgálati személyek körében (Alsaker és Valkanover, 2001). A bántalmazás óvodáskori megjelenésével kapcsolatban továbbra is számos bizonytalansággal és félreértéssel találkozhatunk mind a szülők, mind az óvodai dolgozók részéről. Például ilyen gyakori tévhit az, hogy az ilyen korú gyerekek még nem képesek a bántalmazásra, az agresszív viselkedés természetes jelenség, nem szükséges beavatkozni. Ezért a bullying vizsgálatát megelőzően a fogalom ismertetése, a kritériumainak, típusainak bemutatása elengedhetetlen a validitás növelése érdekében (Alsaker és Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

RIZIKÓTÉNYEZŐK

Több tényezőt azonosítottak, melyek előrejelzői lehetnek, illetve hajlamosíthatnak bullyingérintettségre. A bántalmazás nem csupán individuális faktorokkal hozható összefüggésbe, összetett társas jelenségként számos szociális változó határozza meg.

Dorothy L. Espelage (Swearer és mtsai, 2009; Hong és Espelage, 2012) javasolja a szocio-ökológiai elméleti keret alkalmazását a bullying jelenségének megértéséhez. A modell Bronfenbrenner (1986) feltevésein nyugszik, és lényege, hogy az egyént társas kontextusában szemléli, azaz hangsúlyozza, hogy az egyéni viselkedés akkor érthető meg, ha vizsgáljuk, milyen interakciókban áll a társas kontextus egyes alrendszerivel. Az egyéni belüli sajátosságok vizsgálata mellett fontos kiemelni, hogy a modell által leírt négy alrendszer mindegyikéből származhatnak rizikófaktorok, melyek a bullying kialakulásához hozzájárulhatnak. Az első alrendszer, amelyet az ökológiai perspektíva leír a *mikrorendszer*, ahová azok a direkt hatások tartoznak – mint például a szülők vagy az osztály –, amelyek fontos szerepet játszanak a bullying kialakulásában. A *mezorendszer* a mikrorendszerek közötti kapcsolatokat jelenti. Az például, hogy a gyermek kortársai és a szülők között milyen a viszony, szintén fontos tényező lehet a társas kapcsolatok alakulása és a bullying szempontjából is. Az *exorendszer* az indirekt hatások köre, jelen esetben a médiában látott erőszakos tartalmak hatásait sorolhatjuk például ide. A legtágabb rendszer a *makrorendszer*, amely a társadalmi és kulturális hatásokat fogja egybe. A bullying vonatkozásában például lényeges lehet, hogy egy adott társadalmi osztály milyen attitűddel

rendelkezik az agresszióval kapcsolatban. Espelage (Hong és Espelage, 2012) tehát azt hangsúlyozza, hogy a bullying nem elszigetelten jelenik meg, hanem az egyén és környezete közötti komplex interakciók révén alakul ki.

A továbbiakban kifejezetten az óvodás korosztályban megjelenő összefüggésekről adunk rövid áttekintést. Ez inkább sporadikus, mintsem szisztematikus bemutatás, mivel e korosztály tekintetében még kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre. Továbbá a jelenség vizsgálatának módszertani korlátai a kockázati tényezők azonosításában is okozhatnak nehézséget, a változók közti kapcsolatok nem azonosíthatóak ok-okozati viszonyként (Monks, 2011).

Egyéni tényezők

Több vizsgálat arra kereste a választ, hogy milyen egyéni tényezők járulnak hozzá az áldozattá válás kockázatának növekedéséhez vagy a bántalmazó szerep megjelenéséhez. Általánosságban elmondható, hogy az egyes szerepekre jellemző viselkedésmintázatok egyben kockázati faktoroknak is tekinthetők. Ennek megfelelően a magányos, gyengébb szociális készségekkel rendelkező gyermekek könnyű célpontokká válhatnak (Jansen és mtsai, 2011). A viktimizáció valószínűsége tovább nőhet, amennyiben a gyermek érzelmi és/vagy magatartásproblémájához gyengébb verbális vagy motoros képességek társulnak (Perren és mtsai, 2009; Jansen és mtsai, 2011). Óvodás korosztályban ugyanis különösen fontos a mozgás a játéktevékenység során. A sikertelenség esetén (pl. ügyetlen labdakezelés) fellépő szorongás és a társak elismerésének elmaradása növelheti a visszahúzódás esélyét, a népszerűtlenséget.

Viszont a jó képességekkel, megfelelő mozgáskoordinációval rendelkezők pozitív megerősítéseket kapnak társaiktól, ami javítja az énképüket, növeli népszerűségüket. Mindez társulva az agresszív megnyilvánulásokkal pedig jellemző mintázata lehet a bántalmazó szerep kialakulásának (Jansen és mtsai, 2011).

Családi jellemzők

A bántalmazó és az áldozatszerep együttjárást mutat bizonyos családszerkezeti sajátosságokkal. Az apa hiánya többnyire növeli az érintettséget (Nikiforou és mtsai, 2013). Emellett az áldozattá válás megjelenésével pozitívan korrelált a szülők alacsony iskolázottsága (Perren és mtsai, 2009). A bántalmazók, valamint az agresszív áldozatok (bully-victim) családjában jellemzően negatív, konfliktusos légkört, gyakoribb szülői fizikai büntetést, és bizonytalan kötődési mintázatokat találtak (Nikiforou és mtsai, 2013; Monks és mtsai, 2005). Az áldozatok kapcsán nem mutatkozott ilyen kapcsolat a kötődéssel (Monks, 2011).

Kontextuális tényezők

További vizsgálatok felhívták a figyelmet a bullying megjelenéséhez kapcsolódó egyéb kontextuális faktorokra. Amennyiben a csoportban több agresszív gyermek található, facilitálhatják egymás bántalmazó szerepét, így a csoportösszetétel is válhat rizikótényezővé (Perren, 2000). Gyakrabban azonosítottak bullingszituációkat udvari környezetben, mint a csoportszobában (Craig és mtsai, 2000; Alsaker és Valkanover, 2001). A strukturálatlan idő és tér ugyanis, amikor és ahol a szabad játék zajlik, kedvez az agresszív viselkedés

megjelenésének (Vlachou és mtsai, 2011). Bizonyos, gyermekek számára „funkció nélküli” terek (pl. a folyosók, a nagy, nyílt terek) serkentik az agresszív megnyilvánulások megjelenését, míg a kreativitásra, önkifejezésre lehetőséget biztosító, funkcióval bíró területek facilitálhatják a gyerekek közti pozitív interakciókat (Adams, 2008). Mindez ráirányította a figyelmet a fizikai környezet kialakításának szerepére. Az udvar berendezése, vagyis az, hogy milyen típusú játéktevékenységekre ad lehetőséget (együttműködést, versengést serkentő stb.), mennyire átlátható, melyek az udvar használatának szabályai, továbbá a felügyelő óvodapedagógusok száma és „részvételük” formája (aktív vagy inkább passzív) kapcsolatot mutat a bántalmazás gyakoriságával (Vlachou és mtsai, 2011). A megfelelő mennyiségű játékeszköz, továbbá a pedagógus mint „jó példa” aktív jelenléte, közelsége, a szervezett csoportjátékok mind csökkentik az agresszív viselkedés kialakulását (Adams, 2008).

KÖVETKEZMÉNYEK

Az óvodai bullying következményei az egyes szerepek függvényében eltérőek ugyan, de fontos hangsúlyozni, hogy minden érintettnél megjelenhetnek hosszú távú, negatív következmények. A bántalmazás gyakorisága és következményei között nem lineáris a kapcsolat, már pár alkalommal bekövetkezett bántalmazás is okozhat komoly következményeket (Alsaker és Nägele, 2008). A fiatalabb korosztály hasonló mértékű traumaként élheti meg a bántalmazás jelenségét, hasonló tünetképzéssel, mint az iskolások (Finkelhor és mtsai, 2006).

Óvodáskorban megfigyelték a pszichoszomatikus tünetek (pl. hasfájás), a depresszív állapot, valamint az óvoda elutasításának megjelenését (Alsaker, 2014). Az áldozatok jellemzően népszerűtlen tagjai a csoportnak, ez az elutasítottság érzése általában sokáig fennmarad. Az áldozattá válás következtében alacsony önértékelés, szégyenérzet alakulhat ki. A marginalizálódás könnyen válhat tartóssá, mely tovább súlyosbítja a sérülékenységek kockázatát, az áldozat negatív elvárásokat alakít ki a társas kapcsolatok terén (Alsaker, 2004; Perren, 2000; Repo, 2015). Az áldozatszerep az iskolába kerülés után is gyakran fennmarad, és összekapcsolódhat az iskolából való kimaradással (Kochenderfer és Ladd, 1996). Az interperszonális kapcsolatokban jelentkező problémákat ugyanakkor már korai életkortól kezelni lehet, így nem törvényszerű, hogy tartóssá váljanak.

MÓDSZERTANI KIHÍVÁSOK

Az agresszió kutatása, és különösen a fiatalabb korosztályban történő vizsgálata nagy módszertani kihívásokat rejt magában. A bullyingkutatások döntően önbeszámoló kérdőíveket használnak (ön-, kortárs- és tanári megítélés), az azonban világos, hogy az iskolában bevált módszerek az óvodás korosztályban egy az egyben nem bevetethetők. Kérdőíves adatgyűjtéssel az óvodapedagógus közelíthető meg (Vlachou és mtsai, 2011), aki hasznos információforrásul szolgálhat abban a tekintetben, hogy milyen gyakori a kortársak közötti bántalmazás, és melyik gyermek milyen szereppel jellemezhető. Azonban nehézséget rejthet magában ez a felmérés is, egyrészt mert a rejtett agresszióformák kevésbé kerül-

hetnek felszínre, másrészt pedig különbségek lehetnek óvodapedagógusok között az egyéni toleranciaszintben, vagy abban is, ki hogyan észleli és értelmezi az egyes társas eseményeket. Sok óvoda nem szól a felnőtteknek, ha valaki bántja őket, például azért, mert attól tartanak, árulkodásként értelmezik jelzésüket, amit sem a pedagógusok, sem a kortársak nem néznek jó szemmel. A felnőttek (akár az óvodapedagógusok, akár a szülők) így alábecsülik az agresszió megjelenésének gyakoriságát. Azok a kutatások ugyanis, amelyek több információforrást használnak a bullying megragadására, rendre azt találják, hogy a diákok nagyobb előfordulásról számolnak be, mint a felnőttek (iskolásoknál: Demaray és mtsai, 2013, óvodásoknál: Vlachou és mtsai, 2014; Repo, 2015).

Egy másik lehetőség az óvodáskori bullying megragadására a megfigyeléses adatgyűjtés. A megfigyeléses vizsgálatok számos előnnyel rendelkeznek, de megvan az a problémájuk, hogy már az óvodás korosztályban is sok gyermek tudatában van annak, hogy bizonyos viselkedések a felnőttek nemtetszését váltják ki, ezért ezeket a viselkedéseket felnőtt jelenlétében kevésbé mutatják (Fanger és mtsai, 2012). Az agresszív megnyilvánulások, és főként a kapcsolati agresszió és kirekesztés tettenéréséhez több kutatócsoport éppen ezért drótnélküli mikrofonokat használ (lásd pl. Fanger és mtsai, 2012). Emellett a megfigyelők jelenlétéhez az óvodai csoportokat érdemes lehet hozzászoktatni a kutatás megkezdése előtt, hogy valószínűbb képet kaphassunk az agresszió megjelenéséről (Crick és mtsai, 2006).

Lehetséges adatforrás a bullying szereplőinek megismerésére a kortárs megítélés alkalmazása, vagyis amikor a gyermeket arra kérjük, hogy nevezze meg csoporttár-

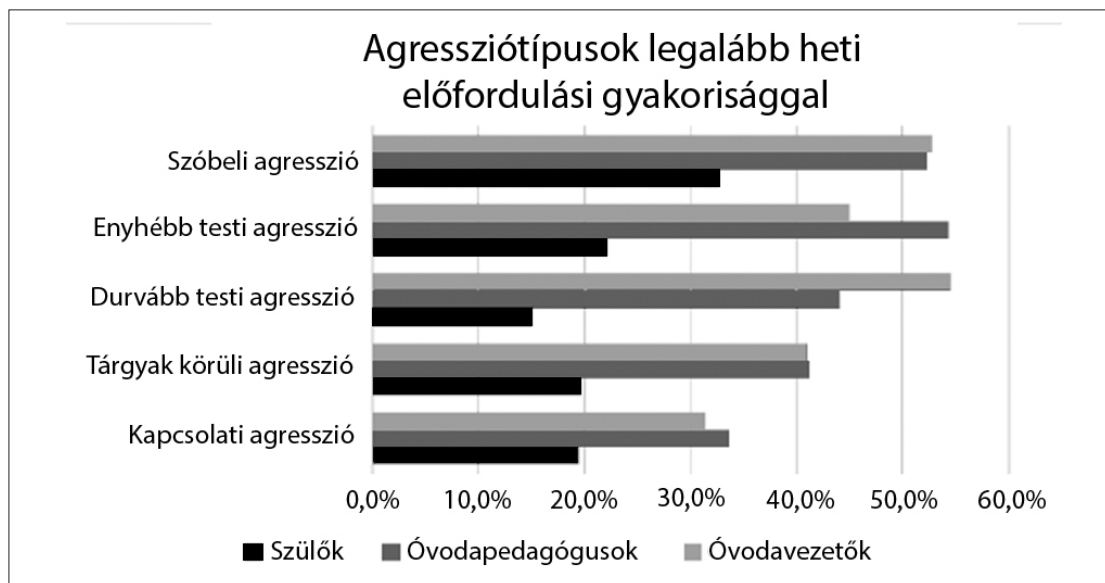
sai közül azokat, akik agresszívan viselkednek, illetve azokat, akik elszenvedői ezeknek a viselkedéseknek. A kortárszegítés előnye az önmegítéléssel szemben az, hogy itt a jobb színben való feltüntetés kevésbé torzíthatja a válaszadást. Még sincs egyetértés abban, hogy vajon már a 3–6 év közötti gyerekek körében is megbízható eljárásnak tekinthetjük-e a kortárszegítés módszerét (Monks és mtsai, 2003). Nehézséget okozhat például az, hogy egy óvadás gyermek jóval inkább csak a saját, szűkebb társaságát, barátait figyeli meg, így feltehetően több barátot jelölhet meg a kérdés szerepek (és főként az áldozati szerep) esetén, vagy akár több saját nemével meg egyező gyermeket említhet, mert az ellenkező neműekkel kevésbé van tapasztalata. Fontos az is, hogy a kortárszegítés használata óvadás korosztályban bizonyos életkorhoz igazítást igényel. Így például az emlékezeti és verbális korlátok miatt szükség lehet a csoporttársak fényképeinek használatára, az egyes helyzetek rajzos bemutatására, amely során a gyermek válaszadása az adott gyermekek képének kiválasztása a feltett kérdés mentén (Monks és mtsai, 2003).

A kortárszegítés során jellemzően az agresszív gyermeki szerepkör esetében nagyobb a kortársak közötti egyezés, míg az áldozati szerep vonatkozásában jóval alacsonyabb a konszenzus (Monks és mtsai, 2003). Ha több információforrásból származó adatokkal is dolgozik egy kutatás, érdekes kérdés, hogy milyen fokú egyezést lehet találni ezek között. Crick és munkatársai (2006) a megfigyeléses adatokat tartja a legmegbízhatóbbnak, amellet, hogy ők is szignifikáns, többnyire közepesen erős korrelációkat mutattak ki a pedagógus megítéléséből származó és a megfi-

gyeléses adatok között. A fizikai agresszió esetében magasabb az egyezés a megfigyelés és a pedagógus kikérdezése között, mint kapcsolati agresszió esetén (Juliano és mtsai, 2006). Nelson és munkatársai (2016) orosz kisgyermekkel végzett kutatásukban a kortárs és az óvodapedagógusi megítélést vetették össze a fizikai és kapcsolati agresszió vonatkozásában, és a két információforrás között szignifikáns, de gyenge korrelációkat mutattak ki.

Tekintve, hogy a bántalmazás társas jelenség, abban a család érintettségét, ezáltal pedig a szülők mint információforrások szerepét is szem előtt kell tartani (Repo, 2015). A legtöbb vizsgálat kérdőívek és interjúk segítségével tárja fel a szülői vélekedéseket a bántalmazásról, a szereplők jellemzőiről, a jelenség gyakoriságáról, magyarázatáról (Kirves és Sajaniemi, 2012; Repo, 2015; Cameron és Kovac, 2016). Az információforrások közötti egyezés kapcsán Casas és munkatársai (2006) például az óvodapedagógusi kérdőív mellett anyai és apai kérdőívekkel is mérte az óvodáskori agressziót. A fizikai agresszió esetében a szülői és óvónői adatok között szignifikáns gyenge-közepes erősségű korrelációt találtak (0,24 az anya-óvónő, illetve 0,37 az apa-óvónő megítélés között), míg a gyermek kapcsolati agressziója terén nem volt szignifikáns az együttjárás a két adatforrás megítélése között.

Módszertani szempontból nehézséget jelenthet az, hogy a szülők eltérően értelmezhetik magának a bántalmazásnak a fogalmát. Sok szülő egy egyszerű károkozás vagy a szándékosság hiánya esetén is bántalmazásról számol be (Cameron és Kovac, 2016). Továbbá a szülők számára gyermekük érintettsége érzelmileg megterhelő, ami szintén befolyásolhatja a válasza-



1. ábra. Az óvodai bántalmazás formáinak gyakorisága a szülők, óvodapedagógusok és óvodavezetők megítélése alapján hazai mintán (Simon és mtsai, 2015a)

dást. A düh, a büntudat, a félelem, valamint az intézmény nyílt és konstruktív hozzáállásának hiányában az eszköztelenség, elutasítotttság érzése is megjelenhet (Humphrey és Crisp, 2008; Kuczynski, 2004). Az egyes módszerek előnyeit és hátrányait a 2. melléklet összegzi.

ÓVODAI BULLYING HAZAI VIZSGÁLATA

A téma hazai kutatásában mérföldkőnek számít az a 2015-ben végzett feltáró vizsgálat,¹ amely 30 óvoda 99 óvodai csoportjára terjedt ki, 31 óvodavezető, 187 óvodapedagógus és 1255 szülő megkérdezésével. Az óvodai bántalmazásra fókuszáló feltáró kutatás túlmutatott a bullying előfordulási gyakoriságának mérésén, érintette a szülők és óvodapedagógusok vélekedéseit, attitűd-

jeit, a bántalmazásra adott reakcióit (Simon és mtsai, 2015a).

Az óvodapedagógusok leginkább a testi agressziót érzélik gyakorinak. A válaszadók több mint fele legalább heti gyakorisággal tapasztal enyhébb testi agressziót (pl. csípés, hajhúzás), 22 százalékuk pedig hetente többször előforduló durvább agresszióról (pl. ütés, rugdosás) is beszámol. A verbális agresszió (pl. csúfolás, fenyegetés) és a tárgyak körüli konfliktusok erőszakos kezelése is az óvodai mindennapok részét képezi. A kapcsolati agresszió (pl. kiközösítés, másik közeledésének elutasítása) azonban kevésbé látható az óvodapedagógusok számára (lásd *1. ábra*).

A szülők percepciója ettől jelentősen eltér. Ők jelentősen kevesebbre becsülik az agresszió minden formájának előfordulását gyermekük óvodájában. Úgy tűnik, hogy sem a gyermekek, sem az óvónők nem

¹ A kutatás a Türr István Képző és Kutató Intézet TÁMOP-5.2.10-15/1-2015-0001 azonosítószámú „Kora gyermekkori program a megfélemlítés megelőzésére” című kiemelt projekt keretében történt.

1. táblázat. A bántalmazó, áldozat, és a bántalmazó-áldozat szerepben érintett gyermekek aránya az óvodapedagógusi megítélés alapján Simon és mtsai (2015a) kutatásában

	Nincs ilyen gyerek	Egy ilyen gyerek van	Több ilyen gyerek van
A bántalmazó	38,1%	38,5%	23,4%
A bántalmazó-áldozat	28,3%	33,0%	38,7%
Az áldozat	73,4%	11,5%	15,1%

2. táblázat. A szülők percepciója a gyermekük óvodai bántalmazásban való részvételéről Simon és mtsai (2015a) kutatásában

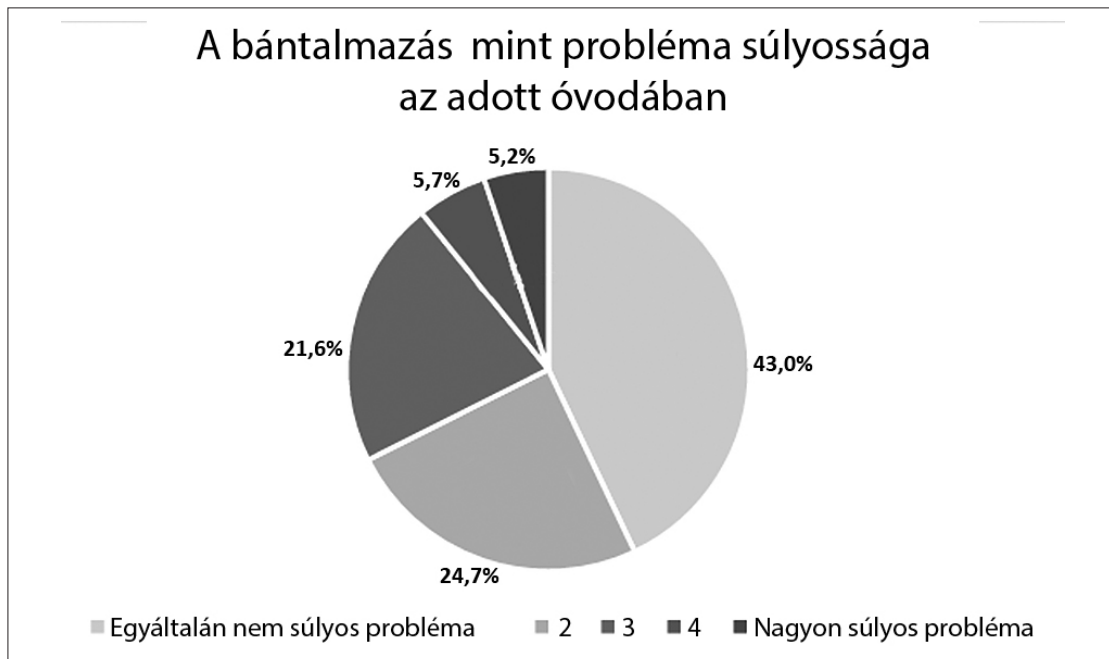
	Egyszer sem	Előfordult 1–2-szer	Havonta 2–3-szor	Kb. hetente	Hetente többször
Az elmúlt félévben milyen gyakran bántották gyermekét az óvodástársai az óvodában?	51,8%	41,0%	5,1%	1,3%	0,8%
Az elmúlt félévben az Ön gyermeke milyen gyakran vett részt óvodástársai bántalmazásában?	75,8%	20,2%	2,7%	0,6%	0,7%
Hányszor említette gyermeke az elmúlt félévben, hogy szemtanúja volt az óvodai csoportban megfélemlítésnek, bántalmazásnak?	58,8%	35,1%	4,7%	1,0%	0,4%

beszélnek a szülőkkel a csoportban megjelenő fájdalomkozásról, a szülők kevésbé értesülnek az ilyen óvodai történésekről.

A bullying definíciójának megismerése után az óvodapedagógusok megítelték, hány gyermek van bántalmazó, illetve áldozatszerepben a csoportjukban. A kutatásban alkalmazott definíció a klasszikus olweusi kritériumokra fókuszálva a következőképpen hangzott: „A gyerekek egymás közötti bántalmazásán, megfélemlítésén azt szokták érteni, amikor egy gyerek (vagy gyerekek egy csoportja) szándékosan, ismétlődően, megalázó módon bánt egy (vagy több) másik gyereket, aki nem tudja megvédeni magát. Ez az erőszakos viselkedés egy módja, ahol egy (vagy több) erősebb gyerek ismétlődően zaklat egy célpontként

kiszemelt gyengébbet.” Az eredmények (lásd 1. táblázat) azt jelzik, hogy csak kevés olyan közösség van, ahol egyáltalán nincs bántalmazó szerepű gyermek. A felső tagozatos iskolai adatokhoz hasonlóan (Simon és mtsai, 2015a) kb. a csoportok egyötöde tűnik teljesen biztonságos, bullyingmentes környezetnek. A bántalmazó szerep láthatóan stabilabb, míg az áldozati szerep kevésbé, de kisebb mértékben azonosíthatók már óvodáskorban is áldozati szerepben lévő gyermekek. Az adatok alapján kb. minden tizedik óvodai csoportban kialakult, tartós, ismételt egy gyermekre irányuló bántalmazásról beszélhetünk.

A bullying előfordulási gyakoriságát az óvodapedagógusok viszonylag magasra becsülik. A válaszadók 41 százaléka lega-



2. ábra. A bántalmazás mint probléma súlyosságának megítélése az óvodában az óvodapedagógusok szerint (Simon és mtsai, 2015a)

lább heti rendszerességgel tapasztalja azt, hogy a csoportjában „*egy nagyobb, erősebb gyermek ismételten bánt egy olyan gyermeket, aki nem tudja magát megvédeni*”. Kevésbé jellemző, hogy a bántalmazók csoportosan lépnek fel, illet kb. 9 százalék észlel heti rendszerességgel. A szülők minderről nagyon keveset tudnak (lásd 2. táblázat). A többségük egyáltalán nem érzi érintettnek a gyermekét, főleg nem bántalmazó szerepben.

A bántalmazást az óvodapedagógusok egyharmada érzi jelentősebb problémának az intézményében (lásd 2. ábra), ami a gyakorisági adatokat figyelembe véve az érzékenyítés szükségességét jelzi.

A kérdőíves adatgyűjtést kiegészítő óvónői interjúk azt mutatják, hogy az óvodapedagógusok nem használják „bullyingszemüveget”: a gyermekek társas viselkedésének megfigyelése, értelmezése során. Nem különböztetik meg a mindennapi konfliktusokat (pl. játékon való veszekedés), agresszív

színezetű szerepjátékokat és a bullyingviselkedéseket. Ezért ez utóbbiakat is átmeneti, komolyabb figyelmet, beavatkozást nem igénylő, kevésbé jelentős eseménynek értékelik, amelyek elsősorban életkori sajátosságból, vagyis az érzelemszabályozás gyengeségéből és a társas szabályok ismeretének hiányából fakadnak (Simon és mtsai, 2015a).

ÖSSZEGZÉS

Óvodáskorúak körében végzett kutatások megerősítik, hogy bullying már a 3–7 éveseknél is megjelenik, elkülöníthető az agresszió más formáitól, és jellemző rá az iskolásoknál leírt dinamika. Magyarországi óvodákban is előfordulnak hosszan fennálló, „kifejlett” bántalmazási esetek, amelyekben az áldozat úgy viktimizálódik, hogy az a későbbi társas beilleszkedését és iskolai sikerességét is negatívan

befolyásolhatja. Ennél jóval gyakrabban lehet olyan esetekkel találkozni, amelyeket a bántalmazás előszobájának tekinthetünk: a bántalmazó célja közösségi pozíciójának, dominanciájának megerősítése, demonstrálása, a társak elismerésének kikényszerítése, ám a bántalmazás célpontja még változó. Továbbá az áldozatnak okozott pszichés fájdalmat egy óvodáskorú gyermek még kevésbé képes felmérni, megérteni, így kérdéses, hogy mennyire tekinthető szándékosnak az adott viselkedés a bántalmazó részéről. A felnőtt környezet érzékenysége és következetes reakciója ezekre a bullying-előképekre rendkívül fontos, mert a helyzet értelmezése, az áldozat szenvedésé-

nek megfogalmazása, és a bántó viselkedés elutasítása teszi lehetővé azt, hogy a gyermekek megértsék tettük következményét és a felnőttek helytelenítését magukévé tegyék. Az óvodapedagógusok beavatkozása a közösség minden tagja számára mintát nyújt pozitív kapcsolatok terén, és a gyengébbek védelmének, a befogadásnak és a közösség minden tagjára kiterjedő felelősségvállalásnak a normáját erősíti. A bullying prevenciója tehát már óvodában elkezdődhet, amikor a bántalmazó viselkedést először próbálgatják a kortárs közösségbe kerülő gyermekek, és amikor ennek hatékonyságával, elfogadottságával kapcsolatban először tapasztalatot gyűjtenek.

SUMMARY

PRESCHOOL BULLYING – THE SPECIAL FEATURES OF BULLYING AT PRESCHOOL

Background and aims: Bullying at school has been widely studied; however, its manifestation and special features at preschool are less known. It is evident that aggressive behaviours are present in preschool settings, but could bullying as a term be also used in this age group? The present paper aims to review international research findings in the topic of preschool bullying. *Methods:* The present paper is based on reviewing international research findings and gives an insight into a Hungarian study as well (Simon et al., 2015a). The recent paper aims to give an overview on the roles and on the prevalence of preschool bullying as well as on the risk factors and consequences of preschool bullying. Regarding methodological issues, the advantages and pitfalls of observational data collection and teacher and parental reports at preschool are addressed. In addition, the potential use of self- and peer reports within this age group are discussed. *Discussion:* We can draw the conclusion that studying preschool bullying is meaningful even if, in some aspects, it is different from bullying in the conventional sense. For example, research shows that, besides physical aggression, verbal and relational aggression occur already at preschool, but there is a lower stability in the roles of bullying, especially in the victim's role. Research indicates that at preschool, the term 'precursory bullying' might be employed, to express that this concept could be differentiated from other types of aggressive behaviour, although the classic definition of bullying (used in a school context) is not necessarily suitable for the age group of 3 to 6. Some guidelines and recommendations for prevention are formulated.

Keywords: bullying, aggression, preschool, victimization

IRODALOM

- ADAMS, J. (2008): Preschool aggression within the social context: A study of families, teachers, and the classroom environment. Doctoral thesis. Department of Psychology, University of Florida. <http://search.proquest.com/openview/352b982757bc663257ee9a-41922c236e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (Letöltés ideje: 2017. május 19.)
- ALSAKER, F. D. (2004): Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. (eds): *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, New York. 289–306.
- ALSAKER, F. D. (2014): *Bullying in Kindergarten*. <http://www.education.com/pdf/kindergarten-bullying/> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 02.)
- ALSAKER, F. D., GUTZWILLER-HELFENFINGER, E. (2010): Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M., Espelage, D. L. (eds): *The Handbook of School Bullying. An International Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 87–99.
- ALSAKER, F. D., NÄGELE, C. (2008): Bullying in kindergarten and prevention. In: Craig, W., Pepler, D. (eds): *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying*. PREVNet Series. Vol. I., PREVNet. Kingston, Canada. 230–252.
- ALSAKER, F. D., VALKANOVER, S. (2001): Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In Juvonen, J., Graham, S. (eds): *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Guilford Press, New York. 175–195.
- ANDREWS, N. C. Z., HANISH, L. D., FABES, R. A., MARTIN, C. L. (2014): With Whom and Where You Play: Preschoolers' Social Context Predicts Peer Victimization. *Social Development (Oxford, England)*, 23(2). 357–375. <http://doi.org/10.1111/sode.12051> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 10.)
- BELACCHI, C., FARINA, E. (2010): Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6). 371–389.
- BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. M. J., KAUKIAINEN, A. (1992): Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2). 117–127.
- BRONFENBRENNER, U. (1986): The ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6). 723–742.
- BUDA, M. (2015) *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében*. Szaktárnet-könyvek 14. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
- CASAS, J. F., WEIGEL, S. M., CRICK, N. R., OSTROV, J. M., WOODS, K-E., JANSEN YEH, E. A., HUDDLESTON-CASAS, C. A. (2006): Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*, 27(3). 209–227.
- CAMERON, D. L., KOVAC, V. B. (2016): An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12). 1961–1971.

- COLE, M., COLE, S. R. (2003): *Fejlődéslelektan*. Fordította Kéri Rita, Csibra Gergely, Ragó Anett, Bíró Szilvia, Király Ildikó, Medgyesi Patrícia, Bodor Péter, Kiss Szabolcs, Kalas Zsuzsa, Koós Orsolya, Kovács Mónika. Osiris Kiadó, Budapest.
- CRAIG, W. M., PEPLER, D., ATLAS, R. (2000): Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2(1). 22–36.
- CRICK, N. R., CASAS, J. F., KU, H. C. (1999): Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2). 376–385.
- CRICK, N. R., OSTROV, J. M., BURR, J. E., CULLERTON-SEN, C., JANSEN-YEH, E., RALSTON, P. (2006): A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3). 254–268.
- DEMARAY, M. K., MALECKI, C. K., SECORD, S. M., LYELL, K. M. (2013): Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12). 2091–2100.
- DODGE, K. A., COIE, J. D., LINAM, D. (2006): Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In Damon, W., Lerner, R. M., Kuhn, D., Siegler, R. S., Eisenberg, N. (eds): *Child and adolescent development: An advanced course*. John Wiley & Sons Inc, New Jersey. 437–472.
- FANGER, S. M., FRANKEL, L. A., HAZEN, N. (2012): Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly*. 58(2). 225–254.
- FINKELHOR, D., TURNER, H., ORMROD, R. (2006): Kids stuff: The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children. *Child Abuse and Neglect*, 30(12). 1401–1421.
- GINI, G., ALBIERO, P., BENELLI, B., ALTOÈ, G. (2007): Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? *Aggressive Behavior*, 33(5). 1–10.
- GRIFFIN, R. S., GROSS, A. M. (2004): Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4). 379–400.
- HONG, J. S., ESPELAGE, D. L. (2012): A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*. 17(4). 311–322.
- HÖISTAD, G. (2005): *Mobbning och människovärde. Om förtryck, utanförskap och vad vi kan göra* [Bullying and human dignity. About oppression, exclusion and what to do]. 3rd ed. Ekelunds, Solna.
- HUMPHREY, G., CRISP, B. R. (2008): Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1). 45–49.
- JANSEN, D. E.M.C., VEENSTRA, R., ORMEL, J., VERHULST, F. C., REIJNEVELD, S. A. (2011): Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. *The longitudinal TRAILS study BMC Public Health*, 11(440). <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1471-2458-11-440.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 15.)
- JULIANO, M., WERNER, R. S., CASSIDY, K. W. (2006): Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5). 395–410
- KIRVES, L., SAJANIEMI, N. (2012): Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3–4). 383–400.

- KOCHENDERFER, B. J., LADD, G. W. (1996): Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3). 267–283.
- KOSTELNIK, M. J., GREGORY M. K., SODERMAN, A. K., WHIREN, A. P. (2012): *Guiding children's social development and learning*. 7th ed. Wadsworth Cengage Learning, Belmont, CA.
- KUCZYNSKI, J. M. (2004): *Bullying and Peer Harassment: Parent Support and Study Group*. <http://www.powerofonefoundation.com/Bullying%20and%20Peer%20Harassment-Judith%20M.%20Kuczynski.htm> (Letöltés ideje: 2015. május 18.)
- LADD, G. W., BURGESS, K. B. (1999), Charting the Relationship Trajectories of Aggressive, Withdrawn, and Aggressive/Withdrawn Children during Early Grade School. *Child Development*, 70(4). 910–929.
- LEVINE, E., TAMBURRINO, M. (2014): Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42(4). 271–278.
- MONKS, C. (2011): Peer-victimisation in preschool. In Monks, C., Coine, I. (eds): *Bullying in Different Contexts*. Cambridge University Press, Cambridge. 12–35.
- MONKS, C. P., SMITH, P. K., SWETTENHAM, J. (2003): Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4). 453–469.
- MONKS, C. P., SMITH, P. K., SWETTENHAM, J. (2005): Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6). 571–588.
- NELSON D. A., BURNER, K. C., COYNE, S. M., HART, C. H., ROBINSON, C. C. (2016): Correlates of sociometric status in Russian preschoolers: Aggression, victimization, and sociability *Personality and Individual Differences*, 94(1). 332–336.
- NIKIFOROU, M., GEORGIU, ST., STAVRINIDES, P. (2013): Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of Criminology*, 2013(1). 1–9.
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell, Oxford, UK.
- OSTROV, J. M., MASSETTI, G. M., STAUFFACHER, K., GODLESKI, S. A., HART, K. C., KARCH, K. M., MULLINS, A. D. RIES, E. E. (2008): An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1). 15–28.
- PEPLER, D., CRAIG, W. M., O'CONNELL, P. (1999): Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In Slater, A., Muir, D. (eds): *The Blackwell Reader in Developmental Psychology*. Blackwell, London. 440–451.
- PERREN, S. (2000): *Kindergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status*. PhD disszertáció. University of Bern. http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf (Letöltés ideje: 2015. május 10.)
- PERREN, S., ALSAKER, F. D. (2006): Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1). 45–57.
- PERREN, S., STADELMANN, S., VON KLITZING, K. (2009): Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1). 13–32. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8642/pdf/SZBW_2009_1_Perren_ua_Child_and_family.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 27.)

- PIAGET, J. (1932/1965): *The moral judgment of the child*. Free Press, New York.
- RANSCHBURG J. (1987): *Félelem, harag, agresszió*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- REPO, L. (2015): *Bullying and its prevention in early childhood education*. Doktori disszertáció. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154445/bullying.pdf?sequence=1> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 03.)
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, 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). 1–15.
- SIMON, D., ZERINVÁRY, B., KOCSIS, I. (2015a): A NyugiOvi Programhoz kapcsolódó kutatások. In: *Kora-gyermekkorai program a megfélemlítés megelőzésére*. Türr István Képző és Kutató Intézet, Budapest. 54–63.
- SIMON, D., ZERINVÁRY, B., VELKEY, G. (2015b): *Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5–8. évfolyamos diákok körében: jelenségek és magyarázatok a normál és alternatív tantervű iskolákban*. OFI, Budapest. http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Osszegzo_tanulmany.pdf (Letöltés ideje: 2016. október 26.)
- STASSEN BERGER, K. (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1). 90–126.
- STOREY, K., SLABY, R. (2013): *Eyes on Bullying in Early Childhood*. Education Development Center. http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/Eyes%20on%20Bullying%20in%20Early%20Childhood_1.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 12.)
- SWEARER, S. M., ESPELAGE, D. L., NAPOLITANO, S. A. (2009): *Bullying prevention and intervention. Realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.
- TWEMLOW, S., FONAGY, P., SACCO, F. (2010): The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying & Violence in Schools & Communities. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M., Espelage, D. L. (eds): *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. Routledge, New York. 73–86.
- VLACHOU, M., ANDREOU, E., BOTSOGLOU, K., DIDASKALOU, E. (2011): Bully/victim problems among pre-school children: A review of current research. *Educational Psychology Review*, 23(3). 329–358.
- VLACHOU, M., BOTSOGLOU, K., ANDREOU, E. (2013): Assessing bully/victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of criminology*, doi:10.1155/2013/301658.
- VLACHOU, M., ANDREOU, E., BOTSOGLOU, K. (2014): Bully/Victim Problems among Preschool Children: Naturalistic Observations in the Classroom and on the Playground. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 20(1). 77–93.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A cikkben leggyakrabban idézett kutatások módszertani sajátosságai

Szerző	Évszám	Ország	Minta nagysága*	Adatgyűjtés módja	Életkor (év)
Alsaker, F. D.	2004	Svájc	319	óvodapedagógusi kérdőív interjú a gyermekekkel	5–7
Crick, N. R; Ostrov, J. M; Burr, J. E; Cullerton-Sen, Crystal; Jansen-Yeh, E., Ralston, P.	2006	USA	91	óvodapedagógusi kérdőív interjú a gyermekekkel megfigyelés (kapcsolati és fizikai agresszió)	2,5–4
Perren, S.	2000	Svájc	344	óvodapedagógusi kérdőív és interjú interjú a gyermekekkel megfigyelés (a minta egy részében) szülői kérdőív óvodapedagógusi napló vezetés a bullyingról (a minta egy részében)	5–7
Repo, L.	2015	Finnország	61 gyermek 24 szülő 29 óvodapedagógus	óvodapedagógusi interjú interjú a gyermekekkel szülői interjú	3–6
Simon D., Zerinváry B., Kocsis I.	2015	Magyarország	1255 szülő 187 óvodapedagógus 31 óvodavezető	óvodapedagógusi kérdőív szülői kérdőív óvodavezetői kérdőív	3–7
Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K.	2013	Görögország	167	megfigyelés	

* A minta nagyságánál az elemszám a részvevő gyermekekre vonatkozik, kivéve Repo (2015) és Simon és mtsai (2015a), ahol a felnőtt kitöltők számát is megadták a kutatók.

2. melléklet. Összefoglaló táblázat az óvodáskori agresszió mérésére használt módszerek előnyeiről és hátrányairól (Fanger és mtsai, 2012; Griffin és Gross, 2004; Juliano és mtsai, 2006; Kochenderfer és Ladd, 1996; Monks és mtsai, 2003; Stassen Berger, 2007; Vlachou és mtsai, 2011 alapján)

	Előnyök	Hátrányok
Óvónői kikérdezés	sok közvetlen tapasztalat a gyermekek viselkedéséről, több kontextusban és hosszabb időn át volt tapasztalata megfigyelni a gyermekek viselkedését csoport összes gyermekét meg tudja ítélni	rejtettebb agresszióformák (kapcsolati agresszió) alulbecslése a felnőttek háta mögött zajló viselkedéseket nem tudja felmérni korábbi tapasztalatok, személypercepció sajátosságai, esetleges elvárások (pl. nemi sztereotípiák) befolyásolhatják a válaszokat egyéni különbségek a figyelmességben, tudatosságban, toleranciaszintben
Gyermekek önmegítélése	érintettek bevonása a kutatásba, saját közvetlen tapasztalatok megismerése	alacsony önreflexió, pozitív énkép, szociális kíváncsiság torzíthat
Kortárs megítélés	rejtettebb formákat is észlelik általa egy gyermekről több gyermek is ítéletet alkot, így a többszörös információforrás növeli a megbízhatóságot kevésbé torzít az előítélet, előfeltevés	a társas hálóban hozzá közelebb álló gyermekről több ismerete lehet, így torzító tényező lehet, hogy barátait gyakrabban jelölheti szerepre kognitív, figyelmi és nyelvi korlátok fennállhatnak pillanatnyi hangulat, aktuális események befolyásolhatják a válaszadást
Megfigyelés	objektív adatszerzés természetes helyzetben ad lehetőséget a gyermekek viselkedésének megragadására kontextuális információk is rögzíthetők (pl. hol, milyen helyzetekben fordul elő inkább az agresszió)	a megfigyelő reaktivitást válthat ki a gyermekekből felnőtt jelenléte befolyásolhatja a gyermekek viselkedését, gyerekek kevesebb agressziót mutathatnak a megfigyelő jelenlétében rejtettebb formák (kapcsolati agresszió) megfigyelése nehezebb a szándékosság megfigyelése nehézkes idő- és energiaigényes
Szülők kikérdezése	áldozat lehet, hogy szülővel osztja meg leginkább tapasztalatait, így árnyalhatja a képet róluk a szülői válaszadás	nincs közvetlen tapasztalatuk, csak arról tudnak, amiről gyermekük beszámol otthon, vagy amiről óvónők tájékoztatják a szülők nagyon eltérően értelmezhetik a bántalmazás fogalmát a szülők számára gyermekük érintettsége érzelmileg megterhelő, emiatt háríthat vagy dramatizálhat
Több információforrásra támaszkodás	árnyaltabb kép, több nézőpontból kapható kép a gyermekek viselkedéséről	nehézséget okozhat az, ha alacsony az információforrások közötti egyetértés idő- és energiaigényes