

Országos Tudományos Diákköri Konferencia

2022/2023 tavaszi félév

A CYBERBULLYINGBAN VALÓ SEGÍTSÉGNYÚJTÁS: A MORÁLIS
GONDOLKODÁS ÉS A CSOPORTNORMA HATÁSAI



Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Pszichológia Intézet

Gergelics Noémi

Konzulensek:

Dr. Arató Nikolett

Dr. Bigazzi Sára

TARTALOMJEGYZÉK:

ABSZTRAKT	03
1. ELMÉLETI HÁTTÉR	04
1.1.Az internetes zaklatás meghatározása és megnyilvánulási formái	04
1.2.Az internetes zaklatás prevalenciája és következményei	06
1.3.Az internetes zaklatás szemlélői	06
1.4.Cyberbullyingban való segítségnyújtást befolyásoló tényezők	07
1.4.1. Kontextuális tényezők szerepe a cyberbullying szemlélőinek reakcióiban	07
1.4.2. Individuális tényezők szerepe a cyberbullying szemlélőinek reakcióiban	08
1.4.2.1.Morális önfelmentés	09
1.4.3. Társas tényezők szerepe a cyberbullying szemlélőinek reakcióiban	10
1.4.3.1.Csoportnormák szerepe	10
1.4.3.2.Iskolai klíma szerepe	12
1.4.3.3.Attitűdök, szociális reprezentáció szerepe	12
1.5.A kutatás célja és hipotézisek.....	14
2. MÓDSZER	15
2.1.A kutatás lefolytatása	15
2.2.Résztvevők	15
2.3.Kérdőívek	16
2.4.Fókuszcsoport	18
3. EREDMÉNYEK	19
3.1.Statistikai eljárások és eredményeik.....	19
3.2.Szemlélői reakciók bejósolása.....	21
3.2.1. Agresszív elkövetőfókuszú szemlélő reakció.....	21
3.2.2. Konstruktív elkövetőfókuszú szemlélő reakció.....	22
3.2.3. Konstruktív áldozatfókuszú szemlélő reakció.....	22
3.2.4. Közbelépő szemlélő reakció.....	23
3.3.Fókuszcsoportos beszélgetések	23
3.3.1. Tudás, tapasztalat, attitűd	23
3.3.2. Segítségnyújtási intenciók.....	26
4. MEGVITATÁS	28
5. ÖSSZEGZÉS ÉS LIMITÁCIÓK.....	34
6. IRODALOMJEGYZÉK	35
7. MELLÉKLET	

ABSZTRAKT

Elméleti háttér és kutatási célok: Az internetes zaklatás, mint téma aktualitása és kutatók közötti népszerűsége ellenére a cyberbullying szemlélők reakcióit, segítségnyújtó tendenciáit vizsgáló kutatásokban többek között a moralitás és csoportnormák hatását illetően hiányosságokkal, ellentmondásos, vagy megerősítésre váró eredményekkel találkozhatunk. Jelen dolgozat célja, hogy kevert módszertannal (trianguláció), két részből álló kutatással hozzájáruljon a segítségnyújtást befolyásoló tényezők mélyebb megértéséhez.

Kvantitatív módszertan: A kutatás keresztmetszeti kérdőíves részében 182 fő vett részt egy online kérdőívsomag kitöltésében, melyből 93 fő adatait használtuk fel (életkori átlag: 16,37 év, $SD=1,47$). A kérdőívsomag segítségével a diákok bullyingba/cyberbullyingba való bevonódását, szemlélőként tanúsított reakcióit, az észlelt iskolai légkört, a morális önfelmentés használatát, a bullyingra/cyberbullyingra vonatkozó normatív értékeit mértük fel. Eredményeink alapján a morális önfelmentés szignifikáns hatással volt a különböző védelmező szemlélői reakciókra, a pozitív iskolai klíma együttjárást mutatott a konstruktív segítségnyújtással, a zaklatást elítélő csoportnorma pedig negatívan járt együtt az agresszív elkövetőfókuszú fellépéssel.

Kvalitatív módszertan: A kutatás kvalitatív részében 57 diákkal (34 nő, 23 férfi, átlagéletkor: 16,6 év, $SD=1,35$) nyolc fókuszcsoportos beszélgetést vettünk fel a serdülők internetes zaklatással kapcsolatos reprezentációinak, véleményének, attitűdjének mélyebb megértésére, valamint azon tényezők feltárására, melyeket a fiatalok figyelembe vesznek, mikor cyber-szemlélőként segítségnyújtásukat mérlegelik. Eredményeink alapján a megkérdezett serdülők reprezentációja az internetes zaklatásról a témáról való diskurzus hiányát sugallja, attitűdjeikben megjelenik a morális önfelmentés, segítségnyújtásuk mérlegelésekor pedig az áldozattal való baráti viszony és az észlelt igazságosság a legmeghatározóbb.

Megvitatás: A prevenció és intervenció szempontjából fontos szerepet játszhatnak a cyberbullying szemlélői, ezért lényeges a reakcióikat befolyásoló individuális, szociális és kontextuális faktorok hatásainak feltárása. Eredményeinkkel ehhez a tudáshoz járultunk hozzá, megalapozva ezen újszerű kutatási irány további vizsgálatait.

Kulcsszavak: cyber-szemlélő, morális önfelmentés, csoportnorma, iskolai klíma, kontextuális tényezők

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

1.1. Az internetes zaklatás meghatározása és megnyilvánulási formái

Az internetes zaklatás jelensége napjaink fontos társadalmi problémája, különösen a fiatalabb generáció körében. A számítástechnika és technológia egyre nagyobb térnyerésével és a közösségi oldalak töretlen népszerűségével a kortársbántalmazás, agresszió az utóbbi két évtizedben újfajta szintérre lépett, melyet cyberbullyingnak, vagy internetes zaklatásnak, online bántalmazásnak neveznek (Li, 2007).

Az internetes zaklatás meghatározásához a kortársbántalmazás definíciójához nyúlunk vissza a kutatók. Hagyományos kortársbántalmazásról, vagy iskolai zaklatásról Olweus (1999) definíciójának értelmében akkor beszélhetünk, amikor egy diákot egy vagy több másik diák szándékosan, ismétlődően és huzamosabb időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki. Ez a definíció hangsúlyozza az erőviszonyok aszimmetrikus jellegét is, tehát azt, hogy a zaklató az áldozat felett áll (fizikailag vagy pszichológiailag), így ő nem képes megvédeni magát az őt érő negatív cselekedetekkel szemben. Általában ebből a széleskörűen elfogadott, hagyományos kortárs zaklatás lényegi definíciójából (szándékosság, ismétlődés és egyenlőtlen erőviszonyok) indulnak ki az internetes zaklatás meghatározására is, ám számos kérdés és probléma felvetődik, melyek megnehezítik a meghatározás maradéktalan átvételét (Ansary, 2019).

Először is az online térben nehéz detektálni a szándékosságot, mivel hiányoznak az olyan lényeges szocio-emocionális jelzések, mint a hangsúly, hanglejtés, melyekből megállapítható lenne a személy intenciója (Vaillancourt et al., 2016), így erre az áldozat perspektívájából lehet leginkább következtetni (Chan et al, 2020; Nocentini et al., 2010). Másodszor az egyenlőtlen erőviszonyok megállapítása is nehézségekbe ütközik az online tér sajátosságai miatt. Míg a hagyományos kortársbántalmazásnál általában már meglévő hatalmi különbségeket láthatunk, online környezetben ez sokkal képlékenyebb (Vaillancourt et al., 2016). Ugyanakkor az elkövető fejlettebb technológiai tudása, képességei és az észlelt anonimitás (Vandebosch és Van Cleemput, 2008), valamint önmagában az, hogy az internetre felkerülő tartalom nehezen törölhető és elkerülhető (Dooley et al., 2009) könnyen az erőviszonyok eltolódását, az áldozat tehetetlenségérzését eredményezheti. Vandebosch és Van Cleemput (2008) kutatásában az internetes zaklatást elkövetők arról számoltak be, hogy az áldozat ismeri őket (bár nem fedték fel magukat előttük), és ugyanannyira, kevésbé vagy erősebbnek gondolták az áldozatukat maguknál. Valamint a gyengébb áldozatokat gyakran szemtől-szemben is bántották, míg az erősebbeket az anonimitás lehetősége miatt inkább online piszkálták. Ezen felül az ismétlődés kritériumát illetően nincs egyetértés a szakirodalomban (Peter és Petermann, 2018). Vandebosch és Van Cleemput (2008) szerint akár egyetlen agresszív cselekedet esetén is

beszélhetünk internetes zaklatásról, különösen, ha utána az az offline térre is kiterjed. Bár ezt inkább cyber-agresszióknak nevezik, ha nem ismétlődik tovább, viszont egy ilyen tett (például egy videó, komment vagy kép) hosszú ideig maradhat online vagy egyéb elektronikus eszközökön, így huzamosabb időn át okozhat károkat az áldozatnak (Slonje et al., 2013). A zaklatás ismétlődése pedig nem csupán az eredeti bántalmazótól függ, mivel a szemlélők is bevonódhatnak, például terjeszthetik az eredeti bántó tartalmat, de akár meg is szüntethetik a szituációt, segíthetnek az áldozatnak (Bastiaenssens et al, 2014; DeSmet et al., 2016).

A szerteágazó definíciók egységesítésére Peter és Petermann (2018 p. 359.) a 2010 óta publikált cikkek meghatározásainak vizsgálatával a következő értelmezési keretet javasolják: „információs és kommunikációs technológiák használatával ismétlődően és szándékosan ártani, zaklatni, megsérteni, és/vagy megszegyeníteni egy célpontot”. Ez a megközelítés lényegében megragadja az egyik leggyakrabban idézett definíciót, mi szerint az online bántalmazás „olyan viselkedésforma, amelyet egy személy vagy csoport hajt végre ismétlődően, időben hosszabb ideig fennálló, agresszív és szándékos cselekedetek formájában, elektronikus eszközök használatával egy áldozat ellen, aki nem képes megvédeni magát” (Smith et al., 2008 p. 376.). Így ez a meghatározás tekinthető mérvadónak a jelenség egységes tanulmányozására.

A hagyományos kortársbántalmazás és az internetes zaklatás kapcsolata nem teljesen egyértelmű. Néhány kutató (például Li, 2007; Vaillancourt et al., 2016) úgy véli, hogy nem két különálló problémakörrel beszélhetünk, hanem az online bántalmazás a hagyományos zaklatás egyfajta megnyilvánulási formája, mivel számos közös vonásuk van (Cassidy et al., 2013, Dooley et al., 2009; Tokunaga, 2010). Ezt bizonyítják azok a tanulmányok is, melyek szerint az iskolai zaklatásban részt vevő diákok hajlamosabbak az internetes zaklatásra is (Hinduja és Patchin, 2013; Li, 2007; Wachs, 2012), valamint az online bántalmazottakat személyesen is zaklathatják (Hinduja és Patchin, 2013; Li, 2007; Tokunaga, 2010). Olweus (2012) nagymintás vizsgálatában az internetes zaklatásban érintettek 10%-a volt csak cyberbullying elkövető vagy áldozat, a többségük szemtől-szemben is részt vett zaklatásban. Ugyanakkor a cyberbullying sajátossága az anonimitás lehetősége, a felügyelet/rendtartó hiánya, a nagyobb nyilvánosság, a sértő tartalom hosszútávú fennmaradása az interneten, valamint, hogy a hagyományos iskolai bántalmazással szemben az online zaklatás nem ér véget, ha a személy hazaér (Kwan és Skoric, 2013; Tokunaga, 2010). A minimálisnak tűnő, de lényeges eltérések miatt pedig felmerül a kérdés, hogy mennyire lehet a hagyományos bántalmazási forma kutatási eredményeit általánosítani az internetes zaklatásra vonatkozóan (Savage és Tokunaga, 2017).

A cyberbullying számos formában megnyilvánulhat, melyek csoportosítására különböző szempontokkal találkozhatunk (például Nocentini et al., 2010; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008; Willard, 2007). Ezekből kiemelnénk Willard (2007) felosztását, aki az internetes zaklatás alábbi formáit határozta meg: (1) *kommentháború (flaming)*: ellenséges, dühös, sértő, sokszor személyeskedő megnyilatkozások online terekben. (2) *zaklatás (harassment)*: ismétlődő rosszindulatú cselekedetek, melyek célja az áldozat megfenyegetése, felzaklatása, becsmérlése. (3) *befekettítés (denigration)*: a személy lealacsonyítását, megítélésének negatív irányba történő változtatását célzó cselekvések. (4) *személyiséglopás (impersonation)*: egy másik személy nevében (például az illető profiljának feltörésével) illetlen üzenetek küldése, bejegyzések írása. (5) *trükközés (trickery)*: személyes, bizalmas információk, képek megszerzése a személytől és az ezekkel való visszaélés. (6) *kibeszélés (outing)*: bizalmas információk megosztása vagy pletyka terjesztése valakiről, gyakran a trükközéssel együtt jelenik meg. (7) *kirekesztés (social exclusion)*: egy másik személy szándékos és nyílt kizárása egy online csoportból. (8) *üldözés (cyberstalking)*: ismétlődő zaklatás, fenyegetés online közegben, melynek célja, hogy terrorizálja, bántsa az áldozatot, ezzel jelentős félelmet és distresszt indukálva a személyben.

1.2. Az internetes zaklatás prevalenciája és következményei

Az internetes zaklatás egy, főként a serdülő korosztályt érintő (Tokunaga, 2010; Várnai, 2019), globálisan megjelenő probléma, így hazánkban is tapasztalható. A HBSC 2017/2018-as reprezentatív magyar mintán végzett felmérésében a megkérdezett 5.-11. osztályosok 13,8%-a egyszer-kétszer, 4%-a rendszeresen (minimum havonta 2-3-szor) vált internetes bántalmazás áldozatává. A fiatalok 9,7%-a egyszer-kétszer, 3%-a rendszeresen (minimum havonta 2-3-szor) bántott másokat az interneten (Várnai, 2019). Ezek a számok a valóságban magasabbak lehetnek, a zaklatás pedig súlyos, hosszú- és rövidtávú mentális és fizikai egészségügyi problémákat, valamint tanulmányi nehézségeket eredményezhet az érintett fiatalok számára (Kowalski et al, 2014; Tokunaga, 2010; Vaillancourt et al., 2016). Épp ezen súlyos következmények miatt fontos az internetes zaklatás mélyebb megértése, mely lehetőséget nyújt a jelenség megelőzésére és hatékonyabb kezelésére (Kowalski et al, 2014; 2019).

1.3. Az internetes zaklatás szemlélői

Az internetes zaklatás résztvevőinek vizsgálatánál alapvetően három szerepet különböztethetünk meg: beszélhetünk elkövetőről, áldozatról, valamint szemlélőkről (Chan et al., 2020). Az elkövetők és áldozatok vizsgálatára számos tanulmány született, melyek egyéni, családi, kortárs, iskolai valamint közösségi szinten azonosítottak veszélyeztető és protektív faktorokat a két szerep felvételét illetően (Chan et al., 2020; Kowalski et al., 2019; Zych et al.,

2018). Ugyanakkor az internetes zaklatásnak általában vannak szemtanúi, szemlélői is, akik fontos szerepet játszhatnak az események alakulásában (Allison és Bussey 2016; Bastiaensens et al., 2014; DeSmet et al., 2016).

A szemlélők lényegében öt különféle reakciót adhatnak az internetes zaklatásra: (1) nem tesznek semmit, (2) támogatják a zaklatót, csatlakoznak a zaklatáshoz, (3) támogatják, vigasztalják az áldozatot, (4) konstruktívan konfrontálódnak a zaklatóval vagy (5) agresszívan konfrontálódnak a zaklatóval (Moxey és Bussey, 2020). Mivel az internetes zaklatás nagyobb nyilvánosság előtt történik, így annak számtalan szemlélője lehet (Kwan és Skoric, 2013), ezért reakciójuk fontos a helyzet megoldásában. A szemlélőknek ugyanis megvan rá a képességük, hogy akár megszüntessék vagy minimalizálják a zaklatást azáltal, hogy konfrontálódnak a zaklatóval, támogatják az áldozatot vagy jelentik a történeteket egy felsőbb személynek (Allison és Bussey, 2016; Bastiaensens et al., 2014; DeSmet et al., 2012). A szemtanúk többsége ugyanakkor nem avatkozik bele az eseményekbe (Freis és Gurung, 2013; Huang és Chou, 2010; Van Cleemput et al., 2014). A kutatókat már régóta foglalkoztatja, hogy mi állhat a segítségnyújtás vagy annak hiánya mögött (például Latané és Darley, 1968), ám az utóbbi időben a vizsgálat fókuszába az online térben mutatott proszociális viselkedés (illetve annak elmaradásának) tanulmányozását is behelyezték (például Allison és Bussey, 2016; Bastiaensens et al., 2014; DeSmet et al., 2016; Lambe et al., 2019; Machackova, 2020).

1.4. Cyberbullyingban való segítségnyújtást befolyásoló tényezők

Az internetes zaklatásban való segítségnyújtást az utóbbi néhány évben a kutatók többféle megközelítésben és elméleti keretbe ágyazva próbálták meg feltárni, illetve megjelent az igény egy holisztikusabb szemléletmódra, mely figyelembe veszi a befolyásoló faktorok legalább három szintjét: az egyéni, szociális és kontextuális tényezőket (Allison és Bussey, 2016; DeSmet et al., 2016; Domínguez-Hernandez et al., 2018; Lambe, 2019; Machackova, 2020). A következőkben ezek mentén olvashatók röviden a legfőbb eredmények és kérdéses pontok.

1.4.1. Kontextuális tényezők szerepe a cyberbullying szemlélőinek reakcióiban

A szemlélők reakcióinak vizsgálata, és tétlenségük okainak feltárása a kontextuális szinten, vagyis közvetlenül az eseményeknél, nem újkeletű. Az úgynevezett szemlélődő hatás jelenségének leírása és tanulmányozása Latané és Darley (1968, 1970) nevéhez fűződik, akik azt találták, hogy minél többen megfigyelői egy adott vészhelyzetnek, annál kevésbé jelenik meg a segítségnyújtás. A jelenséget internetes zaklatásban való beavatkozásnál is igazolták (Song és Oh., 2018), bár egyértelmű lineáris kapcsolatot nem tudtak megállapítani (Machackova et al., 2015; Obermaier et al., 2014).

A segítő beavatkozások vizsgálatára Latané és Darley (1970) létrehozott egy döntési fa modellt (Bystander Intervention Model), mely végig követi, hogyan jut el a szemlélő döntések sorozatán át a segítségnyújtásig. A folyamat az esemény észlelésével kezdődik (1), amit annak értelmezése követ (2), majd a megfigyelő személyes felelősséget vállal (3), megállapítja, hogy rendelkezik-e a segítséghez szükséges képességekkel, erőforrásokkal (4), végül megvalósítja a tervezett döntést (5). A segítségnyújtó viselkedés megjelenését viszont gátolhatja a felelősség megosztásának lehetősége, a mások ítélkezése miatti aggodalom, valamint a többszörös tudatlanság jelensége - ha mások sem tesznek semmit, akkor feltehetően nincs vészhelyzet (Latané és Darley, 1968, 1970). Ez a modell több cyber-szemlélői reakciót vizsgáló tanulmány kiindulópontjaként szolgál (Allison és Bussey, 2016; DeSmet et al., 2014, 2016), ám a jelenség tanulmányozáskor fontos figyelembe venni, hogy az online tér sajátosságai hogyan módosítják a fa modell lépéseit (Allison és Bussey, 2016). Például az internetes zaklatás *észlelését* eleve megnehezíti az internet ingergazdag jellege, a sok elterelő inger, valamint az internetes multitasking (Allison és Bussey, 2016). Az eset vészhelyzetként való *értelmezését* és a segítségnyújtás szükségességének megállapítását az online térben bonyolítja, hogy a helyzetek sokszor nem teljesen egyértelműek, mivel az áldozat reakciói nem láthatóak közvetlenül és azokat az áldozat szabályozhatja, így a szemlélők bizonytalanok lehetnek, hogy valóban internetes zaklatásról van-e szó (Holfeld, 2014). Ezért a helyzet értelmezésekor más szemlélők reakcióira támaszkodhatnak, modellálhatják egymást (Bastiaensens et al., 2014). A súlyos, tehát kevésbé bizonytalan helyzetekben viszont valószínűbb a segítségnyújtás (Bastiaensens et al., 2014; Obermaier et al., 2014). Az internetes zaklatás nagy nyilvánosság előtt történhet (Kwan és Skoric, 2013), így a szemlélők sokszor nem érezhetnek *felelősséget* a közbelépésre (Van Cleemput et al., 2014), azt másoknak (például barátoknak vagy népszerűbbeknek) tulajdoníthatják (DeSmet et al., 2012, 2014). Valamint az áldozatnak tulajdonított felelősség az események alakulásában (hibáztatás) is hatással van a szemlélők felelősségvállalására (DeSmet et al., 2012, Holfeld, 2014). A segítségnyújtáshoz szükséges *képességek és erőforrások mérlegelésekor* az énhatékonyság és a helyzet feletti kontroll érzése (DeSmet et al., 2014; Machackova et al., 2015; Olenik-Shemesh et al., 2016; Song és Oh, 2018), továbbá a mások ítélkezése miatti aggodalom, tehát a közbelépés negatív következményeitől való félelem (DeSmet et al., 2012) is hatással vannak a cyber-szemlélők döntéshozatalára. A döntési modell utóbbi két szintje már átmutat az egyéni tényezőkre is.

1.4.2. Individuális tényezők szerepe a cyberbullying szemlélőinek reakcióiban

Az internetes zaklatásra adott szemlélői reakciókat eddig olyan individuális tényezőkkel hozták összefüggésbe, mint az empátia (Barlińska et al., 2013; Machackova et al., 2015; Zych, et al., 2018), bizonyos személyiségvonások, mint a barátságosság és az extraverzió (Freis és Gurung, 2013, Preston, 2020), korábbi tapasztalat elkövető vagy áldozat szerepében (Allison és Bussey, 2017; Barlińska et al., 2013; Panumaporn et al., 2020), vagy a korábban említett énhatékonyság és észlelt kontroll érzése (DeSmet et al., 2014; Machackova et al., 2015; Olenik-Shemesh et al., 2016; Song és Oh, 2018). Ezeken felül olyan szocidemográfiai különbségek feltárására is kísérletet tettek, mint a nem, életkor, vagy az anyagi helyzet, ám ezek inkonzisztens eredményeket mutatnak (lásd Chan et al., 2020 összefoglalója). Továbbá egy lényeges individuális tényező lehet a moralitás, ezen belül kiemelten a morális önfelmentés jelensége (Allison és Bussey, 2016; 2017; DeSmet et al., 2012, 2014, 2016; Song és Oh, 2018).

1.4.2.1. Morális önfelmentés

Bandura (1971, 1986 in Allison és Bussey, 2016) Szociális Kognitív Elmélete alapján a személyes, viselkedéses és környezeti tényezők között egymásra kölcsönösen ható kapcsolat áll fenn, melyek szociális és kulturális folyamatokkal interakcióban, együttesen alakítják az egyéni fejlődést, ami a moralitás területére is kihat. Ennek eredményeként morális standardokat alakítunk ki, melyek vezérlik további cselekvéseinket, irányítuként szolgálnak számunkra és egyfajta önszabályozó mechanizmusként működnek az önértékelés, elégedettség növelésén vagy öncenzúraként a büntudat és szégyen érzésén keresztül.

Ugyanakkor életük során az emberek számos olyan dolgot tesznek, ami inkongruens személyes és morális értékrendjükkel. Ahhoz, hogy ezt a kognitív disszonanciát feloldják magukban, újra átdolgozzák a viselkedésükhöz kapcsolódó morális értékeket, majd olyan magyarázatot társítanak hozzá, mellyel képesek morálisan igazolni, indokolni saját cselekvésüket. Ezzel a kognitív önszabályozó mechanizmussal fenntarthatják saját pozitív önbecsülésüket és elkerülhetik a büntudatot (Bandura, et al., 1996). Ezt nevezi Bandura morális önfelmentésnek (1996, 2002) és nyolc ilyen mechanizmust ír le, melyek *a morális önigazolás, eufemisztikus címkézés, előnyös összehasonlítás, felelősség hárítása, felelősség megosztása, következmények súlyosságának torzítása, hibáztatás* valamint a *dehumanizáció*.

A szemlélőknél az önfelmentési stratégiák használata kevésbé tisztázott, az erre irányuló vizsgálatok eredményei inkonzisztensek (pl Allison és Bussey 2016, 2017). Kvalitatív kutatások azt mutatják, hogy a helyzetet ignoráló szemlélők használnak ilyen mechanizmusokat reakciójuk magyarázatára (DeSmet et al., 2014; Van Cleemput et al., 2014), viszont kvantitatív módon még nem teljesen bizonyított ez az összefüggés. Song és Oh (2018) tanulmányában a

kívülálló/ignoráló valamint zaklatást folytató viselkedés a morális önfelmentés magasabb, míg a védelmező magatartás az alacsonyabb szintjével jelzett együttjárást. Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a védők, akik közbeavatkoznak, a morális önfelmentés alacsonyabb szintjével rendelkeznek (DeSmet et al., 2016; Song és Oh, 2018), bár az eredmények itt sem egyértelműek. Vannak, akiknél negatív kapcsolat mutatkozott (például DeSmet et al., 2014), vagy nem találtak szignifikáns összefüggést egyéni szinten, viszont ahol csoporton belül magasabb volt a morális önfelmentés mértéke, a beavatkozásra való hajlam pozitívan együttjárt a morális önfelmentéssel (Allison és Bussey, 2017). Az ellentmondó eredmények feloldásaként Bussey és munkatársai (2020) a védelmező szemlélők további elkülönítésére tettek javaslatot. Tanulmányukban felhívták a figyelmet a konstruktív és agresszív védők közötti különbségtételre a morális önfelmentést illetően. Vizsgálatukban azt találták, hogy míg a konstruktív védelmező viselkedés a morális önfelmentéssel negatív együttjárást mutatott, addig a zaklatókkal szemben agresszíven fellépő védelmezői viselkedés morális önfelmentő stratégiákkal társult. Ez a megkülönböztetés általában nem jelenik meg a kutatásokban, ami megnehezíti az eredmények értelmezését (Bussey et al., 2020). Az adatok és összefüggések egyértelműsítéséhez, ellentmondások feloldásához és a két típusú védelmező szemlélői reakció relevanciájának igazolásához a morális önfelmentést illetően további vizsgálatok szükségesek.

Végül a kontextuális, valamint individuális tényezők –kiemelten a morális önfelmentés szerepének– bemutatása után érdemes görcső alá venni a társas tényezők jelentőségét is.

1.4.3. Társas tényezők szerepe a cyberbullying szemlélőinek reakcióiban

Az egyéni és kontextuális tényezőkön túlmenően a segítségnyújtási hajlandóságra az egyén szűkebb-tágabb környezete is hatással van (Allison és Bussey, 2016). Tágabb kontextusban a kultúra és a társadalom is hat a proszociális viselkedésekre, melyek normák által közvetítik a személy számára, hogy mi a megfelelő, morálisan elfogadható viselkedés, ez pedig kultúránként eltérő lehet (Huang és Chou, 2010). Egy szűkebb kontextusban a családi környezet, például a szülői nevelési stílus és példamutatás, szülői bánásmód, szülői depresszió, házastársak közötti összhang (Zahn-Waxler és Radke-Yarrow, 1990) egyedi módokon alakítják a gyermekek proszociális fejlődését. Fontos befolyásoló tényezők lehetnek még a barátok, iskola és osztály is, mivel az ezekben a közegekben kialakuló attitűdök, normák formálják a személy gondolkodását és viselkedését a különböző társas helyzetekben mind a proszocialitásra, mind az agresszív viselkedésre vonatkozóan (Kóródi et al., 2020).

1.4.3.1. Csoportnormák szerepe

Az iskola és az osztály normái minden életkorban fontos szerepet töltenek be a diákok szocializációjában, míg kisebb gyerekeknél főként a tanároknak van nagy szerepük a normák kialakításában, addig serdülőkorban jelentősen megnövekszik a kortársak szerepe, mivel a kamaszokban megnő a társaikhoz való igazodás motivációja (Steinberg és Morris, 2001; Vikár, 1999). A normatív és információs befolyás mechanizmusain keresztül hatnak egymásra az osztálytársak, és az egyéni attitűdök helyett sokszor a csoportnormák kerülnek előtérbe a diákok attitűdjében és viselkedésében (Rimal és Real, 2005). Csoportnormák pedig kialakulhatnak az agresszióra vonatkozóan is (Henry et al., 2000; Kóródi et al., 2020). Salmivalli és Voeten (2004) eredményei alapján az osztályon belüli iskolai csoportnormák összefüggésben álltak olyan kortársbántalmazáshoz kapcsolódó pozitív és negatív viselkedésekkel, mint az áldozatnak való segítségnyújtás vagy a bántalmazásba való bevonódás. McKeown és Taylor (2018) pedig azt találták, hogy mind a pozitív kortárs normák, mind a pozitív iskolai normák csökkentették az antiszociális, és növelték a proszociális viselkedésekben való részvételi hajlamot, bár ebben a kortársak hatása nagyobb volt. A kortársaknak való megfelelni vágyás és elfogadottság igénye a tradicionális bántalmazás szemlélőit a kortársak normáinak függvényében vagy a zaklatás folytatására (Nickerson et al., 2008) vagy az áldozatnak segítő beavatkozásra ösztönözheti (Pozzoli és Gini, 2010), a nem-agresszív osztálynormák pedig képesek lehetnek csökkenteni az agresszív viselkedésekbe való bevonódást (Henry et al., 2000).

A hagyományos kortársbántalmazáshoz hasonlóan az internetes zaklatás leginkább meglévő kortárs csoportokban jelentkezik (Cassidy et al., 2013), az érintettek gyakran személyesen is ismerik egymást (Vandebosch és Van Cleemput 2008). Illetve, ahogy több tanulmány rámutat, nagy az átfedés az online és az offline zaklatás között (Olweus, 2012; Tokunaga, 2010; Wachs, 2012). Épp ezért serdülőknél az iskolának, osztálynak és kortársaknak az internetes zaklatáshoz kapcsolódó attitűdöket, normákat illetően is szerepe lehet.

Hasonlóan az internetes zaklatásban való részvételre (Hinduja és Patchin, 2013), a szemlélői viselkedésekre is hatással vannak társas tényezők (Allison és Bussey, 2016). Bastiaensens és munkatársai (2014) rámutattak, hogy internetes zaklatás szemtanújaként a személy a kortársaihoz, főként a közelebbi barátaihoz hasonló reakciót tanúsít, és aszerint lép közbe vagy folytatja a zaklatást, ahogy a közeli barátai viselkednek. Emellett kapcsolatot találtak az osztálycsoport és a barátok elrendelő normái, valamint az internetes zaklatáshoz csatlakozó szemlélői reakció között, bár a kortárs nyomás (normatív befolyás) hatása csak a barátoknál érvényesült (Bastiaensens et al., 2016). Vagyis minél inkább elfogadottnak tartották az internetes zaklatást, annál hajlamosabbak voltak maguk is csatlakozni a zaklatáshoz. A kortársakkal való kapcsolat szintén befolyásolja a szemlélői viselkedést cyberbullying esetén.

Olenik-Shemesh és munkatársai (2016) vizsgálatukban kimutatták, hogy a társas támogatottság (mennyire érzi úgy a személy, hogy értékesnek tartják a társas környezetében) és az alacsonyabb érzelmi magány érzése (mikor a személy kapcsolódási igénye kielégül) kapcsolatban áll a segítségnyújtó viselkedéssel, míg ellenkező esetben a személy az internetes zaklatás passzív szemlélője marad. DeSmet és munkatársai (2012; 2014) azt találták, hogy a szemlélő szociális státusza, népszerűsége is befolyásolja a segítségnyújtási tendenciáit, tehát ha népszerűbbnek tartja magát a személy, hajlamosabb segíteni, mert nem kell attól tartania, hogy őt is piszkálni fogják. Valamint kutatásaik alapján a barátság társas konvencióinak hangsúlyozása a kortársak között kapcsolatban áll az áldozat védelmezésével.

1.4.3.2. Iskolai klíma szerepe

Az iskolai környezetet illetően arra is találtak bizonyítékot, hogy az iskola és az osztály normái –habár alacsonyabb mértékben, mint az egyéni tényezők– befolyásolják a serdülők cyberbullying szemtanújaként tanúsított pozitív vagy negatív viselkedését (DeSmet et al., 2016). Schultze-Krumbholz és munkatársai (2019) vizsgálatában az iskolai klíma (ezen belül a társakkal való interakció, az iskolai biztonság és a tanári támogatás) hasonlóan kis mértékben ugyan, de összefüggést jelzett az internetes zaklatásnál mutatott szemlélői viselkedésekkel. Míg a pozitív kortárs interakciók hiánya a zaklatás támogatásával, addig az iskolai biztonság és a tanárok támogatásának érzése a proszociális, védelmező szemlélői magatartással állt kapcsolatban. Ugyanakkor az internetes zaklatásra adott szemlélői reakciók vizsgálatánál a csoportnormák és az iskolai klíma hatásának feltárása ezidáig a cyberbullying kutatások egy elhanyagoltabb területe, ezek szerepének meghatározására további vizsgálatok szükségesek.

1.4.3.3. Attitűdök, szociális reprezentáció szerepe

A holisztikus szemléletmód tehát figyelembe veszi az egyéni, szociális és kontextuális tényezőket egyaránt (Allison és Bussey, 2016; DeSmet et al., 2016; Domínguez-Hernandez et al., 2018; Lambe, 2019; Machackova, 2020). Ennek tükrében a cyberbullying szemtanújaként mutatott viselkedések vizsgálatához egy jól alkalmazható keretet nyújt Fishbein és Ajzen (2009) Indokolt Cselekvés Megközelítés elmélete (Reasoned Action Approach), és a korábban kifejtett Bystander Intervention Model (Latané és Darley, 1970) és Szociális Kognitív Elmélet (Bandura, 2007 in DeSmet et al., 2016) ötvözése, melynek felhasználhatóságát korábbi kutatások (DeSmet et al., 2014; 2016) is igazolták.

Az Indokolt Cselekvés Megközelítés (Fishbein és Ajzen, 2009) abból indul ki, hogy a személyek viselkedése észszerűen és gyakran spontán módon megy végbe azon információk és *meggyőződések* mentén, amelyek a személyek rendelkezésére állnak. Az elmélet háromféle

meggyőződést különít el: a viselkedéssel szembeni *attitűd* (a viselkedés pozitív vagy negatív következményeire vonatkozó hiedelmek), az észlelt *norma* (a fontos mások hogyan ítélik meg a viselkedést) és az észlelt énhatékonyság, *viselkedéskontroll* (képes-e végrehajtani a tevékenységet), melyek együttesen vezetnek a cselekvés megvalósítására irányuló *szándék* kialakulásához. Minél erősebb ez a szándék, valamint a külső tényezők (például képességek hiánya, szabályok) sem gátolják, annál valószínűbb a viselkedés megjelenése (Fishbein és Ajzen, 2009). Ezzel összhangban DeSmet és mtsai (2016) vizsgálatukban igazolták, hogy a különböző cyber-szemléltői reakciók legerősebb bejósoló tényezője az adott szemléltői viselkedésre irányuló szándék volt, melyet egyrészt a viselkedés kimenetelére vonatkozó attitűd, másrészt a kontrollérzés és képességek meglétének észlelése határozott meg leginkább.

Attitűdök nem csak egy adott viselkedésre és annak következményeire vonatkozóan alakulhatnak ki, hanem egy jelenséget illetően is. Az attitűd, mint egy attitűdtárgy affektív, kognitív és viselkedéses dimenziókat is magába foglaló értékelése egyénileg működő beállítódást jelöl, viszont társas meghatározottságú, hiszen maga a tárgya is (legyen az konkrét tárgy, személy, esemény, folyamat stb.) társadalmilag konstruált (Csepeli, 2003). Moscovici (1988) kiemeli, hogy attitűdök, tehát pozitív vagy negatív viszonyulások olyan attitűdtárggyal szemben tudnak kialakulni, amelyet a személyek észleltek és különböző módokon értékelték. Ennek az értékelésnek az alapja szerinte a szociális reprezentáció folyamata és eredménye.

Moscovici (1988) szociális reprezentáció metaelmélete alapvetően arra világít rá, hogy az emberek közösségei hogyan tesznek ismerőssé egy új, ismeretlen tárgyat (legyen az esemény, konkrét tárgy vagy akár olyan jelenség is, mint az internetes zaklatás), és diszkurzusok mentén hogyan töltik fel jelentéssel, értelemmel a már meglévő ismereteik szűrőin keresztül. Az elmélet szerint a tudás szükségszerűen társas környezetbe ágyazottan alakul ki, ezek a reprezentációk pedig segítenek a világban való eligazodásban és a közös valóság által a tagok közötti kommunikációban (Moscovici, 1976 in Moscovici, 2001).

A szociális reprezentáció strukturális modelljének (Abric, 1993) értelmében egy tárgy szociális reprezentációjának egy adott közösségen, csoporton belül lehetnek olyan elemei, melyek konszenzuálisan elfogadottak, ezek a reprezentáció *központi/figuratív magját* alkotják. Emellett vannak olyan elemei is, melyek az egyéni variabilitást foglalják magukba, ezek a reprezentáció *perifériáján* helyezkednek el. Továbbá, egy tárgyat illetően nem csupán egy egységes, konszenzuálisan osztott (*hegemonikus*) szociális reprezentáció létezhet egyidejűleg, hanem számos, egymásnak ellentmondó, egymással versengő (*polemikus*) vagy egymástól független (*emancipált*) világképpel találkozhatunk (Moscovici, 1988). Visszacsatolva az attitűdökre és az Indokolt Cselekvés Megközelítés elméletének meggyőződéseire, egy tárgyról

alkotott szociális reprezentáció folyamata és eredménye a legtágabb értelemben megágyazhat a tárggyal szembeni viszonyulásnak (Moscovici, 1988), mely viszonyulás a különböző külső, kontextuális tényezőket figyelembe véve (lásd Bystander Intervention Model) meghatározhatja az adott tárggyhoz kapcsolódó viselkedés – mint például a segítségnyújtás – megjelenését (Fishbein és Ajzen, 2009).

Ahogy az itt kifejtett szakirodalmakból is látszik, a cyberbullying szemlélők reakcióinak és segítségnyújtó tendenciáinak tanulmányozásában mind a moralitás, mind a csoportnormák hatását illetően hiányosságokkal és ellentmondásos, vagy megerősítésre váró eredményekkel találkozhatunk. Továbbá az internetes zaklatás, mint téma és jelenség újszerűségére való tekintettel Magyarországon tudomásunk szerint arról még nem született publikált kutatás, hogy a fiatalok milyen ismeretekkel, reprezentációkkal, attitűdökkel és viszonyulással rendelkeznek az internetes zaklatást illetően, valamint, hogy milyen tényezők befolyásolják segítségnyújtási hajlandóságukat ilyen cselekmények szemtanúiként. Ezért szerettünk volna kevert módszertannal, egy két részes kutatással hozzájárulni ezen területek mélyebb megértéséhez.

1.5. A kutatás célja és hipotézisek

Jelen dolgozatban azt vizsgáltuk, hogy az iskolai klíma, a csoportnormák, valamint a morális önfelmentés hogyan befolyásolja a serdülőket az internetes zaklatás áldozatának való segítségnyújtásban, illetve, hogy mely egyéb tényezők befolyásolják a serdülőket segítő szándékukban. A kutatás célja egyrészt a morális önfelmentés szerepének tanulmányozása volt a szemlélői viselkedésekben. Előzetes feltételezéseink szerint azok a serdülők, akik proszociálisan lépnek fel az internetes zaklatás elkövetőjével szemben vagy támogatják az áldozatot, nem használnak önfelmentő stratégiákat. Ellenben azokat, akik hajlamosabbak a zaklatóval szemben agresszívan fellépni vagy inkább passzív szemtanúként nem közbelépni, a morális önfelmentő stratégiák alkalmazása jellemzi. (H1). További célunk volt az iskolai klíma hatásának vizsgálata a szemlélői reakciókra. Azt feltételeztük, hogy minél pozitívabbnak, támogatóbbnak észleli a serdülő az iskolai légkört, környezetet, annál valószínűbben nyújt segítséget másoknak (H2). Emellett célunk volt annak vizsgálata, hogy az osztálycsoport zaklatásra vonatkozó észlelt normái hogyan, milyen mértékben hatnak a serdülők segítségnyújtási hajlamára cyber-szemlélőként. Feltételezéseink szerint valószínűbb, hogy segítő viselkedést tanúsít a személy internetes zaklatás szemtanújaként, ha úgy észleli, hogy az osztálycsoportjában a proszociális viselkedés az előírt norma (H3). Tanulmányunk egy további célja volt kvalitatív módszerrel feltárni a fiatalok tapasztalatait, véleményét, reprezentációit és

viszonyulását az internetes zaklatásra vonatkozóan, illetve azon további tényezők azonosítása, melyeket a serdülők figyelembe vesznek, mikor segítségnyújtásukat mérlegelik.

2. MÓDSZER

A kutatáshoz kevert módszertant alkalmaztunk (trianguláció): kvantitatív, kérdőíves felmérést, illetve kvalitatív, feltáró jellegű fókuszcsoporthoz beszélgetéseket vettünk fel.

2.1. A kutatás lefolytatása

A kutatásban való részvételre egy Somogy megyei gimnáziumot, és két Baranya megyei szakközépiskolát kértünk fel. Az intézményeket és a potenciális kitöltőket, fókuszcsoporthoz beszélgetésen részt vevőket előzetesen tájékoztattuk a kutatás menetéről és az adatkezelésről. Aktív, illetve passzív szülői beleegyező nyilatkozatokat juttattunk el hozzájuk. A tesztfelvétel során egy online kérdőívsomagot töltöttek ki a tanulók, mely tartalmát a következőkben részletezzük. Ezt követően a Baranya megyei intézményekben a kérdőívet kitöltő diákoknak lehetőséget biztosítottunk a beszélgetésekben való részvételre, melyeket az iskolájukban egy-egy tesztkitöltést követő időpontban (általában egy hét múlva) tartottunk meg. A diákoknak a részvételért közösségi szolgálatos órákat ajánlottunk fel.

2.2. Résztvevők

A kérdőívsomagunkat 182 fő töltötte ki a megkeresett iskolákból. Életkori átlaguk 16,43 év (14-20, SD=1,45). A nemek arányát tekintve 70 férfi, 111 nő vett részt a vizsgálatban, 1 személy nem szeretett volna válaszolni a kérdésre. A kérdőív összes kitöltőjének zaklatásban való részvételét, betöltött szerepét az 1. táblázat szemlélteti.

1. Táblázat: Zaklatás szereplőinek százalékos eloszlása

Zaklatás szereplőinek százalékos eloszlása (N=182)		
	1-2-szer egy hónapban fő(%)	Rendszeresen (minimum 2-3-szor egy hónapban) fő(%)
Kortársbántalmazás elkövető	30 (16)	5 (3)
Kortársbántalmazás áldozat	39 (21)	17 (9)
Kortársbántalmazás szemlélő	74 (41)	54 (30)
Cyberbullying elkövető	22 (12)	1 (0,5)
Cyberbullying áldozat	43 (24)	7 (4)
Cyberbullying szemlélő	62 (34)	31 (17)

A kérdőív 182 kitöltője közül 93 fő jelölte, hogy volt internetes zaklatás szemlélője, így azt a 89 főt, aki nem felelt meg ennek a kritériumnak, kizártuk a további elemzésekből. Tehát a fő elemzésben és a kérdőívek leíró statisztikájának ismertetésénél 93 személy adatait használtuk fel, melyből 35 férfi, 57 nő, egy személy pedig nem szeretett volna válaszolni a kérdésre. Átlagéletkoruk 16,37 év (SD=1,47).

A 8 fókuszcsoportos beszélgetésben összesen 57 diák vett részt a két Baranya megyei szakközépiskolából, ebből 34 lány és 23 fiú, átlagéletkoruk 16,6 év (SD=1,35) volt. A beszélgetések létszáma 4 és 10 fő között mozgott. Két fókuszcsoportot vettünk fel két 9.-es osztállyal, hármat 10. osztályosokkal (ebből két beszélgetés egy osztály két csoportjával történt, a harmadik pedig évfolyamos csoport volt), egy beszélgetésben vegyesen vettek részt 11-12. osztályosok (4 osztályból), illetve további két beszélgetést tartottunk két 12.-es osztállyal.

2.3. Kérdőívek

A teljes kérdőívsomagot a MELLÉKLET 2. pontja tartalmazza, a kérdőívek egyes alskáláinak Cronbach α , átlag és szórás értékei a 2. Táblázatban láthatók.

Kortársbántalmazásban való részvétel: elkövető, áldozat, szemlélő (Várnai, 2019 mentén)

A kortársbántalmazásban való részvételt egy-egy itemes kérdőívekkel mértük. Ehhez megadtuk az alábbi definíciót (Olweus, 1999): „Kortársbántalmazásról beszélünk, amikor egy diák vagy diákok egy csoportja szándékosan, ismétlődően, hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek tesz ki egy másik diákot. Kortársbántalmazás, amikor valakit gúnyneven szólítanak, rosszindulatúan ugratják, szándékosan kiközösítik. Az NEM számít kortársbántalmazásnak, amikor két diák ugyanolyan erős és vitatkoznak/veszekednek vagy játékosan/barátságosan ugratják egymást.” A kitöltőknek a definíció elolvasását követően jelölniük kellett, hogy az elmúlt egy évben milyen rendszerességgel (1=„nem voltam”, 2=„1-2 alkalommal egy hónapban”, 3=„2-3 alkalommal egy hónapban”, 4=„hetente”, valamint 5=„egy héten többször”) voltak kortársbántalmazás elkövetői, áldozatai és szemlélői.

Internetes zaklatásban való részvétel: elkövető, áldozat, szemlélő (Várnai, 2019 mentén)

A kortársbántalmazás vizsgálatához hasonlóan az internetes zaklatásban való részvételt is egy itemes kérdőívekkel vizsgáltuk. A kitöltőknek az internetes zaklatáshoz tartozó tevékenységek (bántó üzenetek küldése sms-ben, chatprogramon keresztül vagy emailben; ilyen üzenetek kitétele közösségi oldal falára; gúnyolódó weboldal létrehozása; kellemetlen vagy kínos kép készítése és engedély nélküli megosztása az interneten) elolvasását követően jelölniük kellett, hogy az elmúlt néhány hónapban milyen rendszerességgel (1=„nem voltam”, 2=„1-2 alkalommal egy hónapban”, 3=„2-3 alkalommal egy hónapban”, 4=„hetente”, valamint 5=„egy héten többször”) voltak internetes bántalmazás elkövetői, áldozatai és szemlélői.

Szemlélő Intervenció Stílus Kérdőív (Styles of Bystander Intervention Scale, Moxey és Bussey, 2020)

Azokat, akik legalább egyszer szemtanúi voltak internetes bántalmazásnak az elmúlt néhány hónapban a „Szemlélő Intervenció Stílus Kérdőív” magyar fordításának kitöltésére is

megkértük. Ez egy 15 itemes kérdőív, amely a szemléltető beavatkozások három típusát ragadja meg: agresszív elkövetőfókuszú, konstruktív áldozatfókuszú, konstruktív elkövetőfókuszú. A kitöltőknek minden állítást egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük az alapján, hogy az adott viselkedés mennyire volt rájuk jellemző, mikor internetes zaklatás szemtanúi voltak (1=soha, 5=mindig). Az itemeken először feltáró faktorelemzést végeztünk Oblimin forgatással, mely megerősítette a három különálló alfaktort, bár 1 item nem a megfelelő helyen töltődött. Ennek ellenére a modellben hagytuk, ugyanis az item kivétele nem javított számottevően a megerősítő faktorelemzésen. Az összes itemmel végzett megerősítő faktorelemzés mutatói: $\chi^2(87) = 137$, $p = 0,001$; CFI=0,91; TLI=0,89; RMSEA=0,08 (90% CI=0,05-0,1). A 3 kategória mentén összesítettük a válaszokat. Magasabb pontszám nagyobb tendenciát jelez az adott viselkedésre.

Morális Önfelmentés Cyberbullying Esetén (The Cyber Bullying Moral Disengagement Scale, Bussey et al., 2015)

A kérdőív Bandura et al. (1996) morális önfelmentési mechanizmusain alapul. Ez egy nyolc állításból álló, egy faktoros kérdőív, melynek minden állítása a morális önfelmentés különböző aspektusait méri. Ezek a következők: morális önigazolás, eufemisztikus címkézés, előnyös összehasonlítás, felelősség hárítása, következmények torzítása, hibáztatás, dehumanizáció, felelősség megoszlása. A kitöltőknek négyfokú Likert-skála segítségével kellett értékelniük, hogy mennyire értenek egyet az egyes állításokkal (1=Nem értek egyet; 4=Teljes mértékben egyetértek). A válaszokat összesítettük, magasabb pontszám az önfelmentési stratégiák nagyobb mértékű használatát jelzi.

Internetes zaklatásra és kortársbántalmazásra vonatkozó csoportnorma (Bully-related classroom norms, Salmivalli és Voeten, 2004)

A következő kérdőívben arra kértük a kitöltőket, hogy képzeljék el, hogy az egyik osztálytársuk a leírt módokon viselkedik, és jelöljék, hogy szerintük mik lennének ennek a viselkedésnek a következményei, a többi osztálytársuk mit gondolna róla, hogyan reagálnának rá. Öt helyzetet adtunk meg: Az osztálytárs (1) összebarátkozna azzal a gyerekkel az osztályból, akit a többiek mindig piszkálnak (online és személyesen is); (2) együtt nevetne a többiekkel azon a gyereken, akit mindig piszkálnak (online és személyesen is); (3) szólna a tanárnak, hogy mindig piszkálják az egyik osztálytársukat (online és személyesen is); (4) csatlakozna azokhoz, akik piszkálnak egy gyereket (online és személyesen is); (5) azzal szórakoztatna másokat, hogy újra meg újra kigúnyolja egy másik osztálytársukat (online és személyesen is). A diákokat arra kértük, hogy mindegyik viselkedésnél nyolc lehetőség közül válasszák ki, hogy mi lenne a leírt viselkedés következménye. A „Semmi különös nem történne” opciót 0-val jelöltük, mint

normatív közöny. Három lehetőségnek („A többi osztálytársunk azt gondolná, hogy kedves tőle”, „A többi osztálytársunk helyeselné, amit tesz”, és „A többi osztálytársunk csodálná”) a 2-es kódot adtunk (az öt állítás tartalmának megfelelően), mint anti-bully norma. Másik három választ („A többi osztálytársunk elkezdené kerülni a társaságát”, „A többi osztálytársunk azt gondolná, hogy hülye”, „A többi osztálytársunk rosszalná, amit tesz”) az 1-es kóddal jelöltük (az öt állítás tartalmához igazodva), mint pro-bully norma. Az utolsó opciót („Más történe, mint az előzőekben felsoroltak”) nem kódoltuk. A három kategória (anti-bully norma, pro-bully norma, valamint normatív közöny) mentén jelöltük, hogy milyen gyakorisággal választották a kitöltők az egyes kategóriáknak megfelelő reakciókat. Így három változót hoztunk létre, melyekben a személyek 1 és 5 közötti pontszámot érhetnek el. Minél magasabb pontszámmal rendelkezik egy személy az adott kategóriában, annál jellemzőbbnek érzi az adott normát (vagy annak hiányát) az osztályában. Ugyanakkor a kutatási kérdéseknek megfelelően az elemzésekhez csak az anti-bully csoportnorma változót használtuk fel.

Iskolai klíma (Ólafsson és Staksrud, 2017)

Az iskolai klíma feltárására egy öt itemes, egy faktoros kérdőívet használtunk, mely során a diákokat arra kértük, hogy egy négyfokú Likert skálán jelöljék az egyetértésük mértékét az iskolájukra, tanáraikra, diáktársaikra vonatkozó állításokkal (1=egyáltalán nem értek egyet, 4=teljes mértékben egyetértek). Például: „Úgy érzem, hogy beilleszkedtem az iskolában.”. Minél magasabb pontszámot értek el a kitöltők, annál pozitívabbnak érzékelik iskolájukat.

Demográfiai kérdések

A kérdőív végén demográfiai adatok megadására kértük a diákokat: nem, életkor, lakóhely, iskola típusa, iskolai osztály, valamint internethasználati szokásokra vonatkozóan.

2.4. Fókuszcsoport

A beszélgetések célja a serdülők internetes zaklatásról való tudásának, véleményének, reprezentációjának felmérése, valamint egyéb, kontextuális tényezők segítségnyújtásban való szerepének azonosítása volt. Az alkalmakat a szerző egyedül vezette, főként csak feltáró, a beszélgetést mélyítő kérdéseket tett fel, tehát nem az edukáció volt a cél. A beszélgetések előkészületeként nyolc rövid történetet alkottunk meg Carlo és munkatársainak (1992) PROM mérőeszköze alapján, melyek az internetes zaklatás egy-egy formáit jelenítették meg Willard (2007) felosztása mentén. Az olvasó a helyzet szemlélője, viszont a segítségnyújtás valamilyen okból nem áll érdekében (a szituációkat a MELLÉKLET 3. pontja tartalmazza). A történeteket illusztrációval láttuk el és mindegyiket kinyomtattuk kétszer, két különböző színű A5-ös lapokra, melyeket a kutatás során a diákok véleményének, tapasztalatainak feltárására

alkalmaztuk. A beszélgetések interjúvázlatát a 2.4.1. Folyamatábra szemlélteti. Az alkalmak nagyjából egy-másfél órát vettek igénybe, melyet a résztvevők tudtával és beleegyezésével hangfelvételre rögzítettünk. Ezekről szó szerinti átirat készült, amiben minden olyan adat (név, helyszín) anonimizálásra került, amelyből a résztvevők beazonosíthatók lennének. A legépel szövegeken manuális tartalomelemzést végeztünk.

2.4.1. Folyamatábra: A fókuszcsoporthoz beszélgetések interjúvázlata

1.) Bevezetés:	• Alkalom és keretek tisztázása, beleegyezés kérés a diákoktól.
2.) Bemelegítés:	• Bemutatkozás, szuperképesség választása.
3.) Internetes zaklatás reprezentációja:	• "Mi jut eszetekbe, ha azt halljátok, internetes zaklatás?" • "Hogyan definiálnátok az internetes zaklatást? Mit mondanátok róla, mi az?" • Smith et al. (2008) definíciójának megadása.
4.) Internetes zaklatás megnyilvánulásai:	• "Szerintetek milyen formái vannak az internetes zaklatásnak? Milyen cselekvések tartoznak ide?" • A felsorolás kiegészítése Willard (2007) nyolc kategóriájával
5.) Tapasztalatok internetes zaklatás szemlélőjeként:	• "Voltatok már internetes zaklatás szemlélői? Láttatok már ilyen cselekvéseket, amiket az előbb felsoroltunk? Ha igen, megosztanátok mi történt?"
6.) Internetes zaklatás történetek:	• A nyolc történet felolvasása, mindegyik után: 1. "Kérlek, foglaljátok össze egy rövid mondatban, hogy miről szólt a történet!" (érthetőség) 2. Sorba rendezés két sorban közös megegyezéssel, érveléssel (1) valószínűség és (2) súlyosság szerint.
7.) Segítségnyújtási hajlandóság:	• Súlyosság szerinti sorrend figyelembe vételével: "Közbe lépnétek valamelyik történetnél? Ha igen, melyiknél? Mit tennétek? Miért?"
8.) Segítségnyújtást befolyásoló tényezők:	• "Mitől függ, hogy valakinek segítetek-e, ha internetes zaklatás szemtanúi vagytok?"
9.) Segítségkérés:	• "Tudjátok-e, hova fordulhattok segítségért, ha ti vagy egy ismerősötök ilyen helyzetbe kerül?"
10.) Lezáró kör:	• "Hogy vagytok? Mit visztek magatokkal ebből a beszélgetésből?"
11.) Lezárás:	• Résztétel megköszönése, visszajelzés kérése a beszélgetésről.

3. EREDMÉNYEK

3.1. Statisztikai eljárások és eredményeik

Az egyes kérdőívek és alsókálák leíró statisztikáját és az elemzések függő változóival való Spearmann-féle korrelációs vizsgálatok eredményeit az alábbi, 2. és 3. Táblázat foglalja össze. A használt kérdőívek változóinak Spearmann-féle korrelációvizsgálatai pedig a MELLÉKLET 1. pontjánál megtekinthetők.

2. Táblázat: A használt mérőeszközök leíró statisztikája

	M	SD	α	Ferdeség	Csúcsosság
1. Konstruktív áldozatfókuszú szemlélő	17.94	4.46	0.75	-0.79	0.19
2. Konstruktív elkövetőfókuszú szemlélő	15.1	5.48	0.90	-0.07	-0.51
3. Agresszív elkövetőfókuszú szemlélő	6.99	2.72	0.66	1.51	1.67
4. Összesített szemlélő	40.05	9.12	0.82	-0.56	-0.04
5. Kortársbántalmazás elkövető	1.26	0.55	-	2.47	7.11
6. Kortársbántalmazás áldozat	1.52	0.84	-	2.13	5.4
7. Kortársbántalmazás szemlélő	2.55	1.14	-	0.51	-0.67
8. Cyberbullying elkövető	1.22	0.44	-	1.8	2.27
9. Cyberbullying áldozat	1.47	0.73	-	2.06	5.93
10. Cyberbullying szemlélő	2.66	1.04	-	1.27	0.13
11. Morális önfelmentés	12.12	2.92	0.58	0.64	-0.17
12. Anti-bully norma	2.12	1.6	-	0.16	-1.03
13. Pro-bully norma	1.19	1.34	-	1.3	1.03
14. Normatív közöny	1.19	1.01	-	0.75	0.84
15. Iskolai klíma	15.46	2.88	0.7	-0.55	-0.32
16. Életkor	16.37	1.47	-	0.05	-1.08

3. Táblázat: A változók Spearmann-féle korrelációi

	1.	2.	3.	4.
1. Konstruktív áldozatfókuszú szemlélő	-			
2. Konstruktív elkövetőfókuszú szemlélő	0.51***	-		
3. Agresszív elkövetőfókuszú szemlélő	-0.01	0.1	-	
4. Összesített szemlélő	0.75***	0.86***	0.33**	-
5. Kortársbántalmazás elkövető	0.03	0.17	0.15	0.11
6. Kortársbántalmazás áldozat	0.23*	0.12	0.17	0.19
7. Kortársbántalmazás szemlélő	0.07	0.08	0.19	0.1
8. Cyberbullying elkövető	-0.7	-0.16	0.12	-0.06
9. Cyberbullying áldozat	0.17	-0.09	0.23*	0.07
10. Cyberbullying szemlélő	-0.28**	-0.26*	0.25*	-0.22*
11. Morális önfelmentés	-0.22*	-0.22*	0.28**	-0.19
12. Anti-bully norma	0.12	0.09	-0.26*	0.1
13. Pro-bully norma	0.15	0.03	0.20*	0.04
14. Normatív közöny	-0.17	-0.07	-0.13	-0.11
15. Iskolai klíma	0.14	0.23*	-0.05	0.21*
16. Életkor	0.03	-0.07	-0.14	-0.06

Szignifikancia értéke: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Hipotéziseink tesztelésére az IBM SPSS 22 statisztikai programot használtuk. Mintánkon a fő változók eloszlása nem normális, így annak bejósolására, hogy az egyes szemlélői reakciókat mely változók képesek szignifikánsan előmozdítani, bináris logisztikus regresszióelemzéseket futtattunk. Ehhez előzetesen a használt változókat (agresszív elkövetőfókuszú, konstruktív elkövetőfókuszú és konstruktív áldozatfókuszú szemlélői reakció) átalakítottuk nominális változókká. Mindhárom szemlélői reakción belül két-két csoportot hoztunk létre: egyet, ahol

jellemző az adott szemléltető viselkedés (1) és ahol nem jellemző (0). Az egyes szemléltető reakciómódokon belül az (1)-es kategóriába azok kerültek, akiknek az adott reakcióra adott pontszáma az átlag felett egy szórással helyezkedett el. Hasonlóképp az összesített szemléltető reakció változóból létrehoztuk egy negyedik, 'közbelépő' változót, mely azt mutatja, hogy a személy az átlaghoz képest inkább valamilyen formában aktívan fellép vagy passzív marad. Azokat, akik az összesítés alapján az átlag felett egy szórással helyezkedtek el, az (1)-es kategóriával jelöltük, míg az ez alattiak a (0)-s csoportba kerültek a közbelépő változón belül. A négy bináris változó megalkotásához az átlag és szórás értékeket a 2. Táblázat szemlélteti.

A bináris logisztikus regresszioelemzések során tehát függő változóknak tekintettük az agresszív elkövetőfókuszú, konstruktív elkövetőfókuszú, konstruktív áldozatfókuszú, valamint közbelépő szemléltető reakciókat, mindet külön-külön vizsgálva, független változóink a morális önfelmentés, iskolai klíma és anti-bully csoportnorma voltak. Az elemzések során a modelleket egy blokkban, enter módszerrel építettük fel. A következőkben ezek eredményeit mutatjuk be.

3.2. Szemléltető reakciók bejósolása

3.2.1. Agresszív elkövetőfókuszú szemléltető reakció

Az agresszív szemléltető reakció elemzése során az anti-bullying csoportnorma, a morális önfelmentés és az iskolai klíma változók a nullmodellhez képest statisztikailag szignifikáns modellt alkottak. Tehát a modell értelmezhető, képes különbséget tenni azok között, akiknél ez a reakció mód jellemzőbb, és akiknél nem ($\chi^2(3, N=93)=8.14$ $p=0.04$). A modell magyarázó ereje valahol 8,4% és 12,8% között mozog (Cox-Snell $R^2=0.08$, Nagelkerke $R^2=0.13$), és helyesen klasszifikálta az esetek 78.5%-át. A Hosmer-Lemeshow teszt eredménye nem szignifikáns, vagyis a modell jól illeszkedik az adatokhoz, vagy nincs elég adat a magasabb hiba megállapításához ($\chi^2(8, N=93)=9.31$, $p=0.32$). Az egyes változókat a 4. Táblázatban megvizsgálva megállapítható, hogy a morális önfelmentés szignifikánsan hozzájárult a modellhez, viszont a zaklatást nem elfogadó csoportnorma és az iskolai klíma nem. A morális önfelmentés esélyhányadosa arra utal, hogy az önfelmentési stratégiák használata növeli a valószínűségét az agresszív intervenciónak.

4. Táblázat: Agresszív elkövetőfókuszú reakció bejósolása

Agresszív elkövetőfókuszú szemléltető reakció							95% C.I. OR	
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	OR	LL	UL
Anti-bully norma	-,29	,18	2,61	1	,11	,75	,53	1,06
Morális önfelmentés	,20	,09	5,05	1	,03	1,22	1,03	1,46
Iskolai klíma	-,05	,09	,28	1	,60	,95	,80	1,14
Constant	-2,50	,71	2,14	1	,14	,08		

A változók bináris logisztikus regresszio vizsgálata enter módszerrel

3.2.2. Konstruktív elkövetőfókuszú szemlélő reakció

Az elkövetővel szemben konstruktívan fellépő szemlélői reakció bejósolásánál a három beemelt változó marginálisan szignifikáns modellt alkotott ($\chi^2(3, N=93)=7.74, p=0.05$), ami a nullmodellhez képest statisztikailag nem szignifikáns, így nem értelmezhető. Bár a modell magyarázó ereje 8% és 13,3% között mozog (Cox-Snell $R^2=0.08$, Nagelkerke $R^2=0.13$), és helyesen klasszifikálta az esetek 82,8%-át, valamint a Hosmer-Lemeshow teszt eredménye nem szignifikáns ($\chi^2(8, N=93)=8.40, p=0.40$), a modell nem képes bejósolni ezt a reakciómódot. Az 5. Táblázatban láthatóan egyik beemelt változó sem járult hozzá szignifikánsan a modellhez.

5. Táblázat: Konstruktív elkövetőfókuszú reakció bejósolása

Konstruktív elkövetőfókuszú szemlélői reakció							95% C.I. OR	
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	OR	LL	UL
Anti-bully norma	,28	,19	2,23	1	,14	1,32	,92	1,91
Morális önfelmentés	-,20	,12	2,86	1	,09	,82	,66	1,03
Iskolai klíma	,07	,11	,35	1	,56	1,07	,86	1,32
Constant	-,99	2,28	,19	1	,66	,37		

A változók bináris logisztikus regresszió vizsgálata enter módszerrel

3.2.3. Konstruktív áldozatfókuszú szemlélő reakció

Az áldozatot támogató szemlélői reakció bejósolására készített modell a nullmodellhez képest statisztikailag szignifikáns lett, tehát különbséget tud tenni azok között, akiknél ez a reakciómód jellemzőbb, és akiknél nem ($\chi^2(3, N=93)=13.22, p=0.004$). A modell magyarázó ereje valahol 13,3% és 23,2% között mozog (Cox-Snell $R^2=0.13$, Nagelkerke $R^2=0.23$), és az esetek 84,9%-át helyesen klasszifikálta. A Hosmer-Lemeshow teszt eredménye nem szignifikáns, tehát a modell illeszkedik az adatokhoz ($\chi^2(8, N=93)=5.83, p=0.67$). A 6. Táblázatban látható, hogy a zaklatást nem elfogadó, anti-bullying csoportnorma és az iskolai klíma nem, ám a morális önfelmentés hatása statisztikailag szignifikáns. Esélyhányadosa és negatív iránya alapján ezen stratégiák használata csökkenti a valószínűségét az áldozat felé irányuló közbeavatkozásnak, az áldozat támogatásának.

6. Táblázat: Konstruktív áldozatfókuszú reakció bejósolása

Konstruktív áldozatfókuszú szemlélői reakció							95% C.I. OR	
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	OR	LL	UL
Anti-bully norma	-,15	,20	,57	1	,45	,86	,58	1,28
Morális önfelmentés	-,40	,16	6,59	1	,01	,67	,49	,91
Iskolai klíma	,26	,14	3,29	1	,07	1,29	,98	1,71
Constant	-1,07	2,68	,16	1	,69	,34		

A változók bináris logisztikus regresszió vizsgálata enter módszerrel

3.2.4. Közbelépő szemlélő reakció

Végül azt vizsgáltuk meg, hogy a zaklatást nem elfogadó csoportnorma, a morális önfelmentés és az iskolai klíma hogyan befolyásolja annak a valószínűségét, hogy internetes zaklatás szemlélőjeként a személy aktívan reagál vagy inkább passzív szemtanú marad. Az elemzés eredményeként kapott modell a nullmodellhez képest statisztikailag szignifikáns ($\chi^2(3, N=93)=8.62$ $p=0.04$). A modell magyarázó ereje 8,8% és 15,5% között mozog (Cox-Snell $R^2=0.09$, Nagelkerke $R^2=0.16$), és helyesen klasszifikálta az esetek 84,9 %-át. A Hosmer-Lemeshow teszt eredménye nem szignifikáns ($\chi^2(8, N=93)=9.79$, $p=0.28$). A 6. Táblázatot megvizsgálva látható, hogy a morális önfelmentés szignifikánsan hozzájárult a modellhez, viszont az iskolai klíma és az anti-bully csoportnorma nem. A morális önfelmentés esélyhányadosa és negatív iránya arra utal, hogy ezen stratégiák használatának növekedésével a résztvevők kevésbé voltak hajlamosak bármilyen módon reagálni az internetes zaklatásra.

6. Táblázat: Közbelépő reakció bejósolása

Közbelépő szemlélői reakció							95% C.I. OR	
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>OR</i>	<i>LL</i>	<i>UL</i>
Anti-bully norma	,33	,20	2,75	1	,10	1,39	,94	2,05
Morális önfelmentés	-,28	,14	4,19	1	,04	,76	,58	,99
Iskolai klíma	-,11	,11	1,07	1	,30	,89	,72	1,11
Constant	-2,38	2,44	,95	1	,33	10,83		

A változók bináris logisztikus regresszió vizsgálata enter módszerrel

3.3. Fókuszcsoportos beszélgetések:

A manuális tartalomelemzés során két főbb témakört különítettünk el a kutatási kérdéseink mentén, melyek: 1.) tudás, tapasztalat, attitűd és 2.) segítségnyújtási intenciók. Az első témakörön belül olyan tartalmakat azonosítottunk, mint a) cyberbullying definíciója, b) saját vagy szemlélőként szerzett tapasztalatok, c) attitűd az elkövetőről és áldozatról. A második témakörön belül kategorizáltuk a segítségnyújtást befolyásoló tényezőket, melyek mintánkon a következők voltak: a) ismeretség/barátság, b) igazságosság (megérdemli-e), c) személyiség/empátia/kedv, d) énhatékonyság, e) segítő társas státusza/korábbi áldozat szerep tapasztalása és f) a ráfordítás költségei. A következőkben ezen tematikák kifejtése olvasható.

3.3.1. Tudás, tapasztalat, attitűd

a) Az internetes zaklatás definíciója

A legtöbb csoportban a cyberbullying definiálása nehézséget okozott, és vagy csak olyan értékelő, negatív viszonyulást kifejező szavakat használtak, mint „rossz”, „undorító”, vagy a zaklatás egy-egy megnyilvánulási formájával illusztrálták a jelenséget. Emellett a leggyakrabban

előforduló definíciókban a fiatalok lényegében úgy értelmezték a jelenséget, mint „*Mások bántalmazása a social médiában.*” (12. osztály, lány) annak legtagabb értelmében, sokszor hozzákötve az áldozatra gyakorolt negatív hatásait is (mint az önbizalomvesztés, elszigeteltség, depresszió, önsértés). A beszélgetések későbbi részeiben visszaköszöntek az olweusi (1999) és Smith-féle (Smith et al., 2008) definíciós kritériumok is. Felmerült az *ismétlődés, rendszeresség* kérdése, ami súlyosbítja a helyzetet, – nem teljesen éles – határt húzva a viccelődés/csúfolás és a zaklatás között. Megjelent az *ártó szándék* kérdése is, mely a leginkább kérdéses pontja lehet a jelenség reprezentációjának és a széleskörben használt definíciónak. A fiatalok szerint lehet, hogy nem ártó szándékkal indul az elkövető részéről, viszont a célpont reakciója, perspektívája fontos a továbbiakban, ami felveti, hogy érdemes lenne a szándékosság kritériumának átgondolása és áthelyezése a fogadói oldalra. Szóba került az anonimitás lehetősége és veszélye is, mint a zaklatás megkülönböztetője, ami az *erőviszonyok eltolódásának* online specifikus formájának tekinthető. A cyberbullying számos megnyilvánulási formájából a fiatalok sokat említettek, ám több, nem kifejezetten cyberbullyinghoz köthető válasz is érkezett, és ide sorolták a tradicionális kortársbántalmazást is, tehát számukra ezek a fogalmak feltehetően nem különültek el teljesen.

„*A zaklatás szerintem hosszúbb távú. De akkor se biztos, mert hogyha például van egy ember, aki, tegyük fel, túlsúlyos, és csak az iskolában csúfolják, hogy dagadt, meg hogy disznó, de otthon nem, az szerintem olyan szinten nem zaklatás. Viszont, hogyha otthon is ráírnak, hogy 'Mi van, disznó?!', meg ilyenek, az szerintem már egy nagyobb fokú zaklatás, és az már nem csúfolódás.*” (9. osztály, fiú)

„*(...) Onnantól kezdve, hogyha valakinek ez nem esik jól. De igazából nem a lekezelésen múlik, hanem, hogyha már te magadon érzed azt, hogy amit csinálsz, az bántó, és te ezzel tisztában vagy, tudatosan csinálod, onnantól kezdve szerintem már az.*” (12. osztály, lány)

„*Hát az attól is függ, hogy valami ismerős csinálja-e, vagy idegen. Mert nem tök mindegy. Mert hogyha a NÉV elkezdene hülyeségeket mondani rám, akkor az lepörögne rólam, de ha egy idegen csinálná, az már eléggé rosszul esne, és nem is érteném, hogy mit akar tőlem.*” (9. osztály, lány)

b) Internetes zaklatásban való érintettség, tapasztalatok

A korosztály érintettségét jól mutatja, hogy minden beszélgetésen említettek legalább egy olyan esetet, aminek szemtanúi vagy személyes érintettjei voltak. A legtöbb történetben képekkel való visszaélés, profil feltörés/kamu profil létrehozása, csoportból való kirekesztés, vagy zaklatás jelent meg. A cyberbullying mindennapokat átszövő jellegére is kitértek, egyetértve abban, hogy az online bántalmazás a hétköznapiak „természetes” része. Szinte bármikor tanúi lehetünk az interneten megjelenő agresszív, ártó tetteknek, ami maga után vonhat egyfajta

deszenzitizáltságot. Az incidensek következményeivel és a környezetük reakcióival kapcsolatban néhányan arról számoltak be, hogy büntető eljárás indult az ügyben, de többségében az elkövető felelősségre vonásának elmaradását tapasztalták. Kifejtették, hogy sokszor a felnőttek nem is tudnak arról, ha valaki zaklatás célpontjává válik, mert az áldozatok nem beszélnek róla. Illetve nem veszik komolyan az ilyen ügyeket, a szülők nem tudják jól lereagálni a helyzetet, és a tanárok is asszisztálhatnak egy-egy diák kortársbántalmazásához.

„Hát, nekem egy barátnőmnek feltörték az In.. nem Instagram, már nem tudom mit, de azt hiszem, konkrétan a telefonját lopták el, vagy ilyesmi, és.. Bár valahol ez az ő hibája is volt, és félmeztelen fotókat raktak ki róla, meg ilyenek.” (9. osztály, lány)

„(..) ez mindennapos, tehát ez.. vagy látja valaki, vagy csinálja, vagy esetleg áldozat, tehát hogy ebben semmi szokatlan nincsen.” (12. osztály, lány)

„De amúgy tényleg nagyon tabu téma az egész és nem lehet konkrétan ezzel senki felé fordulni.” (12. osztály, lány)

c) Attitűd, reprezentáció az elkövetőről és áldozatról

Az internetes zaklatásról alkotott reprezentáció maga után vonhatja, hogy a személyeket milyen attitűd jellemzi az elkövető és az áldozat, esetleg más szemlélők irányába. A beszélgetésekben többségében elutasítóan, negatív minősítő jelzőkkel nyilatkoztak az elkövetőkről, és megkérdőjelezték az ilyen antiszociális „menő” csoportokhoz való tartozás motivációját, amit leginkább az alsóbb korosztálynak, az általános iskolásoknak tulajdonítottak. A zaklatás „gyerekes” dolog, éretlen viselkedés.

„Ez inkább ilyen kis gyerekes csíny. Igazából szerintem az, hogy ha valakit piszkálnak, az már alapjáraton gyerekes, az miért nem megy oda és miért nem beszéli meg vele azt az adott problémát?” (9. osztály, fiú)

Az áldozatokról kétféle nézet jelent meg a csoportokban. Az egyik nézet szerint az áldozatok nem tehetnek arról, hogy célpontok lettek, ha van rá lehetőség, ki kell állni mellettük. A másik nézet szerint vannak, akik tehetnek áldozattá válásukról, vagyis megjelent az *áldozat hibáztatása*. Morális önfelmentő stratégiaként a felelősség átruházása az áldozatra azt is jelenti, hogy ezeket a személyeket nem kell sem sajnálni, sem megvédeni, mert megérdemelték, amit kaptak. Illetve több serdülő úgy véli, az áldozat *felelőssége* megvédeni magát elsősorban, ezért, ha ő nem képes magáért kiállni, akkor ők sem éreznek motivációt a megvédésére. Az áldozat hibáztatása leginkább az intim képpel való visszaélést megjelenítő történetnél (illetve az ezzel kapcsolatos személyes tapasztalatoknál) bontakozott ki. Szinte minden beszélgetésen megjelent egy vita arról, hogy kinek nagyobb hibája egy ilyen kép nyilvánossá válása. Minden csoportban felvetették, hogy nem szabadna ilyen képeket küldeni, ha valaki mégis megteszi, akkor vállalja

a kockázatát, hogy azt más is látni fogja. Bár ez nem mentesíti teljesen a képet megosztó felet sem, de mintha kevésbé lenne elítélendő, hiszen ez annyira 'normatív', erre számítani lehet.

„(..) Most valakit gúnyolunk valami miatt, most oké, ez a stréberes, hát ez minden osztályban benne van. De valami olyan dolog miatt, amiről nem tehet, az nagyon gáz szerintem.” (10. osztály, lány)

„Hát az igazából nem érdekel. (..) Hát, most ha annyi nincs benne, hogy megvédje saját magát, nem tudok vele mit kezdeni.” (10. osztály, lány)

„Igazából, hogyha már ennyi esze van, hogy elküldi magáról azt a képet, és némelyik még a fejét is belerakja és még mosolyog is, akkor vállalja a képet, mivel nyilván, hogyha átküldöd a barátodnak, szakítotok, és mivel az összes gyerekes, nyomorék, nyilván tovább fogja küldeni a barátainak és nyilván ki fog derülni. (..) Igazából, hogyha már elküldte, akkor vessen magára. Én nem védeném meg.” (10. osztály, lány)

3.3.2. Segítségnyújtási intenciók

A történetek súlyosság szerinti sorba rendezése után megkérdeztük, hogy melyiknél segítenének az áldozatnak és mit tennének. A válaszokban nagy egyéni eltérések mutatkoztak, néhányan csak egy-egy történetnél avatkoztak volna közbe, mások mindegyikbe, vagy egy bizonyos súlyosságtól felfelé, illetve voltak, akik inkább kimaradtak volna. A legkevésbé az intim képpel való visszaélésnél léptek volna közbe. Akik bármely történetnél kiálltak volna az áldozat mellett, általában a zaklatókkal konfrontálódva tették volna, agresszívan fellépve. De megjelent az áldozat figyelmeztetése, tanáccsal való ellátása, egy diáknál a szülőktől, tanároktól való segítségkérés is. A hatóságokhoz fordulás, jogi úton történő fellépés is felmerült, viszont jelentős kisebbségben volt ez az intervenció a hatékonyságában való kételkedés miatt.

„Beírnám az igazat, és én hozzátennék csak így annyit, hogy rólatok is lehet ilyeneket pofázni, szevasztok, és kiléptem, ennyi.” (10.osztály, lány)

„Hát én inkább ki szoktam ezeket passzolni, inkább nem keverednék bele ezekbe az ügyekbe.” (12.osztály, lány)

Segítségnyújtást befolyásoló tényezők

Végül megkérdeztük a fiatalokat, hogy számukra mitől függ, hogy valakinek segítenek-e cyber-szemlélként. A következőkben ezek olvashatók főbb témakörökbe csoportosítva.

a) Ismeretség, barátság

A legtöbbször elhangzott befolyásoló faktorok közé tartozott az áldozattal való baráti viszony, ismeretség. A fiatalok annál valószínűbben segítenek, minél közelebb áll hozzájuk az áldozattá vált személy. Ez nem meglepő, hiszen ebben a korosztályban különösen magas a valahová tartozásra való igény, fontos a barátságok kialakítása, fenntartása és védelmezése,

illetve a reciprocitás motivációja. Ezzel összhangban egy idegennek inkább nem segítenének, főként, mivel nem tudják a mögöttes történetet, nincs elegendő információjuk a szituációról.

„Számomra az a lényeg, hogy én mennyire ismerem azt az illetőt, mennyire vagyok jóban vele, mennyire tudom a sztorit.” (12. osztály, lány)

„Meg hogyha nekem valami barátomat gúnyolnák ki, akkor neki jobban segítenék, mint egy olyan osztálytársamnak, akivel nem vagyok jóban. Nyilván annak is segítenék, csak neki előbb.” (10. osztály, fiú)

b) Észlelt igazságosság –megérdemli-e

A második leggyakoribb befolyásoló tényező volt a személy megítélése a bántalmazás jogosságáról. Ha az áldozat korábban elkövető volt, vagy olyat tett, amivel kivívta az őt érő negatív cselekvéseket, akkor a fiatalok szerint megérdemli, hogy bántsák őt, egyfajta morális igazságszolgáltatás részeként. Az ilyen személyeknek nem szívesen nyújtanának segítséget, ami szintén az áldozat hibáztatásával, morális önfelmentéssel áll összefüggésben.

„Én annak nem is segítenék, aki mást bántott előtte. Hadd tudja meg, hogy milyen. Nem?” (10. osztály, fiú)

„Igazából én akkor segítenék, hogyha lenne rá bizonyítéka a másiknak, hogy ez meg az volt.” (10. osztály, lány)

c) Személyiség, empátia, kedv

Egy további faktorként felmerült az is, hogy a segítségnyújtás online környezetben igazából az illető személyiségétől, proszociális beállítottságától, empátiás képességeitől függ. Ám ezen felül szerintük a személy kedve is befolyásolja a védelmező viselkedés megjelenését, mely a moralitás kontextusfüggő és a morális fejlődés egocentrikus formájára utalhat.

„(..) bennem bennem van az, hogyha valakivel ez megtörténik a környezetemből, akkor belegondolok, hogy nekem hogy esne. És ezért utána rögtön segítenék.” (10. osztály, lány)

„Most a helyzet hozná, hogy nekem mennyire van kedvem hozzá. Mert hogyha úgy vagyok vele, hogy most nekem ehhez nincs kedvem, inkább hanyagolom (...)” (10. osztály, fiú)

d) Énhatékonyság

A beszélgetéseken részt vevő fiatalokat az is befolyásolja, hogy mennyire érzik úgy, hogy képesek hatékonyan fellépni és jószándékuk pozitív kimenetellel jár az áldozat számára. Ha azt gondolják, hogy egy helyzetbe nem tudnak érdemben beavatkozni, akkor inkább nem tennének semmit. Ehhez kapcsolódnak az abbéli kételyeik is, hogy a felnőttek, szülők, tanárok képesek lennének-e hatékonyan intézkedni, ha ők a tudomásukra hoznák a zaklatást.

„Hiába szólsz nekik, azt mondják, oldd meg magad.” (12. osztály, fiú)

„Igazából sok mindent nem tudsz csinálni, szóval én elmennék a moziba.” (9. osztály, fiú)

e) Segítő társas státusza, korábbi tapasztalat áldozat szerepben

Az énhatékonysághoz kapcsolódva, néhány beszélgetésben felmerült, hogy a szociális hierarchiában elfoglalt hely, illetve ennek észlelése hatással van arra, hogy az illető mit gondol, mennyire képes hatékonyan fellépni egy agresszorral szemben. Ha a személy egy magasabb társas státuszban érzi magát („menő”), akkor bátrabban kiállhat az áldozat mellett, kevésbé kell tartania negatív következményektől, mivel biztosan talál majd támogatókat, követőket. Viszont az alacsonyabb társas megbecsültséggel rendelkezők számára, például, akiknek kevesebb szavuk van, vagy korábban áldozatok voltak, a zaklatóval szemben való fellépés hasztalannak vagy túl költségesnek tűnhet, hisz a személy megkockáztatná, hogy újra áldozattá válik.

„Hát én mondjuk akkor nem segítenék, ha valaki olyan terjesztene pletykát, aki mondjuk rólam is terjesztett. Biztos nem segítenék neki.” (12.osztály, lány)

„Igen, meg hogy milyen helyzetben vagyunk. Hogy mi nekünk.. Szóval nem mindegy, hogy ki szólal fel ellene.” (9.osztály)

f) Ráfordítás költségei

Befolyásoló tényezőként felmerült, hogy a segítség mekkora erőforrás befektetést igényel a segítő részéről. Minél kevesebb ráfordítást igényel a segítségnyújtás, annál valószínűbben jelenhet meg. A ráfordítás költségéhez tartozik annak a segítőre való következménye is, kapcsolódva a korábban bemutatott, áldozati szerep újra megtapasztalásától való félelemhez.

„Meg hogy mit kéne tennem. Hogyha például valami nagy dolgot kellene tennem, akkor lehet, átgondolnám, hogy mit kell csinálni, de hogyha valami kis dologgal tudok nagyot segíteni, akkor nyilván megtenném.” (10. osztály, fiú)

4. MEGVITATÁS

Jelen dolgozatban a cyberbullyingban való segítségnyújtást vizsgáltuk kevert módszertan használatával. A kutatás kvantitatív részében az internetes zaklatás szemlélőinek segítségnyújtó hajlandóságát olyan egyéni és szociális tényezők tükrében próbáltuk mélyebben megérteni, mint a morális önfelmentés, az iskolai klíma és az osztálycsoport zaklatással kapcsolatos észlelt normái. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ezen tényezők képesek-e növelni vagy csökkenteni annak a valószínűségét, hogy a személy internetes zaklatás szemtanújaként agresszíven vagy konstruktívan fellép a zaklatóval szemben, támogatja az áldozatot vagy passzív marad.

A morális önfelmentési stratégiák használatára vonatkozóan az előzetes feltételezéseink szerint különbség mutatkozik az egyes szemlélői reakciómódok között. Úgy gondoltuk, hogy a proszociálisan, konstruktívan fellépők kevésbé hajlamosak az önfelmentésre, míg az agresszív, illetve passzív stratégiát választókra jellemző a morális önfelmentő stratégiák alkalmazása.

Eredményeink szinte teljes mértékben igazolták ezen hipotézisünket. A négy szemléltető reakció (konstruktív elkövetőfókuszú, konstruktív áldozatfókuszú, agresszív elkövetőfókuszú és közbelépő) megjelenési valószínűségének bejósolására készített modellekben egyedül a konstruktív elkövetőfókuszú reakciónál nem volt szignifikáns hatása a morális önfelmentésnek.

A hipotézisünkkel és a szakirodalomban újabban megjelenő felvetésekkel (Bussey et al., 2020; Luo és Bussey, 2019; Moxey és Bussey, 2020) összhangban a morális önfelmentés tekintetében tehát különbség mutatkozik az agresszív és konstruktív szemléltető reakciótípusok között. Ennek megfelelően a korrelációs és bináris logisztikus regresszió elemzések eredményei alapján a morális önfelmentés és összességében a konstruktív védelmező fellépések között negatív kapcsolatot találtunk. A cyberbullying áldozatának konstruktív megvédése egy proszociális tevékenység, melyre morálisan pozitívként tekintenek, így aki ennek megfelelően viselkedik, nincs szüksége a moralitás szelektív használatára (Bandura et al., 1996). Ezzel összhangban számos korábbi tanulmány (DeSmet et al., 2016; Killer et al., 2019) kimutatta a védelmező viselkedés és a morális önfelmentési stratégiák használatának negatív kapcsolatát.

Am a védelmezés oly módokon is megjelenhet, melyek megkérdőjelezzik proszociális jellegét (Bussey et al., 2020; Luo és Bussey, 2019). Ilyen lehet az elkövetővel szembeni agresszív fellépés, mint a zaklató megfenyegetése, megalázó képek posztolása vagy pletyka terjesztése az elkövetőről (DeSmet et al., 2012, 2014, 2016; Luo és Bussey, 2019). Az agresszivitás ugyanakkor megingathatja a személy önmagáról alkotott morális önképét, mely a moralitás szelektív szabályozását idézheti elő (Bandura et al., 1996; 2002). Ennek megfelelően a korrelációs és regressziós elemzések alapján mintánkon is pozitív kapcsolat figyelhető meg az agresszív fellépés és az önfelmentő stratégiák használata között, megerősítve más tanulmányok eredményeit (például Bussey et al., 2020). Vagyis minél hajlamosabb a személy az agresszív fellépésre elfogadhatóként tekinteni, annál valószínűbben lép közbe agresszíven. Ez a reakciómód tehát jól példázza a moralitás kettősségét (az elkövető és a saját cselekvés megítélését illetően) és kontextusfüggő, szelektív működtetését (Bandura et al., 1996; 2002).

Továbbá azt feltételeztük, hogy minél hajlamosabb a személy aktívan közbe lépni, annál kevésbé jellemezhető morális önfelmentési mechanizmusok használatával. Bár nem találtunk szignifikáns együttjárást, a regresszióelemzés alapján a morális önfelmentés növekedésével szignifikánsan csökkent a gyakori aktív közbelépés valószínűsége. Ez alapján minél kevésbé használ a személy önfelmentést, annál valószínűbben védi meg az áldozatot (DeSmet et al., 2016; Killer et al., 2019), ellenkező esetben passzív marad (Song és Oh, 2018). Viszont fontos kiemelni, hogy mintánkon a konstruktív reakciók jelölése túlsúlyban volt, így feltehetően a bináris módon vizsgált közbelépő változóban a konstruktív reakciók jelentek meg inkább, míg

az agresszív válaszok a nem közbelépő kategóriába kerültek az összesítés eredményeként. Ez lehet az oka, hogy míg együttjárás szintjén nem találtunk kapcsolatot a morális önfelmentéssel, regresszió szintjén a konstruktív reakciókhoz hasonló irányú bejósoló erő jelent meg. Így ezen eredményünket csak körültekintően érdemes értelmezni. Az viszont megállapítható, hogy a moralitás szelektív használatára való magasabb hajlam az agresszív reakciómóddal, az erre való alacsonyabb tendencia a konstruktív védelmezéssel mutat kapcsolatot, megerősítve az ezen distinkciót figyelembe vevő kutatásokat (Bussey et al., 2020; Moxey és Bussey, 2020).

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a pozitív iskolai légkör egy olyan közeget teremt a fiatalok számára, amelyben a proszocialitás, mint érték előtérbe tud kerülni, ez pedig növeli a valószínűségét, hogy cyber-szemlélőként a személy maga is proszociálisan cselekszik, és kiáll az áldozat védelmében. Ezt a feltevésünket részben tudtunk igazolni, mivel csak a korrelációvizsgálat mutatott szignifikáns pozitív irányú együttjárást az iskolai légkör és a konstruktív elkövetőfókuszú, valamint az összesített szemlélői reakció között, a regresszioelemzés nem. Az iskolai klíma cyber-szemlélőkre gyakorolt hatását ezidáig egy tanulmány vizsgálta (Schultze-Krumbholz et al., 2019), mely azt találta, hogy ahol a diákok úgy érezték, hogy nincsenek problémák az iskolai biztonsággal, valamint, hogy fordulhatnak a tanáraikhoz támogatásért, ott magasabb volt a védelmező szemlélői reakció megjelenése. Mindemellett a szerzők kiemelték, hogy ez a hatás csekély. Bár a mi mintánk jóval kisebb az említett kutatáshoz képest, eredményeink lényegében összhangban állnak vele. Vagyis a pozitív iskolai légkör és a védelmező szemlélői reakciók együttjárnak, de a segítő viselkedés megjelenésének valószínűségét nem emelik meg szignifikánsan, ebben egyéb, kontextuális tényezőknek nagyobb szerepe lehet (Bastiaensens et al., 2016; DeSmet et al., 2016). A pozitív iskolai légkör szükséges, de nem elégséges feltétele a proszociális viselkedés megjelenésének.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy, ha a személy az osztályában a proszociális viselkedést észleli, mint előírt norma, úgy nagyobb valószínűséggel tanúsít maga is segítő viselkedést internetes zaklatás szemtanújaként. Ezt a hipotézisünket vizsgálatunkban nem sikerült igazolnunk. A korrelációs vizsgálat alapján a proszociális, anti-bully norma csupán az agresszív elkövetőfókuszú reakcióval mutatott szignifikáns negatív együttjárást, valamint egyik bináris logisztikus regresszioelemzésben sem járult hozzá szignifikánsan az egyes cyber-szemlélői reakciók megjelenésének valószínűségéhez. Bár a korábbi kutatások (McKeow és Taylor, 2018; Salmivalli és Voeten, 2004; Pozzoli és Gini, 2010) a hagyományos kortársbántalmazásra vonatkozóan kimutatták a kortársak, valamint az osztályon belüli és iskolai normák szerepét a segítségnyújtó viselkedésben, az online térben való tevékenységekre vonatkozóan ezek az összefüggések még igazolásra várnak (Lambe et al., 2019). Ugyanakkor

a normák és a tágabb környezet szerepét feltáró néhány tanulmány (Bastiaensens et al., 2014; DeSmet et al., 2016; Schultze-Krumbholz et al., 2019) azt mutatja, hogy az egyéni és kontextuális tényezőknek nagyobb szerepe lehet a szemlélők reakcióiban, mint a társas faktoroknak. Ezzel összefüggésben a mintánkon talán azért nem mutatható ki a proszociális csoportnorma hatása, mert eltörpül olyan változók mellett, melyekre nem tértünk ki. Például a jó kapcsolat az áldozattal (DeSmet et al., 2016) vagy az elkövetővel (Lambe, et al., 2019), az empátia (Barlińska et al., 2013), énhatékonyság és észlelt kontroll érzése (Olenik-Shemesh et al., 2016), vagy a korábbi tapasztalat elkövető vagy áldozat szerepében (Allison és Bussey, 2017; Panumaporn et al., 2020), melyek módosíthatják az osztály normáinak hatását. Valamint az egyéni értékrendszer és a személy egy közegének észlelt értékrendszere között nem feltétlenül jelenik meg egyezés (Kóródi et al., 2020). Egy osztályon belül a serdülők kisebb baráti csoportokat alkothatnak, így az osztályon belül észlelt normák különbözhetnek, ellentmondhatnak egymásnak és a személyes normáknak, értékrendnek is, ezért kevésbé befolyásolhatják a viselkedést. Eredményeink alapján viszont az agresszív reakció és a zaklatást ellenző norma közötti negatív együttjárás azt mutatja, hogy akik kevésbé érzékelték előíró normaként a zaklatást elítélő viselkedést, azok gyakrabban léptek fel agresszíven cyber-szemlélőként, így a proszociális osztálynormák valamennyire összefügghetnek a fiatalok internetes zaklatással szembeni fellépési módjával. Épp ezért érdemes lenne a normák szerepének feltárására további vizsgálatokat végezni más módszertani megközelítésekből is.

A kutatás kvalitatív, fókuszcsoportos részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a serdülők milyen reprezentációkkal, ismeretekkel, tapasztalatokkal és attitűdökkel rendelkeznek az internetes zaklatást illetően, ami megalapozhatja a segítségnyújtáshoz való viszonyulásukat is, illetve, hogy milyen tényezőket vesznek figyelembe segítségnyújtásuk mérlegelésekor.

A fókuszcsoportos beszélgetések manuális tartalomelemzése alapján elmondható, hogy a megkérdezett fiataloknak van tapasztalata az internetes zaklatással. Beszámolóik alapján a jelenség átszövi a mindennapokat, annak szinte természetes részét képezi, mely egyfajta deszenzitizáltságot is eredményezhet. A fiatalok szerint ez olyan téma, ami bár jelen van, mégsem beszélnek róla, holott részükről lenne rá igény. Az internetes zaklatás szociális reprezentációját illetően, talán épp az erről való diskurzus hiányában (mely a reprezentáció kialakulásának alapja) nagy egyéni különbségek és bizonytalanságok figyelhetők meg. Az alkalmazott módszertan viszont nem ad lehetőséget az egyéni reprezentációk megismerésére és az eredmények általánosíthatósága is limitált (Fishbein és Ajzen, 2009), inkább a szociális reprezentáció kialakulásának folyamatát lehetett megfigyelni. A fókuszcsoportok összesítése során úgy tűnik, a központi magot maga az interneten, főként a közösségi hálón történő

bántalmazás adhatja, mely önmagában túl tág és tartalma, kritériuma homályos. A periféria viszont oly mértékű egyéni variabilitást mutat, hogy feltehetően ezek az elemek a diskurzus hiányában nem tudtak beépülni a figuratív magba. Bár az is lehet, hogy a csoportdinamikából adódóan a fiatalok nem akarták megismételni egymást, ez okozhatja az észlelt variabilitást.

Nem meglepő, hogy a fiataloknak nehézséget okoz az agresszió, a viccelődés, csúfolás és zaklatás közötti különbségtétel, hiszen a szakirodalomban sincs egyetértés a cyberbullying kritériumait illetően (Ansary, 2019; Peter és Petermann, 2018). A definícióval kapcsolatban a beszélgetéseken megjelentek a kutatók által leginkább elfogadott meghatározások (Olweus, 1999; Smith et al., 2008) kritériumai, az ismétlődés, az anonimitás, mint az erőviszonyok eltolódásának online-specifikus formája (Vandebosch és Van Cleemput, 2008), valamint az ártó szándék. Ez utóbbinál viszont felmerült, hogy az intenció megállapításához a cselekvés célpontjának reakciójára érdemes támaszkodni, megerősítve ezzel korábbi tanulmányok felvetéseit (Chan et al, 2020; Nocentini et al., 2010). Ám ezek a definíciós kritériumok nem jelentek meg mindegyik beszélgetésben spontán, így nem lehet a megkérdezett diákok egységes tudására/véleményére következtetni. A serdülők sokszor az online és offline bántalmazásról, mint egymással átfedő vagy hasonló jelenségekről számoltak be, és megosztott tapasztalataik nagyrésztében az érintettek mindkét forma célpontjai voltak, mely megerősíti e két bántalmazás szoros együttjárását (Hinduja és Patchin, 2013; Li, 2007; Olweus, 2012; Tokunaga, 2010).

Az internetes zaklatással és annak résztvevőivel kapcsolatos attitűdökből úgy tűnik, a megkérdezett fiatalok alapvetően negatívan viszonyulnak az internetes zaklatáshoz, elítélik az elkövetőket. Ám a beszélgetéseken megfigyelhető volt a morális önfelmentés, különösen az áldozat hibáztatásának, felelősség hárításának formájában, főként az intim képpel való visszaélés kapcsán. A serdülők többsége tudja, hogy ezekkel a fotókkal visszaélhetnek, ez mégsem tartja őket vissza megosztásuktól. Az ilyen képek napvilágra kerülése a serdülőkben szemlélőként kétféle viszonyulást válthat ki az áldozat irányába, melyből a beszélgetések alapján a hibáztatás tűnik a leggyakoribbnak, ami nem motiválja a segítő beavatkozást. Mivel minden csoportban előkerültek ezen mechanizmusok, ez felveti a kérdést, hogy mennyiben beszélhetünk egyénileg működő szelektív moralitásról, és mennyiben normatív, kollektív morális önfelmentésről (Bandura, 2002). Ha normatívként, elfogadhatóként érzékelt például az áldozat hibáztatása, az hathat az egyéni viszonyulásokra és a segítségnyújtási hajlandóságra is. Allison és Bussey (2017) kutatásukban igazolták a kollektív és egyéni morális önfelmentés kölcsönhatásának szerepét a szemlélői reakciók alakulásában. Azt találták, hogy az intervenciót az osztály szintjén érzékelt kollektív morális önfelmentés mértékével megegyező személyes morális önfelmentés jósolta be, rámutatva, hogy a szociális normák észlelése hat az egyéni

moralitás és segítségnyújtás kapcsolatára. Kutatásunk megerősíti, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a cyberbullyingról való diskurzusra, és érdemes lenne a morális önfelmentés használatának csökkentését célzó programok alkalmazása is serdülőknél (Moxey és Bussey, 2020) a zaklatás bizonyos körülmények közötti elfogadhatóságának csökkentése érdekében.

A beszélgetések során a segítségnyújtást befolyásoló tényezők közül az egyén szintjén felmerült a személyiség, az empátia, a kedv, a szemlélő társas státusza és az áldozatként szerzett tapasztalatok szerepe. Korábbi kutatások alapján a proszocialitás valóban együttjárhat olyan személyiségjegyekkel, mint a barátságosság és az extravertió (Freis és Gurung, 2013; Preston, 2020), az empátiás készségek magasabb mértékével (Machackova et al., 2015; Schultz et al., 2014; Zych, et al., 2018), továbbá a korábbi tapasztalattal, mint elkövető vagy áldozat (Allison és Bussey, 2017; Barlińska et al., 2013; Panumaporn et al., 2020). Vizsgálatunk megerősíti DeSmet és munkatársainak (2012; 2014) eredményeit is, miszerint a szemlélő szociális státusza, befolyásolja a segítő tendenciáit. A kedv hatása pedig az egyéni morális fejlődéshez kapcsolható (Carlo et al., 1992) és a segítségnyújtás erősen kontextusfüggő jellegére utalhat.

A beszélgetések alapján a döntési fa modell (Latané és Darley, 1970) számos szintjét azonosítani tudtuk. Az első szintje a helyzet észlelése, a fiatalok pedig értelemszerűen olyan esetekről tudtak beszámolni, amit valóban észrevettek és akként azonosítottak. Az egyik interjúalany kiemelte, hogy ha az adott eset nem egy közelebbi ismerőssel történt volna, valószínűleg észre sem veszi. Tehát, az internet ingergazdag jellegéből adódóan (Allison és Bussey, 2016), illetve, ha az internetes zaklatás szinte normatívként észlelt, akkor nagyobb érzelmi involváltság szükséges már a szituáció észleléséhez is, és segítségnyújtást igénylő helyzetként való értelmezéséhez (második szint). A diákok arról is beszámoltak, hogy csak a kellő mennyiségű információ birtokában tudnák eldönteni a közbeavatkozás szükségességét és, hogy segítenének-e, megerősítve Schultz és mtsai (2014) kutatási eredményeit. A modell harmadik szintje, a felelősség kérdése is megjelent a beszélgetésekben. A korábbi kutatásokkal összhangban (DeSmet et al., 2012; Holfeld, 2014) a megkérdezettek számára azért fontos, hogy ismerjék az előzményeket, mert ha úgy vélik, hogy a történetek az áldozat hibája, akkor nem érznek felelősséget a segítségnyújtásra. Ez a morális önfelmentés erőteljes működtetését mutathatja (Allison és Bussey, 2016; 2017; DeSmet et al., 2012, 2014, 2016; Song és Oh, 2018). Továbbá a beavatkozás mérlegelésénél az egyik leggyakoribb szempont az áldozattal való kapcsolat mélysége volt. Minél közelebb állt hozzájuk a személy, annál valószínűbben védenék meg, igazolva ezzel a korábbi kutatásokat (DeSmet et al., 2016; Panumaporn et al., 2020). Ennek oka lehet, hogy a szemlélő érzelmi involváltsága növeli felelősségérzetét (Machackova, 2020), valamint a barátság társas konvencióinak részét képezi a másik mellett történő kiállás

(DeSmet et al., 2012; 2014). A modell negyedik szintjén a segítségnyújtáshoz szükséges képességek és erőforrások mérlegelése áll. A fiatalok beszámolói és reakciói megerősítik, hogy a védelmező fellépéshez szükséges az abban való hit, hogy képesek hatékonyan és eredményesen fellépni az áldozat érdekében, vagy van kihez fordulni segítségért (DeSmet et al., 2012, 2014; Machackova et al., 2015; Olenik-Shemesh et al., 2016; Song és Oh, 2018). Viszont a segítségnyújtás költségei (mit kellene tenni, milyen következményei lesznek a segítő számára) visszatartathatják a fiatalokat a beavatkozástól (DeSmet és mtsai, 2012).

5. ÖSSZEGZÉS ÉS LIMITÁCIÓK

A cyber-szemlélők segítségnyújtó tendenciáinak tanulmányozásában a társas, egyéni és kontextuális tényezők hatását illetően a szakirodalomban hiányosságokkal és ellentmondások, vagy megerősítésre váró eredményekkel találkozhatunk, illetve a jelenség alapvetően kevésbé kutatott Magyarországon, ezért jelen dolgozat célja volt ezen területek mélyebb megértése módszertani triangulációval. Eredményeinket összegezve, a vizsgált változók közül a morális önfelmentésnek volt a legnagyobb szerepe, ami a kontextuális tényezőket is figyelembe véve (például az áldozattá vált személlyel való viszony, helyzet feletti kontroll érzése, kedv vagy a ráfordítás költségei) jelentősen meghatározhatja egyrészt a védelmezést vagy passzivitást, másrészt a közbelépés agresszív elkövetőfókuszú vagy konstruktív jellegét is. Bár a kvantitatív kutatás nem hozott szignifikáns eredményeket az osztály normáinak hatását illetően és az iskolai klíma szerepe is elenyészőnek tűnik, a kvalitatív kutatás bepillantást engedett a fiatalok bántalmazással kapcsolatos normáiba a morális önfelmentés kollektív működtetésén és a zaklatással szembeni deszenzitizáltságon keresztül, mely alapján érdemes további kutatásokat folytatni a normák és a cyber-szemlélői reakciók, segítő viselkedés összefüggéseit illetően.

Eredményeink a prevenció és intervenció szempontjából is fontosak, hiszen megerősítik az átfogó bullying-prevenciós programok koncepcióit és szükségességét. Jármí és Piros (2017) szerint egy átfogó iskolai anti-bullying program fő célkitűzéseinek három területet is érintenie kell: a *kognitív* (például az ismeretek átadása a bántalmazásról, az áldozat perspektívájának hangsúlyozása, a csoport felelősségének és szerepének kiemelése), a *viselkedéses* (mint konkrét irányelvek és tanácsok átadása a bántalmazás elleni fellépéshez, énhatékonyság növelése) és az *érzelmi/motivációs* szinteket is (melynek fontos része a proszociális, bántalmazást elítélő attitűd és csoportnorma kialakítása). Eredményeink alapján látható, hogy mindhárom szint meglehetősen hiányos a magyarországi serdülőknél – bár fontos kiemelni, hogy nem reprezentatív mintával dolgoztunk –, épp ezért úgy gondoljuk, égető szükség lenne az internetes zaklatást célzó, átfogó prevenciós programok széleskörű bevezetésére a magyar iskolákban.

Kutatásunknak ugyanakkor vannak említésre méltó limitációi. A mintánk nem reprezentatív, mivel kényelmi mintavételen alapult és a nemi eloszlás sem kiegyenlített. Vizsgálataink keresztmetszeti kutatások voltak, így nem tudtunk megállapítani hatásokat és ok-okozati viszonyokat sem. A kvantitatív kutatásban alacsony mintaelemszámmal dolgoztunk, a használt mérőeszközök néhány skálájának megbízhatósága viszonylag alacsony volt, illetve a szemléltető reakciók nominális változóvá transzformálása is befolyásolhatta eredményeinket. A kvalitatív kutatásban pedig a kutató szubjektivitása a fókuszcsoportos beszélgetések felvétele és elemzése során befolyásolhatta az eredményeket. A diákoknak felajánlott közösségi szolgálatos órák, mint motivátorok, a szociális kíváncsiság, és az egymással való ismeretség, konformitás, szintén hatással lehettek a válaszadásra. Mindezek ellenére kutatásunk újszerű, eredményeinkkel pedig hozzá tudtunk járulni a terület mélyebb megértéséhez

A dolgozat erőssége újszerűsége mellett a kevert módszertan, mely lehetővé tette a cyberbullying és a segítségnyújtás tényezőinek szélesebb körű megközelítését. Eredményeink hozzájárultak az internetes zaklatásban való segítségnyújtás és a társas, egyéni és kontextuális tényezők összefüggéseire vonatkozó tudáshoz, megerősítik a további kutatások, valamint a prevenciót és intervenciót célzó programok szükségességét és relevanciáját. A dolgozat talán legfőbb erőssége, hogy rámutatott arra a problémára, hogy a megkérdezett serdülők mennyire hétköznapiak érzékelik az internetes zaklatást, a jelenséggel szembeni deszenzitizáltságra, valamint, hogy nem is beszélnek róla, holott a beszélgetések alapján lenne rá igényük:

„Tök érdekes volt szerintem, hogy ezek így tényleg a mindennapokban megtörténnek, és amúgy mennyire észre se vesszük. (..) és nagyon keveset tudunk ezekről. És ami nagy pozitívum volt, tök jó volt hallani a sztorikat, amiket így meséltetek, egyesével. Jó volt egy kicsit így őszintén és nyitottan beszélgetni, mert azért nyilván ez nálunk nem egy megszokott dolog, hogy ülünk le, és akkor mondjuk el az érzelmeinket.” (12. osztály, fiú)

6. IRODALOMJEGYZÉK:

Abrieu, J. C.(1993). Central System, Peripheral System: their Functions and Roles in the Dynamic of Social Representations. *Papers on Social Representations*. 2, 75-78.

Allison, K. R., és Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183–194.

Allison, K. R., és Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7–15.

Ansary, N. S. (2019). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 101343.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caparara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.

Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence and Empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 37-51.

Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). From Normative Influence to Social Pressure: How Relevant Others Affect Whether Bystanders Join in Cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193-211.

Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271.

Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, 78, 1-12.

Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46.

Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.

Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among Youth: A Comprehensive Review of Current International Research and Its Implications and Application to Policy and Practice. *School Psychology International*, 34, 575-612.

Chan, T. K. H., Cheung, C. M. K. & Lee, Z. W. Y. (2020). Cyberbullying on Social Networking Sites: A Literature Review and Future Research Directions. *Information & Management*, 103411.

Csepeli Gy. (2003). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó III/5. fejezet

DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., De Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing bystanders of cyberbullying: an exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. In Wiederhold, B. K. & Riva, G. (Eds.) *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine: Advances Technologies in Behavioral, Social and Neurosciences*, 58-63.

DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398-415.

DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., et al. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207–215.

Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). CYberbullying Versus Face-to-Face Bullying. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.

Domínguez-Hernandez, F., Bonell, L., & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4) article 1.

Fishbein, M. & Ajzen I. (2009). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.

Freis, S.D. & Gurung, R.A.R. (2013). A Facebook Analysis of Helping Behavior in Online Bullying. *Psychology of Popular Media Culture*. 2(1) 11-19.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative Influences on Agression in Urban Elementary School Classrooms, *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711-722.

Holfeld, B. (2014). Perceptions and attributions of bystander to cyber bullying. *Computers in Human Behavior*, 38, 1-7.

Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.

Jármi É. és Piros V. (2017). Az iskolai bántalmazás (bullying). In. N. Kollár K. és Szabó É. (szerk). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 2*. Budapest, Osiris Kiadó. 266-286.

Killer, B., Bussey, K., Hawes, D.J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Agressive Behavior*. 45, 450-462.

Kórodi K., Fördök F. és Szabó É. (2020). Iskolában előforduló proszociális és agresszív viselkedések normavizsgálata. *Iskolakultúra*. 30(3), 50-61.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 20-32.
- Kwan, G. C. E., Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior, 29*, 16-25.
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 51-74.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*(3), 215-221.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century Crofts.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology, 23*(4).
- Luo, A., & Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: contextual moral disengagement. *Computers in Human Behaviour, 93*, 318-325.
- Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Current Opinion in Psychology, 36*, 130-134.
- Machackova, H., Dedkova, L., & Mezulanikova, K. (2015). Brief report: The bystander effect in cyberbullying incidents. *Journal of Adolescence, 43*, 96-99.
- McKeown, S., & Taylor, L. K. (2018). Perceived peer and school norm effects on youth antisocial and prosocial behaviors through intergroup contact in Northern Ireland. *British Journal of Social Psychology, 57*(3), 652-665.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology, 18*, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press, 1. fejezet, 18-78.
- Moxey, N., & Bussey, K. (2020). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(1), 6-15.
- 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.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying- Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(02), 129-142.

Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2014). Bystanding or standing by? How number of bystanders affect the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*, 18(8), 1491-1507.

Ólaffson, K., Staksrud, E. (2017). *EU Kids Online 2017*. Questions for children and young people, 61. old. Letöltve: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/toolkit/Questionnaire-core-EUKO-2017.pdf>

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2016). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23-48.

Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*. 4, 717–739.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.

Panumaporn, J., Hongsanguansri, S., Atsariyasing, W., & Kiatrungrit, K. (2020). Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*, 33(3), e100187.

Peter, I. K. & Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, 86, 350-366.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827.

Preston, H.A. (2020). *Personality Traits that Influence Bystander Intervention in Cyberbullying*. Southern Illinois University at Edwardsville. ProQuest Dissertations Publishing

Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms. *Communication Research*, 32(3), 389-414.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connection between attitudes, group norms and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.

Savage, M. W., & Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 353-361.

Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Hess, M., & Scheithauer, H. (2019). The Influence of School Climate and Empathy on Cyberbystanders' Intention to Assist or Defend in Cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 16-28.

Schultz, E., Heilman, R., & Hart, K.J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 8(4), article 3.

Slonje, R., Smith, P K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.

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(4), 376-385.

Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*. 78, 273–282.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

Vaillancourt, T., Faris, R., & Mishna, F. (2016). Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 368-373.

Van Cleemput, K., Vandebosch, H., és Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine "helping", "joining in", and "doing nothing" when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40, 383-396.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.

Várnai D. E. (2019). *A kortársbántalmazás (bullying) egészségmagatartási és egészségpszichológiai kontextusban.* (Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológia Doktori Iskola)

Vikár Gy. (1999). *Az iffúkor válságai.* Budapest: Animula

Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 347-360.

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenges of online social aggression, threats, and distress.* Reseach Press.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). Az empátiás törődés eredete. In Kulcsár Zs. (Ed). *Morális fejlődés, empátia és altruizmus.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 71-90.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying:A systematic review of meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*,45,4-19.