

Hatások és kölcsönhatások: az internetes zaklatás szemlélőire ható
szocio-emocionális és morális tényezők

Absztrakt

Napjaink cyberpszichológiájának az egyik legfontosabb gyakorlati feladata az internetes zaklatás megfékezése, melynek kiemelten támogatott törekvése a szemlélő intervenció elősegítése. Az ehhez kapcsolódó fontos és kurrens kutatási tradíció a szemlélő választ igyekszik összekapcsolni különféle pszichológiai jellemzőkkel, viselkedéses diszpozíciókkal. Jelen kutatás szintén ezen hagyományba illeszkedik, ugyanakkor górcső alá veszi az egyes területek egyedi és interaktív hatásait is. A kutatói cél annak feltárására irányul, hogy az empátia, az érzelemszabályozás, a személyes és a társas norma, illetve ezek összjátéka hogyan befolyásolja az internetes zaklatás szemlélőinek reakcióját (*passzív* vagy *proszociális*). A keresztmetszeti kutatás keretében összesen 80 serdülő ($M = 15,7$ év $SD = 0,92$) töltötte ki az online kérdőívcsomagot, mely az *Empathy Questionnaire for Children and Adolescents*, a *Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form* mérőeszközöket, és három általunk magyar nyelvre fordított önkítöltős kérdőívet (személyes norma, társas norma, szemlélő válasz) tartalmazott. Az eredmények alapján az empátia és az anti-cyberbullying személyes norma szignifikánsan bejósolta a proszociális szemlélő reakciót – e két változó valószínűleg függetlenül, de majdnem ugyanolyan erősen hat a szemlélő magatartásra. Az érzelemszabályozásnál ez csupán két alskálánál (*tudatosság, impulzus*) teljesült, így a szemlélők kontextusában ezt a készséget nem tekinthetjük globálisan releváns faktornak. A társas (osztálytermi) norma szintén nem játszott markáns szerepet, a szemlélők válaszában az empátia sokkal nagyobb predikciós erővel bír. A kutatási eredmények az egyéni tényezők kiemelt szerepét húzzák alá az internetes zaklatás szemlélő intervenciója kapcsán – ezekről a diszkusszió részletesen szól.

Kulcsszavak: internetes zaklatás, szemlélők, szocio-emocionális tényezők, morális tényezők, serdülők

Tartalomjegyzék

1. Elméleti háttér	4
1.1. Bevezetés	4
1.2. Bullying, cyberbullying	5
1.3. A szemlélők szerepe	7
1.4. Szocio-emocionális aspektusok	9
Empátia	9
Érzelemszabályozás	10
1.5. Morális tényezők	11
Személyes normák	11
Társas normák	12
2. Kutatói kérdés, hipotézisek	13
3. Módszerek	15
3.1. A vizsgálati minta jellemzése	15
3.2. A vizsgálatban használt mérőeszközök	16
3.2.1. Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA)	16
3.2.2. Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF)	17
3.2.3. A cyberagresszióra vonatkozó normatív meggyőződések	18
3.2.4. Társas Normák Skála	19
3.2.5. Szemlélő válasz	20
3.3. A vizsgálat menete	20
3.4. Statisztikai elemzés	21
4. Eredmények	22
4.1. Leíró adatok és a reliabilitás vizsgálata	22
4.2. A proszociális és a passzív válasz korrelátumai	23
4.3. A proszociális választ befolyásoló egyedi hatások	25
4.4. A passzív választ befolyásoló egyedi hatások	26
4.5. A proszociális és a passzív választ befolyásoló interaktív hatások	26
5. Diskusszió	27
5.1. Általános megvitatás	27
5.2. Limitációk, implikációk	31
6. Konklúzió	32
7. Irodalomjegyzék	33
8. Mellékletek	Hiba! A könyvjelző nem létezik.

1. Elméleti háttér

1.1. Bevezetés

Az információs és kommunikációs forradalom, valamint a progresszív digitalizáció hatására a serdülők egy olyan online közegbe „nőnek bele”, mely egyszerre támogatja fejlődésüket és kiteljesedésüket, de egyszerre szolgál a sérülékenységeknek való kitettség kockázatával (Li, 2007; Li és mtsai, 2012; Zych és mtsai, 2018). Utóbbi probléma például, hogy agresszív tendenciákat gyakran elektronikus úton, az internet közvetítésével élik ki – ez az *internetes zaklatás* (*cyberbullying*) jelensége (Li, 2007). A tanulmány fókuszában a zaklatás *szemlélői* állnak, akik reakciójukkal befolyásolni képesek az incidens kimenetelét és következményeit (Dang és Liu, 2020; DeSmet és mtsai, 2019; Macháckova és mtsai, 2016). A kutatás fő célja, hogy egyes *szocio-emocionális* és *(szocio)-morális* tényezők szemlélő válasza gyakorolt egyedi és interaktív hatásait feltárja, és egy *szociális-ökológiai* elméleti keretbe ágyazva értelmezze. A mintavétel célcsoportja tehát a serdülő diákok populációja. Ennek oka egyszerűen az, hogy a cyberbullying előfordulási gyakorisága ebben a korcsoportban tetőzik (Brochado és mtsai, 2017).

A pszichológusok körében konszenzus van abban a tekintetben, hogy a serdülőkor a személyiség formálódásának egy kitüntetett életszakasza, a maga fejlődési hozományával és viszonytárgyaival (Cole és Cole, 2006). A serdülő egyén drámai változások „elszenvedője”: a biológiai fejlődés nyomán a pszichoszociális funkcionálás is gyökeresen átszerveződik – átalakul az énkép, megnövekszik az autonómiaigény, a társas viszonyulás új módozatai (kortársak hatása) emelkednek ki (Cole és Cole, 2006; Mönks és Knoers, 2004; Murányi-Kovács, 1988). Azt mondhatjuk, hogy a biológiai ontogenezis kiemelt jelentőségű a későbbi pszichoszociális fejleményeket tekintve: a testi változások kihatnak a társas életre is, kanalizálják és terelgetik azok inherens változásait (Hill és Mülkins, 1977, idézi Mönks és Knoers, 2004, 196.o.).

Hasonlóan jelentős mozzanatként említhetjük a serdülőkori agresszió emergenciáját is – a destruktív késztetések köztudottan erőre kapnak ebben az életszakaszban (Murányi-Kovács, 1988; Pellegrini és Bartini, 2000). Az agresszív aktusok száma megnövekszik, az agresszivitás intenzitása pedig felerősödik serdülőkorban: Pellegrini és Bartini (2000) a korszakot egyenesen „*kegyetlennek*”, „*erőszakosnak*” címkézte. Magyarázatuk szerint az adolescens agresszivitás hátterében a hirtelen bekövetkező biológiai és társas környezeti változások (pl. középiskola kezdés, iskolaváltás) állhatnak. Ezek együttesen, egymásra kölcsönösen hatva fogják aktiválni

a serdülő agresszív késztetéseit, melyet céljai és elképzelései megvalósítása érdekében használhat fel – nem a legjobb módon, de magas hatásfokkal. A középiskolaváltás példájának okáért, a hirtelen megváltozott társ csoport-struktúra és -hierarchia, a társas támogatás relatív hiánya vagy az új presztízs és státusz kíváncsága agressziót hívhat elő a megváltozott iskolai és szociális kontextusban (Pellegrini és Bartini, 2000). Ebből a szempontból az iskolai erőszak a serdülőkor biológiai és szociális változásainak egyfajta viselkedéses kicsapódása (Pellegrini és Bartini, 2000; Li, 2007). Az *iskolai (kortárs) bántalmazás*, vagy *bullying* jelensége (ld. 1.2) pedig ennek a serdülőkori erőszakosságnak egy kiemelt reprezentánsa (Morita és Smith, 1999).

1.2. Bullying, cyberbullying

A serdülőkori – antiszociális, rosszindulatú – agresszió egyik manifeszt megjelenési formája a *kortárs zaklatás*, vagy *bullying*, mely egyben a problematikus iskolai társ kapcsolatok egy jelentős válfaja is (Boulton, 1999; Smith és Morita, 1999). A jelenséget a kutatások az 1970-es években emelték az érdeklődés homlokterébe (Beran és Li, 2007), konceptuális lehorgonyzásáért pedig Olweus (1994) vált citációs klasszikussá. Definíciója szerint a zaklatás olyan agresszív késztettségű, negatív kimenetelű aktus vagy viselkedés, amelyet egy vagy több személy szándékosan, hosszú időn keresztül és ismétlődően hajt végre egy adott személy (az áldozat) ellen irányítva. Az erőviszonyok jórészt aszimmetrikusak, kiegyenlíthetetlenek, hiszen a viktimizált személy sem fizikailag, sem pszichésen nem képes megvédeni magát. Maga a folyamat sokféle formát ölthet: a fizikai kontaktustól a verbális abúzuson át egészen a szociális kirekesztésig (Olweus, 1994).

A digitális éra világában, az információs és kommunikációs technológia térhódításával és fejlődésével a serdülők virtuális platformokon keresztül is képessé válnak kapcsolatok alakítására és fenntartására (Zych és mtsai, 2018). Egyrészt, ezen eszközök és felületek (pl. közösségi média oldalak) lehetőséget nyújtanak a társas viszonyulás újabb módozatainak kiépítéséhez (DeSmet és mtsai, 2014), hisz megkönnyítik a kommunikációt, facilitálják a társas kapcsolódást, és pozitívan segítik a tanulást az információhoz való könnyebb hozzáférés révén (Li, 2007; Ybarra és Mitchell, 2004; Zych és mtsai, 2018). Ugyanakkor, az elektronikus készülékek és az internet világa egy új kontextust teremtett a serdülők agresszív tendenciáinak közvetítéséhez: ez az *internetes zaklatás*, vagy *cyberbullying* jelensége (Li, 2007; Menesini és Spiel, 2012; Zych és mtsai, 2018).

Olweus (1994) definíciós keretét Smith és munkatársai (2008) használták először az online zaklatás jellemzésére, azzal egészítve ki azt, hogy az agresszív aktus *elektronikus formában*

fejeződik ki és így is éri el az áldozatot: például *mobileszközök*, vagy otthoni *számítógépek* használatával (képek, videók, szöveges üzenetek vagy hívások formájában), illetve az *internet* közvetítésével (e-mailek, chatszobák, azonnali üzenetküldők vagy weboldalakon keresztül; Brewer és Kerslake, 2015, Slonje és mtsai, 2013; Smith és mtsai, 2008; Smith, 2009). Az agresszív tartalom lehet például fizikai sérelem okozásával való fenyegetőzés, kellemetlen és bántó képekkel való nyilvános megszégyenítés, közösségi oldalakról történő kizárás, vagy éppen valótlan pletykák terjesztése általi lejáratás (Li, 2007; Menesini és Spiel, 2012; Ybarra és Mitchell, 2004).

A jelenség azóta érdekes fogalomtörténeti ívet járt be (részletesen ld. Eldridge és Jenkins, 2020; Leduc és mtsai, 2022). A korai törekvések még a hagyományos, offline bullying fogalomkörébe tartozó attribútumokkal próbálták a zaklatás online „változatát” megragadni – itt tulajdonképpen a hangsúly arra helyeződött, hogy az offline bántalmazásból vezessék le az online zaklatás meghatározását (ld. Smith és mtsai, 2008; Ybarra és Mitchell, 2004). A definíció később cyber-specifikussá vált, és a kutatások is a cyberbullying sajátos, egyedi jellemzőit igyekeztek feltárni (ld. Brody és Vangelisti, 2016). Ide olyan jellegzetességeket sorolhatunk, melyek a bullying két módozatát elkülönítik egymástól (ld. Allison és Bussey, 2017; Beran és Li, 2007; Smith, 2009). Ilyen például a zaklatás téri-idői függetlensége (bárhonnan, bármikor véghez vihető, Livingstone és mtsai, 2016), a bántó tartalmak gyors terjedése (a zaklatás publikussága, Li, 2007), a szereplők anonimitása (Langos, 2012), és a nagyszámú szemlélők problémája (Slonje és mtsai, 2013). Az internetes zaklatás definíciós képe még manapság is széttöredezett, inkonzisztens, melynek köszönhetően a kutatási módszerek validitása is megkérdőjelezhető. Ennek legfőbb oka a technológia állandó fejlődésében, a digitális média felületeinek folyamatos változásában keresendő (Leduc és mtsai, 2022).

A technológiai fejlődés jóvoltából a tradicionális kortárs zaklatás valamelyest átvándorolt az online milliőbe (Bussey és mtsai, 2015; Livingstone és mtsai, 2016). Valóban, ahogy azt Smith és munkatársai (2008) és Raskauskas és Stoltz (2007) kimutatták, az (offline) iskolai zaklatás elszenvedője gyakran az online térben is célpontja a bántalmazásnak, és az offline zaklató gyakran veszi fel a bántalmazó szerepet online helyzetben is – a bántalmazás két típusa jelentős átfedést mutat (Raskauskas és Stoltz, 2007). A cyberbullying prevalenciáját tekintve mégis megosztó és inkonzisztens adatokat láthatunk: Brochado és munkatársai (2017) 159 tanulmány meta-elemzésével például 1,2%-44,1% közé teszi azon serdülők arányát, akik életük során legalább egyszer zaklattak, míg szerintük 4,9%-65% közé helyezhető a bántalmazottak aránya. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a serdülők kb. 10-40%-a *jelenti*, hogy internetes

zaklatással találkozott (Bussey és mtsai, 2015). A kutatások (pl. Smith és mtsai, 2008) ugyan kezdetben azt sugallták, hogy az online zaklatásban való részvétel elmarad a hagyományos iskolai bántalmazás előfordulási gyakoriságától, ugyanakkor a folyamatosan és megállíthatatlanul fejlődő technológia, az eszközök és platformok széleskörűen elérhetővé válása révén gyermekek egyre nagyobb tömegei válnak érintetté (Valdes-Cuervo és mtsai, 2021) – a prevalencia enyhe emelkedő tendenciát mutat, sőt egyes országokban a technológia lehetőségeinek teljes kiaknázása miatt már talán tetőzik is (Bussey és mtsai, 2015; Kowalski és mtsai, 2019; Livingstone és mtsai, 2016).

A cyber-agresszió kutatási relevanciája kapcsán fontos említést tennünk annak súlyos következményeiről is – a viktimizált egyén sérelme, a bántalmazás kiterjedt hatása mellett nem hunyhatjuk le nyugodtan a szemünket (Campbell és mtsai, 2012). Annak ellenére, hogy az offline zaklatás áldozatai súlyosabbra és kegyetlenebbre értékelik a bántalmazás rájuk kifejtett hatását, mint az online áldozatok, a mentális egészségüket és a pszichoszociális alkalmazkodást felmérő kutatások pont az ellenkezőjét indikálják: az internetes zaklatás áldozatául esett személyek a későbbiekben alacsonyabb önbecsülésről, magasabb szorongásról, és több depresszív tünetről számolnak be, érzelmvilágukban a negatív emóciók (pl. harag, aggodalom, ijedtség) dominálnak, szociális beilleszkedésük pedig szintén nehézségekkel tüzdelt (Bussey és mtsai, 2020; Campbell és mtsai, 2012; Slonje és mtsai, 2013). A cyber-zaklatásnak való kitettség súlyos pszichológiai distresszhez, az iskolai teljesítmény romlásához, öndestruktív és szuicid fantáziák megjelenéséhez, de antiszociális magatartásformákhoz is vezethet (Bussey és mtsai, 2020; Kim és mtsai, 2019). A digitalizálódó világ jelenlegi formájában elengedhetetlen jelentőségű az a kutatói és oktatói munka, mellyel a cyber-agresszió további terjedése alááshatóvá válhat (pl. Dang és Li, 2020).

1.3.A szemlélők szerepe

Az internetes zaklatás folyamatában – hasonlóan az iskolai bántalmazáshoz – a résztvevők különböző szerepeket vesznek fel (Gonzalez-Cabrera és mtsai, 2017, Pauwlik és mtsai, 2019). A klasszikus tipológia három ilyen szerepet különít el: *zaklatók*, *áldozatok*, és *zaklató-áldozatok* (Ybarra és Mitchell, 2004). Van azonban egy negyedik csoport, amely közvetlenül nem érintett a zaklatásban, csupán tanúja a kialakult helyzetnek – ők az incidens *szemlélői* (Zsila és mtsai, 2015). A szemlélőket csupán az elmúlt években kezdték el intenzíven kutatni (Allison és Bussey, 2016; DeSmet és mtsai, 2014), a kurrens kutatások ugyanakkor már az internetes zaklatásra is, mint egy *triádikus viszonyrendszerre* (elkövető-áldozat-szemlélő) tekintenek (Dang és Liu, 2020), amelyben a szemlélőkre hatalmas szerep hárul, hiszen potenciálisan

képesek lehetnek a helyzetet, s így a folyamat lefolyását valamilyen irányba megváltoztatni, befolyásolni (Allison és Bussey, 2017). A zaklatás következményeire visszatérve könnyen beláthatjuk a szemlélők hatalmas szerepét: a zaklató megerősítésével („*csatlósok*”) voltaképpen legitimizálják az efféle incidensek előfordulását (tovább rontva a helyzetet, pl. együtt nevetnek az áldozaton), míg az áldozatok támogatásával („*szupportív együttérzők*”, pl. megvigasztalják az áldozatot) megelőzhetik ezen súlyos hatások további eszkalálódását (Dang és Liu, 2020; DeSmet et al, 2019). A fő kutatói kérdés tehát annak megértésére irányul, hogy a szemlélők miért reagálnak ilyen vagy olyan módon egyazon incidens láttán (Macháckova, 2020).

A szociálpszichológia és a szociológia már régóta foglalkozik a szemlélők kérdéskörével (Siegel, 1972). Már a korai kutatások is bizonyították, hogy minél nagyobb számban vannak egyidejűleg jelen egy eset szemlélői, annál inkább csökken a segítségnyújtás valószínűsége (Latané és Darley, 1968, 1970). Ez a jelenség azóta, mint *szemlélő-effektus* („*bystander effect*”) ívódott be a pszichológiai köztudatba, és már az internetes zaklatás kontextusában is alátámasztást nyert (Brody és Vangelisti, 2016; Obenmaier és mtsai, 2014). Latané és Darley (1970) klasszikus elméleti kerete szerint egy szemlélőnek 5 lépésen kell végighaladni, hogy végül beavatkozzon egy esemény kimenetelébe: (1) *fel kell ismerni* a helyzetet (hogy valami nem stimmel); (2) az eseményt szükséghelyzetként kell *értelmeznie*, (3) a személyes felelősség mértékét *fel kell mérnie*; (4) *ki kell választani* a közbeavatkozás specifikus módszerét (és *hinni* a jó kifutásban); és végül (5) tudatosan az intervenció mellett kell *döntenie* (ld. még Siegel, 1972). Az online milliőben azonban ez a döntéshozatali folyamat számos problémába ütközhet. A szemlélők gyakran nincsenek is tudatában ezeknek az incidenseknek, nem is képesek felismerni, hogy zaklatásról van szó (Allison és Bussey, 2016). Gyakran bizonytalanok a szituáció megítélésében, hiszen az áldozat reakciója számukra nem látható (szituációs többértelműség, Smith, 2012). Sőt, a nagyszámú potenciális szemlélő tudata miatt a felelősség talán még inkább eloszlik (Brody és Vangelisti, 2016). Az internetes zaklatás szemlélőinek válasza tehát nagyban függ az esemény és a szituáció észlelésétől, és az interpretáció minőségétől (Holfeld, 2014).

Összegezve tehát, a szemlélők pusztán támogató reakciójukkal már képesek lehetnek a zaklatás csoportszintű prevalenciáját csökkenteni, és az áldozat sérelmét minimalizálni (Allison és Bussey, 2016, Kim és mtsai, 2019). Mindezen intervenciók potenciál ellenére a szemlélők túlnyomó része paradox módon mégsem lép fel és avatkozik be („*passzív tétlenek*”, Allison és Bussey, 2017). Lenhart és munkatársai (2011, 5.o.) összegzőjükben például 90%-ra teszik azon

tinédzserek arányát, akik a közösségi média használatakor zaklatást észleltek, azonban semmit sem tettek ellene semmit – 35%-uk pedig *gyakran* ignorálja az ilyen incidenseket. Van Cleemput és munkatársai (2014) kissé mérsékeltebb, ugyanakkor még mindig figyelemre méltó arányt találtak (58,6%). Valóban, a szemlélők nagy része inkább csöndben marad, és nem jelenti az esetet a felnőtteknek (Li, 2007). A problémát leginkább az jelenti, hogy az efféle inakció nem, hogy nem helyettesíti az áldozat támogatását, de implicite felfegyverzi és bátorítja a zaklatót (Bastiaensens és mtsai, 2014; Macháckova et al, 2013; Mazzone, 2020). Az áldozatra nézve tehát sem a bántalmazó támogatása, sem az inaktivitás nem enyhítő körülmény, így a kutatások fókuszába annak feltárását kell helyezni, hogy melyek azok a kívánatos készségek, melyek fejlesztésével a szemlélők nagyobb valószínűséggel válaszolnak szupportív, proszociális módon – ez mind a prevenciót, mind az intervenciót konstruktívan segítheti elő (Sarmiento és mtsai, 2019; Van Cleemput és mtsai, 2014).

1.4.Szocio-emocionális aspektusok

Egy ilyen reménnyel kecsegtető, ígéretes kutatási irány a cyberbullying résztvevőinek *szocio-emocionális kompetenciáit* kívánja feltárni (Zych és mtsai, 2018). Jelen kutatás szintén fókuszába emeli ezen készségeket, jelesül az *empátiát* és az *érzelemszabályozás* képességét.

Empátia. Az *empátia* egy alapvető szocio-emocionális készség (Arató, 2021), mely tág értelemben *egy egyén mások észlelt vagy megfigyelt tapasztalataira adott válaszát jelenti* (Davis, 1983a). Ugyan a fogalmi megragadás terminológiánként eltér, a definíciók lényegi magja a másik személy belső világának, perspektívájának és érzelmeinek megértését, és az érzésekhez való csatlakozás („*rezonancia*”) képességét foglalja magában (Eisenberg és mtsai, 2010, 3.o.; Staub, 1987). Két fő válfaját különíthetjük el: a *kognitív empátiát* – mely a szerep- és nézőpontfelvételre; a másik állapotának ismeretére utal –, és az *affektív empátiát* – mely a másik érzései által keletkezett vikariáló jellegű érzelmeket foglalja magában (Staub, 1987).

Az empátiát az internetes zaklatás kapcsán már széleskörűen vizsgálták az *elkövetők* és az *áldozatok* kapcsán egyaránt (Brewer és Kerslake, 2015; Casas és mtsai, 2013; Del Rey és mtsai, 2016; Van Cleemput és mtsai, 2014). Az empatikus készséget továbbá pozitív kapcsolatba hozták az *altruisztikus, proszociális viselkedésmintákkal* is (Eisenberg, 2010), így a szemlélők kontextusában is rendkívül releváns (Arató, 2021). Az utóbbi évek eleget is tettek ezen kutatási implikációnak (Barlinska és mtsai, 2018; Macháckova és Pfetch, 2016; Schultze-Krumbholz és mtsai, 2020.) Az általános konklúzió szerint a magasabb empátia a proszociális szemlélő válasz (áldozat védelmezése, támogatása) jelentős prediktora, így a zaklatásba való aktív bevonódás

gátló faktoraként tarthatjuk számon (Schultze-Krumbholz és mtsai, 2020). A kognitív és affektív empátia viszonylagos szerepe ugyanakkor még nem tiszta (ld. Barlinska és mtsai, 2018; Macháckova és Pfetsch, 2016).

Érzelemszabályozás. A szocio-emocionális készségek másik fontos aspektusa az *érzelemszabályozás*. (Arató, 2021). A jelenség arra az önszabályozó mechanizmusra utal, melynek során *az egyén meghatározza, hogy milyen érzelmet, mikor, és hogyan tapasztal meg, illetve, hogy ezeket milyen formában fejezi ki* (Gross, 1998). Mindez fontos lehet annak kapcsán, hogy a pszichoszociális kihívásokra az egyén mennyire képes adaptívan reagálni (Kriston és Pikó, 2018), így az internetes zaklatás kontextusában is releváns – például a zaklatást átélő egyén kapcsán kulcsfontosságú, hogy a megtapasztalt negatív élményt hogyan, és milyen módon képes módosítani (den Hamer és Konijn, 2016). Ezt megteheti *pozitív stratégiák* használatával – a helyzet elfogadásával, perspektívába helyezéssel, pozitív újrakeretezéssel –, de *negatív stratégiák* alkalmazásával is – mások vagy önmaga okolásával, katasztrofizációval, vagy a helyzeten való permanens rágódással (rumináció, ld. den Hamer és Konijn, 2016).

Valóban, az érzelemszabályozás nehézségeit már kapcsolatba hozták a *zaklatói viselkedéssel* és az *áldozattá válással* is (Arató és mtsai, 2020; den Hamer és Konijn, 2016). A szemlélőkre vonatkoztatva azonban ezt még nemigen tették meg – Arató Nikolett (2021) vizsgálta először az agresszív/konstruktív intervenció viszonylatában –, ugyanakkor a szakirodalom alapján ott is releváns faktornak tekinthető. Ezt az empátia-distressz-érzelemreguláció hármas kapcsolatának gondolati fonalán igyekszem levezetni.

Az empátikus affektív együttérzésnek az altruisztikus megnyilvánulásokban betöltött prominens szerepe nem újkeletű gondolat (ld. Davis, 1983b). Ugyanakkor az sem meglepő, hogy amennyiben a vikariáló módon átélt érzelem intenzitása túl magas – ezáltal *distressz-érzéssel* jár –, akkor a segítő válasz legátlódik – főleg, ha a helyzetből való kilépés könnyű (Davis, 1983b). A szemlélők kontextusában is alátámasztást nyert az empátikus érzelmi válasz szignifikáns szerepe: Macháckova és munkatársai (2016) például azt találták, az azonnali érzelmi válasz bizonyult az egyetlen különbségnek a passzív és a támogató szemlélő reakció között. Van Cleemput és munkatársai (2014) hasonló eredményre jutottak: a támogató szemlélő válasz legjobb prediktorának az empátikus törődés bizonyult. A helyzet árnyoldala, hogy amennyiben az incidens distresszt okoz, a helyzetből meglehetősen könnyű a kilépés – az online tér anonim jellegéből, a felelősség eloszlásából fakadóan a szemlélők ezt gyakorta meg is teszik (Brody és Vangelisti, 2016). Ahhoz tehát, hogy a szemlélők szupportívan és konstruktívan

beavatkozzanak a helyzetbe, először az áldozat emocionális állapotát kell empatikusan átélniük (pl. Macháckova és mtsai, 2013, 2016), majd pedig adaptívan kell szabályozniuk a helyzet keltette intrapszichés distresszüket (Arató, 2021).

1.5. Morális tényezők

Az internetes zaklatás egy másik, kurrens kutatási tradíciója a résztvevők *szociál-kognitív, szocio-morális* jellemvonásait veszi górcső alá (Bussey és mtsai, 2015; Gini és mtsai, 2015). Ezen empirikus orientáció azt a fejlődéseméleti tézist veszi alapul, hogy adott viselkedés fejlődése rendszerszinten zajlik, ahol közvetlen, közvetett és dinamikus hatások egyaránt érvényesülhetnek (Espelage, 2014) – egy adott tulajdonság nem direkt módon eredményez egy adott viselkedés kimenetelt, a kauzalitás sokkal inkább cirkuláris (Cross és mtsai, 2015). A cyberbullying esetén például elkülöníthetünk *egyéni, családi, társas, online vagy közösségi szintet*, ahol a viszonyok egyfajta *hagyma-modellben* reprezentálódnak. Ez a *szociál-ökológiai felfogás* hasznos *interpretációs kerettel* szolgál komplex viselkedésformák esetén, ahol az egyes tényezők interaktív szerepét kívánjuk feltárni (Cross és mtsai, 2015). Kutatásomban én is egy hasonló elméleti keretbe ágyazva igyekszem a jelenségek közti kapcsolatokat, viszonyulásokat értelmezését megkísérlni.

A serdülőkorai fejlődés szociális sajátosságait az életciklus és a társas viszonyulás két markáns nyíróereje határozza meg, melyek alapján a fejlődés joggal tekinthető szétartónak. Egyrészt a serdülő számára az egyediség gondolata áll előtérben – mindaz, ami őt másoktól megkülönbözteti, mindaz, ami az ő eredetiségét (originalitását) bizonyítja. Ahogy Mönks és Knoers (2004, 211.o.) fogalmaz, „a serdülőkben él a vágy, hogy önmaguk lehessenek”. Másrészt, mindezt igyekeznek közösen demonstrálni – ifjúsági csoportokba tömörülnek, annak sajátos csoportklímájával és kohéziós erejével. Ez viszont azt eredményezi, hogy gyakran a csoport elvárásainak való megfelelés válik fontossá, háttérbe szorítva saját normamintájuk fejlődését. Adott viselkedés értékelését így a *személyes meggyőződések* és a *társas hiedelmek* egyaránt befolyásolják. (Mindezt részletesen ld. Mönks és Knoers, 2004, 191-213.o.). Nincs ez máshogy az internetes zaklatás kapcsán sem. (ld. Allison és Bussey, 2017; Dang és Liu, 2020).

Személyes normák¹. Az egyén másokkal folytatott interakcióját, a viszonyulás módját *belső morális sztenderdek* vezérlik (Allison és Bussey, 2017). Ezek morális irányítúként, *normatív meggyőződésként* működnek, melyek előírják, megszabják a helyes viselkedést (vagy választ),

¹ A szakirodalomban, mint normatív meggyőződéssel/hiedelemmel (Macháckova és Pfetich, 2016), mint belső morális sztenderddel (Allison és Bussey, 2017), és mint morális szabállyal (Dang és Liu, 2020) is találkozhatunk, de tanulmányomban ezekre szinonimaként tekintek.

így adott szituáció kimenetét (Allison és Bussey, 2017; Macháckova és Pftch, 2016). Ezen sztemderdeknek való megfelelés megnöveli az önbecsülést és elégedettséggel jár, míg az erkölcsi normáktól való eltérés, azok áthágása önhibáztatást, ezáltal büntudatot és szégyenérzést okoz (Allison és Bussey, 2017). Internetes zaklatás kapcsán is sikerült bizonyítani, hogy a zaklatáshoz pozitívabban viszonyuló egyének nagyobb valószínűséggel vesznek részt cyberbullying-ban (Wright és Li, 2013; Wright, 2014), valamint az ilyen beállítottságú szemlélők általában aktívan támogatják a bántalmazást (Macháckova és Pftch, 2016). A szemlélő intervenció kapcsán a helyzet nem tiszta: Allison és Bussey (2017) kutatási eredménye szerint a morális sztemderdek nem gyakorolnak szignifikáns hatást az intervencióra való hajlamra – szerintük ezek egyszerűen nem olyan fontosak, mint az iskolai (hagyományos) bullying esetén. Dang és Liu (2020) ellenben azt találta, hogy az internetes zaklatást helyeslő személyes normák hasonló (kongruens) beállítódású szociális normákkal társulva negatívan jósolják be az intervenciók törekvéseit. A személyes normák pontos szerepe még nem egyértelmű, melynek tisztázásához jelen kutatás is igyekszik érdemben hozzájárulni.

Társas normák². A serdülők viselkedését markánsan befolyásolják a kortársak által produkált vagy elfogadott viselkedésformák (Bastiaensens és mtsai, 2016) - cselekvésüket *szociális normák* írják le, illetve elő (Young és Tully, 2018). Ezek ugyan kollektív szinten működnek, mégis az *egyének percepcióját* tükrözik (Young és Tully, 2018). Az internetes zaklatás szemlélői kapcsán ez kulcsfontosságú - az incidens láttán nyújtott reakció explicite szignalizáhatja, hogy az adott csoport hogyan vélekedik, mennyire fogadja el vagy helyesli az adott viselkedést (Schultze-Krumbholz és mtsai, 2018). A társas normák megmutatják, hogy az egyén észlelete alapján más szemlélők részt vesznek-e, becsatlakoznak-e a cyberbullying folyamatába (*deskriptív normák*), vagy, hogy az egyén által referenciának tartott csoport milyen érzelmeket táplál, mennyire helyesli az intervenciót, avagy az inaktivitást (*injunktív normák*, Bastiaensens és mtsai, 2016). Ezen normák egyfajta társas kontrollként szabályozzák a megfelelő és elvárt viselkedést, és megszégése szankciókat von maga után (Young és Tully, 2018).

Valóban, empirikus kutatás (Bastiaensens és mtsai, 2016) igazolja, hogy az egyén *barátaira* vonatkozó elfogadó (pro-cyberbullying) normája erőteljes társas nyomást gyakorol az egyénre, aki így nagyobb valószínűséggel fog részt venni a zaklatásban. Ugyanezen kutatás nem talált

² A társas- / csoportnorma több szinten is értelmezhető – barátok, ismerősök, osztálytársak, szülők, tanárok szintjén egyaránt (Bastiaensens és mtsai, 2016). Tanulmányom fokális pontja az osztálytermi norma, de sokszor gyűjtőfogalomként hivatkozok rá.

kapcsolatot az *osztálytársak* hasonló normatív hatására (Bastiaensens és mtsai, 2016), ugyanakkor, ahogy Gini és munkatársai (2015) is megjegyzik, az osztálytermi szféra fontos kontextussal szolgál a cyberbullying megértése és megelőzése kapcsán, hiszen a serdülők hétköznapijainak túlnyomó részét ott töltik. Ha egy osztályban például a passzivitás számít normatívnak, akkor a serdülők nagyobb valószínűséggel ignorálják az incidenseket (Gini és mtsai, 2015) Kutatásomban én is ezen tézisre építetek, és az osztálytermi normát helyezem vizsgálódásom előterébe.

2. Kutatói kérdés, hipotézisek

Jelen kutatás legfőbb célja, hogy számba vegye az elméleti áttekintőben bemutatott tényezők szemlélő reakcióra gyakorolt egyedi és interaktív hatását. Az egyedi hatások kapcsán a függő változó minden esetben a szemlélő válasz (passzív, vagy proszociális), a kérdésfeltevés pedig arra irányul, hogy az egyes változók kapcsolatban állnak-e vele, és ha igen, milyen mértékben jósolják be azt. A kutatási célok az alábbiak:

- tovább finomítani, differenciálni a kognitív és affektív empátia relatív hatásairól meglévő képet
- az érzelemszabályozás jelenségét kiterjeszteni a szemlélő intervenció és a szemlélő passzivitás kontextusára
- a személyes normák szerepét bővebben árnyalni
- a társas normák hatását az osztálytermi szférában tesztelni

Első hipotézisemben tehát azt feltételezem, hogy az empátia (kognitív és affektív) magas szintje, az adekvát³ érzelemszabályozás, csakúgy, mint az anti-cyberbullying (internetes zaklatást elutasító) személyes és társas norma egyaránt bejósolja a proszociális (szupportív) szemlélő reakciót.

Második hipotézisem szerint az alacsony empátia (kognitív és affektív), az inadekvát érzelemszabályozás, csakúgy, mint a pro-cyberbullying (internetes zaklatást helyeslő) személyes és társas norma egyaránt bejósolja a passzív (inaktív) szemlélő választ.

A kutatás másik fő célja, hogy fényt derítsen a bemutatott tényezők összjátékára. Van Cleemput és munkatársai (2014) kutatásukban megjegyzik, hogy a kutatások azért nem tudják jól magyarázni a szemlélők passzivitását, mert a reakció háttérében rengeteg szocio-kognitív és

³ Az érzelemszabályozás vizsgálatához alkalmazott mérőeszköz (ld. 3.2.2.) sajátosságai miatt célszerűbb adekvát-inadekvát, és nem pedig adaptív-maladaptív dimenzióban gondolkodnunk.

kontextuális tényező feltételezhető. Macháckova (2020) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a szociál-ökológiai keretmodell egyes szintjei közti interakció feltárása a jövőben gyümölcsöző kutatási irányzat lehet. Kutatásomban ezen nyomvonalon igyekszem elindulni, így az individuum, ezen belül is a szocio-emocionális és morális tényezők, valamint a társ csoport tényezőinek interakcióit vizsgálom.

Az azonnali empatisz válasz prominens szerepét már számos tanulmány aláhúzza, és az empátiát a konstruktív, proszociális szemléző válasz egy markáns prediktor változójának titulálta. A viselkedés morális meghatározottsága és társak általi befolyásoltsága pedig szintén nagy lendületet kap a serdülőkorú fejlődés sajátosságai miatt. Mindezek fényében felmerülhet a kérdés: melyik hatás fog érvényesülni abban a helyzetben, amikor az egyes területek között ellentmondás mutatkozik? Avagy mely faktor fogja erősebben előre jelezni a szemléző választ?

Harmadik hipotézisem mindezek fényében azt állítja, hogy azok a serdülők, akiket anti-cyberbullying (internetes zaklatást elutasító) személyes és társas norma jellemző, dacára az empatisz készség és az érzelmszabályozás magas fokának, szemléző helyzetben passzívak maradnak. Pontosabban fogalmazva, a személyes és a társas norma erősebben képes bejósolni a szemléző választ, mint az empátia és az érzelmszabályozás. És fordítva:

Negyedik hipotézisem azt mondja ki, hogy azok a serdülők, akiket pro-cyberbullying (internetes zaklatást helyeslő) személyes és társas normával jellemezhetünk, dacára az alacsony empatisz és érzelmszabályozási kompetenciának, szemléző helyzetben beavatkoznak, proszociálisan reagálnak.

Azaz tanulmányomban a normák pregnáns szerepét igyekszem kiemelni: dacára az egyén magas szintű szocio-emocionális készségeinek, szemléző helyzetben ezek a normák fogják meghatározni a reakciót. Feltételezem, hogy mind az egyéni morális sztenderdeknek, mind a külső implicit elvárásoknak való megfelelés vágya erősebben vezérli a viselkedést. A morális sztenderdek irányítóként vezeték a viselkedést (Allison és Bussey, 2017), a konformitás pedig a társas nyomás leküzdését nehezíték meg (Bastiaensens, és mtsai, 2016; Song és Oh, 2018). A társas-érzelmi jellemzők ilyen tekintetben viselkedést hajlamosító tényezőként funkcionálnak, de a moralitás és a társas kontextus ezt felül tudja írni, és képes a választ módosítani.

3. Módszerek

3.1. A vizsgálati minta jellemzése

Az adatfelvétel célcsoportjába azok a serdülők tartoztak, akik már betöltötték 14. életévüket, de még nem érték el a 18 éves kort – és akik jelenleg egy középiskolában végzik tanulmányaikat. Az összeállított kérdőívsomagot megelőzően a résztvevők egy demográfiai adatlapot töltöttek ki. Összesen 80 személy töltötte ki a kérdőívet, akik mind megfeleltek az életkori kitételnek, így az adatfelvételtől kizárás nem történt. Hiányos kitöltéssel szintén nem találkoztunk. A 80 fős minta 37 *férfi* (46,25%) és 43 *női* (53,75%) résztvevőből tevődött össze, a **nemek** eloszlása tehát arányosnak mondható. A legidősebb serdülő 17 évesen, a legfiatalabb 14 évesen vett részt a kutatásban, az **átlagéletkor** 15,7 (SD = 0,92). Nemekre bontva az életkori jellemzők hasonló képet mutatnak férfiak (N = 37; M = 15,8; SD = 0,92; Min: 14; Max: 17) és nők (N = 43; M = 15,6; SD = 0,91; Min: 14; Max: 17) esetén. A válaszadók közül 36 fő (45,0%) a *megyeszékhely, megyei jogú város*, 26 fő (32,5%) a *város*, és 18 fő (22,5%) a *falu, község* opciót jelölte meg **lakhelyeként**.

A középiskolai tanulmányokra vonatkozó egyik kérdés arra irányult, hogy az idei tanévben a diákok hányadik **évfolyamra** járnak, aktuálisan melyiket végzik: a kitöltők közül 19 fő (23,8%) a *tizenegyedik*, 34 fő (42,5) a *tizedik*, és 27 fő (33,7) a *kilencedik* évfolyam tanulója jelenleg. Egy másik kérdés az előző év végi **tanulmányi átlageredményt** járta körül: a résztvevők ebben a tekintetben 4,52-es átlagot (férfiak: 4,51; nők: 4,53) mutatnak. Az adatlap a **szülők iskolai végzettségére** is rákérdezett. Az édesanyák végzettsége kapcsán 3 fő (3,8%) a *8 általános, szakmunkásképző, befejezetlen középiskola*, 24 fő (30%) a *befejezett középiskola (befejezetlen felsőfokú tanintézet)*, 25 fő (31,2%) a *befejezett főiskola, felsőfokú tanintézet*, 21 fő (26,3%) a pedig a *befejezett egyetem* válaszopciót jelölte meg. Az édesapákat tekintve 10 fő (12,5%) a *8 általános, szakmunkásképző, befejezetlen középiskola*, 20 fő (25%) a *befejezett középiskola (befejezetlen felsőfokú tanintézet)*, 25 fő (31,2%) a *befejezett főiskola, felsőfokú tanintézet*, és 18 fő (22,5%) a *befejezett egyetem* opciót választotta. Mind az apa, mind az anya végzettsége esetén 7-7 fő (8,8%) válaszolt a „*nem tudom/nem kívánok válaszolni*” lehetőséggel.

A kérdőívsomag a serdülők **internethasználati szokásairól**, az online térben eltöltött **időről** is tartalmazott kérdéseket. Az első részben 4 kérdést tettünk fel annak meghatározására, hogy a diákok átlagosan mennyi időt töltenek az interneten (i) **hétköznap/hétvégén**, illetve (ii) **tanulás/nem tanulás céljából**. A második résszel az előzőt igyekeztük árnyalni: a k.sz.-ek feladata annak megbecslése volt, hogy az internethasználat során mennyi időt töltenek az alábbi **tevékenységek** végzésével (szintén hétköznapra és hétvégére lebontva): *böngészés* (pl.

információk, hírek olvasása, fórumok követése); *közösségi oldalak látogatása* (pl. Facebook, Twitter, Messenger, WhatsApp, Viber, FaceTime, Skype); *videojátékok* számítógépen, konzolon, telefonon és más eszközön; *online vásárlás, nézelődés; e-mailezés; egyéb*. Az internethasználat átlagos demográfiai jellemzőit az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A résztvevők internethasználati szokásainak áttekintő adatai. Az átlagként a mediánt tüntetjük fel, illetve azt, hogy a k.sz-ek hány százaléka jelölte az adott opciót a kitöltés során.

Internethasználat				
	Hétköznap	%	Hétfvégén	%
Tanulás céljából	Kevesebb, mint egy óra	47,5	3-4 óra	40,0
Nem tanulás céljából	1-2 óra	53,7	3-4 óra	48,7
Online tevékenységek				
Böngészés	Fél óra	36,3	1 óra	31,3
Közösségi oldalak	2 óra	33,8	3 óra	26,3
Videojátékok	Semennyit	43,8	1 óra	27,5
Vásárlás, nézelődés	Semennyit	56,3	Kevesebb, mint fél óra	61,3
E-mailezés	Kevesebb, mint fél óra	51,3	Semennyit	65,0
Egyéb	Semennyit	52,5	Semennyit	57,5

3.2. A vizsgálatban használt mérőeszközök

A tesztbatteria a demográfiai kérdéseken túl a kutatásban releváns kérdőíveket tartalmazta. A személyes tényezőket az alábbi kérdőívekkel mértük: *Empathy Questionnaire for Children and Adolescents* (Overgaauw és mtsai, 2017) magyar változata; *Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form* (Kaufman és mtsai, 2016) magyar nyelvre adaptált verziója. A cyberbullying jelenségével kapcsolatos konstruktumokat – a *személyes normákat* (Wright és Li, 2013; Macháckova és Pfetch, 2016), a *társas normákat* (Dinić és mtsai, 2021), és a *passzív/proszociális szemlélő reakciót* (Macháckova és mtsai, 2016) – szintén kérdőíves mérőeszközök magyar változatával kvantifikáltuk. Az egyes kérdőívek leíró adatait a későbbiekben a 2. táblázatban közöljük.

3.2.1. Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA)

Az empátia mérésére az *Empathy Questionnaire for Children and Adolescents* (továbbiakban EmQue-CA) magyar változatát használtam, melynek adaptációja jelenleg is folyamatban van. Az Overgaauw és munkatársai (2017) által kifejlesztett mérőeszköz lényegi sajátossága, hogy

az affektív és kognitív empátia mellett a serdülők azon tendenciáit is képes feltárni, hogy mennyire hajlamosak törődni másokkal (az empátiából kifolyólag – „*intention to comfort*”). A kérdőív gyerekek és serdülők körében alkalmazható hatékonyan, validitása és reliabilitása is ebben a korcsoportban lett megállapítva.

Összesen 14 tételt tartalmaz, melyek a leírtak alapján 3 alskálába rendeződnek: *kognitív empátia* (3 item, pl. „*Amikor egy barátom szomorú, többnyire megértem, miért.*” Cronbach $\alpha = 0,70$); *affektív empátia* (6 item, pl. „*Amikor egy barátom zaklatott, én is zaklatottnak érzem magam.*”; Cronbach $\alpha = 0,70$); illetve *komfort-igény* (5 item, pl. „*Amikor egy barátom szomorú, tenni akarok azért, hogy jobban érezze magát.*”; Cronbach $\alpha = 0,74$). A válaszadók egy 1-től 3-ig terjedő skálán ítélik meg, hogy az adott állítás milyen mértékben jellemző vagy igaz rájuk – az 1-es érték a „*nem igaz rám*”, 2-es érték a „*valamennyire igaz rám*”, míg a 3-as érték a „*teljes mértékben igaz rám*” jelentést takarja. A kérdőív leíró adatait a 2. táblázat mutatja be.

3.2.2. Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF)

Az érzelemszabályozás nehézségeinek feltárásához a *Difficulties in Emotion Regulation Scale* rövidített verziójának (továbbiakban: DERS-SF) magyar változatát használtuk. Az eredeti, Gratz és Roemer (2004, id. Kaufman és mtsai, 2016, 443.o.) által megalkotott kérdőív egy, az érzelemszabályozás problémáit feltáró, jól validált és széles kutatói körökben használt mérőeszköz – serdülő és felnőtt korcsoportokra egyaránt. A 36 tételes kérdőív rövidített formáját Kaufman és munkatársai (2016) készítették el, melynek pszichometriai mutatói és faktorstruktúrája hűen megfeleltethető az eredeti kérdőív jellemzőivel (egyes mutatók még jobbnak is bizonyultak). A magyar adaptáció jelenleg is zajlik.

A kérdőív összesen 18 állítást tartalmaz, melyek hat alfaktorba sorolhatóak – három item minden skálához. A skálaszerkezet és az alskálák tágabb meghatározásai a következők:

- (a) *Az érzelmek elfogadása* – a negatív érzelmekre adott másodlagos negatív válasza, és/vagy a distressz érzés tagadására való hajlam („*nem-elfogadás*”) pl. „*Amikor zaklatott vagyok, akkor kínosan érzem magam emiatt.*” (Cronbach $\alpha = 0,87$);
- (b) *A célvezérelt viselkedés végrehajtásának problémája* – a feladatvégrehajtás és koncentráció nehézségei negatív érzelmek megtapasztalásakor („*célok*”) pl. „*Amikor zaklatott vagyok, nehezen tudok koncentrálni.*” (Cronbach $\alpha = 0,90$);

(c) *Az impulzivitás kontrolljának nehézségei* – a viselkedés ellenőrzésének nehézsége feldúlt állapotban („*impulzus*”) pl. „Amikor zaklatott vagyok, nehezen tudok uralkodni magamon.” (Cronbach $\alpha = 0,88$)

(d) *Az érzelmi tudatosság hiánya* – az érzelmi válaszra való oda nem figyelés („*tudatosság*”) pl. „Törődöm azzal, hogy mit érzek.” (Cronbach $\alpha = 0,79$)

(e) *Az érzelemszabályozási stratégiákhoz való korlátozott hozzáférhetőség* – azon meggyőződés, hogy egy ember aligha tehet bármit is érzelmei megváltoztatásáért („*stratégiák*”) pl. „Ha felzaklat valami, hosszú ideig tart, míg újra jól érzem magam.” (Cronbach $\alpha = 0,87$)

(f) *Az érzelmek megértésének problémája* – annak mértéke, hogy az egyén mennyire van tudatában, hogy éppen milyen érzelmet él át, az érzelmek egyfajta letisztultsága („*tisztaság*”) pl. „Nehezen tudok értelmet tulajdonítani az érzéseimnek.” (Cronbach $\alpha = 0,86$)

A válaszadás 5-fokú Likert skálán történik: 1 = *szinte soha (az esetek 0-10%-ában)*; 2 = *néha (az esetek 11-35%-ában)*; 3 = *kb. az esetek felében (az esetek 36-65%-ában)*; 4 = *legtöbbször (az esetek 66-90%-ában)*; 5 = *szinte mindig (az esetek 91-100%-ában)*. Az alskálák megbízhatóságai értékei megfelelőek, az összevont teljes kérdőív belső konzisztenciája pedig kiváló (Cronbach $\alpha = 0,91$). A leíró eredményeket a 2. táblázat közli.

3.2.3. A cyberagresszióra vonatkozó normatív meggyőződések

Az internetes zaklatással kapcsolatos normatív meggyőződések, – a cyberbullying-ra vonatkozó személyes normákat – Wright és Li (2013) *Normative beliefs about cyberaggression* kérdőívével vettük górcső alá. A résztvevők egy rövid történet forgatókönyvét olvashatták: *Képeld el, hogy nagyon mérges vagy egy osztálytársadra, mert csúnyán és tisztességtelenül bánt veled ma reggel. Az összes osztálytársad szeme láttára csinált hülyét belőled. Véletlenül összetalálkoztok a délután folyamán, ahol viszont már csak ti ketten vagytok. Azonnal heves vitába kerültök, amikor is újra kikezd veled. Ebben a helyzetben mennyire tartod elfogadhatónak az alábbi viselkedéseket?* (Mackáckova és Pfetch, 2016 munkássága alapján magyar nyelvre adaptálva). Az instrukció arra kérte a kitöltőket, hogy az imént leírt szituáció fényében ítélik meg, hogy az egyes állításokban foglalt viselkedésformák *szerintük* mennyire elfogadhatóak, tolerálhatóak vagy tipikusak.

A kérdőív eredetileg két alskálát⁴ tartalmazott: a kapcsolati cyber-agresszióra vonatkozó normatív hiedelmek („*Ebben a helyzetben szerintem rendben van, ha álhíreket terjesztek róla a közösségi médiában.*”, Cronbach $\alpha = 0,88$) és a verbális cyber-agresszióra vonatkozó normatív meggyőződések („*Ebben a helyzetben szerintem rendben van, ha piszkálni kezdem e-mailben vagy szöveges üzenet formájában.*”, Cronbach $\alpha = 0,88$) alskáláját. A magyar nyelvű kérdőív végül 6 tétellel, és a két skálát egyként kezelve méri a cyber-agresszió általános attitűdinális normatív megítélését (a személyes normákat) – ez tulajdonképpen a *cyberagresszióra vonatkozó normatív hiedelmek globális mutatójaként* funkcionál. A válaszadás 5-fokú Likert skálán történt, ahol az 1-es érték a „teljesen elfogadhatatlan”, az 5-ös pontérték pedig a „teljesen elfogadható” címkét viselte. A leíró értékek megtekinthetők a 2. táblázatban.

3.2.4. Társas Normák Skála

A társas normák felméréséhez Dinić és munkatársai (2021) egy kurrens mérőeszközének magyar változatát alkalmaztuk. A *Társas Normák Skála* („*Skale Vršnjačkih Normi*”) egy szerbiai projekt igényeinek megfelelően készült, eredetileg a digitális erőszak és a szexting elterjedtségét vizsgálja a közeli barátok körében. A kutatók által futtatott feltáró faktorelemzés két faktort különített el, a másodikba viszont csak két item került, melyeket így kizártak az adatelemzés folyamatából. Az izolált skála a variancia mintegy 47%-át képes megmagyarázni, reliabilitásra vonatkozó adat viszont még nem áll rendelkezésünkre.

A skála általunk használt változata megfeleltethető az eredeti verzió digitális erőszakra vonatkozó faktorával, így az elért magasabb pontszám a digitális erőszak gyakoribb előfordulását, az azzal szembeni nagyobb csoportos toleranciát jelzi. Jelen kutatás azonban az osztálytermi normát kívánja körbejárni, így a közeli barátok helyett az „osztálytársak” online agresszív tevékenységeire kérdezett rá (leginkább a deskriptív normákra). A résztvevők feladata az volt, hogy saját pszichológiai „szemüvegükön” keresztül szemlélődve ítélik meg, hogy milyen gyakran fordul elő, hogy osztálytársaik az interneten zaklatnak valakit (ld. „*Mennyire mindennaposak a közösségi médiában a következőkben leírt szituációk az osztálytársaid körében?*”)

A végleges mérőeszköz 5 állítást tartalmazott (pl. „*Gúnyolódó fotókat/videókat posztolnak az osztálytársaidról a közösségi médiában zárt csoportban vagy csoportos chat-ben*”), ahol a

⁴ Angol nyelven „*Normative beliefs about relational cyberaggression*” és „*Normative beliefs about verbal cyberaggression*”

válaszadás 5-fokú Likert-skálán történt – az egyes pontérték az „*egyáltalán nem gyakori, nem szokott ilyen történni*”, míg az 5-ös érték „*nagyon gyakori, szokott ilyen történni*” kifejezést jelentette. (A leíró adatokért lásd 2. táblázat.)

3.2.5. Szemlélő válasz

Az internetes zaklatás szemlélőinek proszociális és passzív reakcióra való hajlamát Macháckova és munkatársai (2013, 2016) kérdőívével tártuk fel. A válaszadókat egy rövid leírásban úgy instruáltuk, hogy idézzék fel az általuk eddigi legsúlyosabbnak ítélt, szemlélőként megtapasztalt incidenst – és annak tükrében válaszolják meg, hogy hogyan reagáltak.

A mérőeszköz 3 tétellel méri a passzivitást, az incidens ignorálását (pl. „*Egyszerűen csak néztem, de nem csináltam semmit*”), és 7 állítással vizsgálja a szupportív választendenciát (Cronbach $\alpha = 0,79$; pl. „*Megpróbáltam megvigasztalni az áldozatot.*”). A válaszadás dichotóm módon, igen/nem kategóriák segítségével zajlott, és a résztvevőket pozitív („igen”) válaszaik alapján soroltuk csoportokba (minden „igen” válasz egy pont). Passzív szemlélőnek számít az, aki a passzivitás skálán legalább egy állításra „igen” választ adott, míg támogatónak tekinthető az a szemlélő, aki pedig a szupportív skálán válaszolt „igennel” legalább egy tételre. Szintén az utóbbiak közé soroltuk azon szemlélőket is, akiknek szupportív és passzív reakció egyaránt szerepel a válaszlapjukon – hiszen e két reakciótypus nem feltétlenül zárja ki egymást (Macháckova és mtsai, 2016). A kérdőívet mi fordítottuk le magyar nyelvre, a leíró adatok megtekinthetőek a 2. táblázatban.

3.3. A vizsgálat menete

A kutatás megtervezését és a kérdőívcsomag összeállítását követően felvettem a kapcsolatot egy pécsi középiskolával. Az intézmény igazgatója készségesen beleegyezett az együttműködésbe, majd segítőkészen továbbított három évfolyam (kilencedik, tizedik és tizenegyedik) egy-egy osztályfőnökéhez. A kutatási feltételek és általános célok megtárgyalását követően a szülői (passzív) beleegyező nyilatkozatok kiküldése következett. Ezt a tanárok egyénileg bonyolították le (elektronikus és online formában), így csak azok a diákok vehettek részt a kutatásban, akiknek szülője beleegyezett gyermeke részvételébe. Végül a konkrét kutatási fázis következett. A kitöltendő válaszlap a *Google Forms* űrlapkészítő program felületén készült el, de speciális kérés esetén (pl. internetkapcsolat hiánya) papír-ceruza teszt is rendelkezésre állt – ebben az esetben az adatbankba a válaszok manuálisan kerültek felvitelre. Az adatfelvétel informatikaóra keretében történt, tanári felügyelet mellett 2021.12.07 és 2021.12.15 között.

A résztvevőket a kérdőívkitöltés megkezdése előtt szöveges formában informáltuk a kutatás általános céljairól és fontosságáról, biztosítottuk őket a teljes körű anonimitás feltételének teljesüléséről, illetve arról, hogy az eredményeket kizárólag oktatási és kutatási célokra használjuk fel. Tájékoztattuk őket a kutatásban való részvétel önkéntes jellegéről és annak megszakítási lehetőségéről. A válaszadás összességében 12-15 percet vett igénybe, amelynek végeztével (szintén egy képernyőn megjelenő szövegdoboz segítségével) hálásan megköszöntük a kutatás sikere érdekében tett nagylelkű hozzájárulásukat. A végső adattáblát a lezárást követően *Microsoft Excel* táblázatkezelő szoftver segítségével mentettük le, majd adatainkat a *Jamovi* statisztikai elemző alkalmazással végzett adatfeldolgozás fázisába bocsátottuk.

3.4. Statisztikai elemzés

A statisztikai elemzést a *Jamovi 1.6.4.* szoftver segítségével hajtottuk végre, melyet a leíró adatokkal kezdtük (ld. 2. táblázat). Első lépésben az egyes kérdőívek megbízhatósági értékeit vettük szemügyre, melyhez a *Cronbach-alfa* mutatót használtuk. Alacsony tételszámú alskálák esetén ezt csak abban az esetben végeztük el, ha ezt a kérdőív készítői is megtették. Második lépésben az egyes skálák és alskálák leíró statisztikája és a normalitás vizsgálata következett – utóbbi a megfelelő statisztikai eljárás kiválasztása (*korrelációelemzés* esetén) érdekében volt elengedhetetlen. Az egyes kérdőívek leíró adatait tehát a 2. táblázat mutatja be részletesen.

Egy következő lépésben a szemlélő választ mérő skálát elemeztük mélyrehatóan: a résztvevőket az útmutató (ld. Macháckova és Pfetsch, 2016) alapján csoportokra osztottuk, azonban az egyes választípusok aránytalan eloszlása (17 passzív, 63 proszociális szemlélő) miatt egy összevont skálát is létrehoztunk, mely folytonos spektrumként kezeli a szemlélő reakciót (erre már láthattunk törekvést Sarmiento és mtsai, 2019 vizsgálatában). Ehhez először a passzív skálán elért értékeket megfordítottuk, majd a két alskála pontszámait összeadtuk. Az így kapott skála a szupportív szemlélő válasz egyes fokozatait (0-10 tartományban) is képes jól megragadni: minél alacsonyabb a kapott érték, annál passzívabb a szemlélő; és minél magasabb, annál inkább proszociális a szemlélő incidensre adott reakciómódja (ld. 2. táblázat: *Szemlélő válasz – Összes*). A létrehozott csoportok a logisztikus regresszió függő változójaként funkcionáltak, az összevont skála pedig az előzetes korrelációelemzésben játszott kitüntetett szerepet.

A későbbiekben a hipotéziseket célirányosan teszteltük több statisztikai eljárás használatával is. Először *Spearman-féle korrelációs mátrixot* alkalmaztunk, ahol az összes változót korreláltattuk a többivel. Ez afféle szelekciós funkciót látott el: a logisztikus regresszióba már

csak azon változók kerültek, melyek a korrelációelemzés alapján együtt járást mutattak a szemlélő válasszal, vagy azok egyes módoszataival. Ezt követően a szignifikáns kapcsolatot mutató változókat magyarázó modellben, *bináris logisztikus regresszióval* is teszteltük – a hipotézisek végső soron ezen alapulnak. Végül, az interakciókat *többszörös bináris logisztikus regresszióval* vizsgáltuk – az egyes változók relatív súlyának és fontosságának megállapítása érdekében.

2. táblázat. Az egyes kérdőívek részletes leíró adatai.

Alskálák	Átlag (M)	Szórás (SD)	Min	Max.	Cronbach α
EmQue-CA - Kognitív empátia	2,3	0,59	1,0	3,0	0,80
EmQue-CA - Affektív empátia	2,0	0,42	1,2	2,88	0,66
EmQue-CA - Komfort-igény	2,6	0,46	1,0	3,00	0,76
EmQue-CA – Összes	2,3	0,40	1,1	2,9	0,83
DERS – Nem-elfogadás	2,9	0,82	1,0	5,0	0,68
DERS – Célok	3,6	1,02	1,0	5,0	0,82
DERS – Impulzus	2,7	1,21	1,0	5,0	0,88
DERS – Stratégiák	2,8	1,09	1,0	5,0	0,75
DERS – Tudatosság	2,4	0,89	1,0	5,0	0,73
DERS – Tisztaság	2,8	1,14	1,0	5,0	0,86
DERS – Összes	2,9	0,64	1,61	4,39	0,87
Személyes Normák	9,2	3,59	6,0	24,0	0,85
Társas Normák	9,7	4,42	6,0	22,0	0,87
Passzív válasz	1,1	0,98	0,0	3,0	n/a
Proszociális válasz	4,1	2,83	0,0	7,0	0,79
Szemlélő válasz – Összes	6,1	3,17	0,0	10,0	0,83

4. Eredmények

4.1. Leíró adatok és a reliabilitás vizsgálata

A leíró adatokat a 2. táblázat mutatja be. Mindezek alapján a legtöbb skála megbízhatósága legalább megfelelő (Cronbach $\alpha > 0,7$), de inkább kiváló (Cronbach $\alpha > 0,8$). Ez alól kivétel a DERS egy alskálája (*nem-elfogadás*, Cronbach $\alpha = 0,68$) és az EmQue-CA *affektív empátia* alfaktora (Cronbach $\alpha = 0,66$) – utóbbi mégis nagyjából visszaadja a kérdőív validálásakor kapott értéket (Overgaauw és mtsai, 2017; Cronbach $\alpha = 0,70$) Az Emque-CA és a DERS esetén

a k.sz.-ek válaszpontszámait átlagoltuk, a többi skála esetén a válaszok összegzésével kaptuk meg az egyén adott skálán elért összpontszámát.

Az adatok alapján a *passzív csoportba* 6 férfi és 11 nő, míg a *proszociális csoportba* 31 férfi és 32 női résztvevő került – ez a különbség *független mintás khi-négyzet próba* alapján nem szignifikáns ($\chi^2(1) = 1,04$, $p > 0,05$). Nemi különbség a folytonosként kezelt szemlélő válasz dimenzióiban sem mutatkozott (*Mann-Whitney próba*: $M-W U = 669,5$, $p > 0,05$) – ugyanakkor a férfi alanyok kissé nagyobb intervencióhoz hajlandóságot mutattak (férfiak: 6,51 vs. nők: 5,70 pont). Az életkor nem áll kapcsolatban a nagyobb fokú közbeavatkozással (*Spearman korreláció*: $\rho = 0,08$, $p > 0,05$). A leíró eredmények továbbá arra hívják fel a figyelmet, hogy a résztvevők nagy része komolyan elutasítja az internetes zaklatást: a személyes normák skálán 45 fő (56,3%) csupán a minimumpontszámot (6) érte el. Érdekesség, hogy a társas normák skálán egyetlen résztvevő sem produkálta a minimumértéket (5), az átlagpontszám mégis 9,65 – ez a cyberbullying viszonylag alacsony prevalenciáját indikálja.

4.2. A proszociális és a passzív válasz korrelátumai

A hipotézisek célirányú tesztelését megelőzően az egyes változókat *Spearman-féle korrelációs mátrixban* vizsgáltuk és értelmeztük (hiszen a normalitás feltétele – Shapiro-Wilk $p > 0,05$ – egyik szemlélő válasz dimenzió esetében sem teljesült). Ennek fő funkciója az volt, hogy még a logisztikus regressziót megelőzően kiszűrjünk azokat a változókat, melyek nem mutatnak együtt járást a szemlélő válasszal. Az eljárás során tehát a vizsgálni kívánt összes változót korreláltattuk a *passzív*, a *proszociális* és az *összevont szemlélő válasz* skálával.

A korrelációanalízis fő és releváns eredményeit a 3. táblázat mutatja be, de nem mehetünk el szó nélkül a marginálisan szignifikáns eredmények mellett sem. Mind a *tudatosság dimenzió* ($\rho = 0,16$, $p = 0,08$), mind a *személyes norma* ($\rho = -0,18$, $p = 0,05$) marginálisan szignifikáns kapcsolatot mutatott a *passzív szemlélő válasszal*: előbbi kettő negatív, utóbbi pozitívan korrelál vele. A *társas norma* pedig statisztikailag marginálisan jelentős, negatív irányú együtt járást mutat a *proszociális szemlélő reakcióval* ($\rho = -0,17$, $p = 0,06$). Mindez azért releváns, mert ezen változók a másik két skálával egyébként szignifikáns kapcsolatban állnak – így érdemes lenne a vizsgálatot nagyobb mintán megismételni.

3. táblázat. A Spearman-féle korrelációs mátrix fő eredményei.

Skála	Passzív válasz	Proszociális válasz	Összevont szemlélő válasz
Kognitív empátia	-.17	.15	.15
Affektív empátia	-.08	.20*	.20*
Komfort-igény	-.52***	.45***	.51***
Empátia	-.30**	.30**	.32**
Nem-elfogadás	.01	-.19	-.19
Célok	.02	-.14	-.08
Impulzus	.23*	-.33**	-.33**
Stratégia	.06	.09	.04
Tudatosság	.16	-.21*	.21*
Tisztaság	.09	.17	.14
Érzelemszabályozás	.10	-.03	-.04
Személyes normák	.18	-.21*	-.22*
Társas normák	.21*	-.17	-.23*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Összegezve tehát, az *empátia* statisztikailag jelentős kapcsolatot mutat mindkét szemlélő válaszformával (passzív: $\rho = -0,30$, $p < 0,01$; proszociális: $\rho = 0,30$, $p < 0,01$). A képet tovább bontva láthatjuk, hogy a *komfort-igény* mindhárom szemlélő válasz skála közepesen erős korrelátumának bizonyult (passzív: $\rho = -0,52$, $p < 0,001$, proszociális: $\rho = 0,45$, $p < 0,001$; összevont: $\rho = 0,51$, $p < 0,001$), ellenben a *kognitív empátia* egyik változóval sem mutatott statisztikailag jelentős kapcsolatot (passzív: $\rho = -0,17$, $p > 0,05$; proszociális: $\rho = 0,15$, $p > 0,05$; összevont: $\rho = 0,15$, $p > 0,05$). Az *érzelemszabályozás* kapcsán az eredmények nem tükrözik az elvárásokat – a skálának csak mindössze két dimenziója (*tudatosság*, *impulzus*) korrelált a szemlélő válasz alskáláival – előbbi a proszociális válasszal ($\rho = -0,21$; $p < 0,05$), utóbbi mind a proszociális ($\rho = -0,33$, $p < 0,01$), mind a passzív reakcióval ($\rho = 0,23$, $p < 0,01$). A személyes és a társas normát tekintve azonban adataink konzisztensek az előfeltevésekkel – ugyan mindkét konstruktum esetén láthattunk marginális szignifikanciát (ld. korábban), az összevont skálával már mindkét változó korrelációt mutat (társas norma: $\rho = -0,23$, $p < 0,05$, személyes norma: $\rho = -0,22$, $p < 0,05$).

4.3.A proszociális választ befolyásoló egyedi hatások

Első hipotézisem arra irányult, miszerint a magas empátia, az adekvát érzelemszabályozás, csakúgy, mint az anti-cyberbullying személyes és társas norma egyaránt bejósolja a proszociális szemlélő választ. Az előzetes korrelációelemzés alapján az érzelemszabályozás és annak legtöbb alszkálája, a kognitív empátia és a társas norma már kikerült a lehetséges változók repertoárjából. A hipotézist tehát *bináris logisztikus regresszióval* teszteltem, melynek során a függő változó minden esetben a szemlélő válasz skála alapján létrehozott csoportok voltak. Az analízis során azt igyekeztük meghatározni, hogy a magyarázó (független) változók egységnyi változásával hogyan változik annak a valószínűsége, hogy az egyén a proszociális csoportba tartozik.

Az *empátia* esetén a modell szignifikánsnak mutatkozott – $\chi^2(1) = 3,87$; $p < 0,05$; $R^2_N = 0,09$. Az esélyarány 4,16 ($[1,22-11,72]^5$, $p < 0,05$), azaz az empátia egységnyi emelkedésével kb. 4-szeresére nő annak az esélye, hogy az adott egyén a proszociális csoportba tartozzon. A modell predikciós pontossága 0,88. Az empátia egyes alszkáláit tekintve azonban csak a *komfort-igény* bizonyult jelentős prediktornak – $\chi^2(1) = 8,04$ $p < 0,01$; $R^2_N = 0,15$; OR = 5,01 $[2,12-11,86]$ $p < 0,01$ – az *affektív empátia* nem ($\chi^2(1) = 2,52$; $R^2_N = 0,05$, $p > 0,05$). A magasabb empátia, és a magasabb komfort-igény tehát statisztikailag jelentős módon bejósolja a proszociális szemlélő valószínűségét.

Az *érzelemszabályozásnak* csak a megelőző korrelációelemzés alapján jelentősnek vélt alszkáláit (*tudatosság*, *impulzus*) vizsgáltuk logisztikus regresszióval. Az eredmények alapján mind a *tudatosság* ($\chi^2(1) = 5,06$; $p < 0,05$; $R^2_N = 0,10$; OR = 0,51 $[0,33-0,79]$, $p < 0,05$), mind az *impulzus* ($\chi^2(1) = 10,76$; $p < 0,05$; $R^2_N = 0,20$; OR = 2,20 $[1,32-3,65]$, $p < 0,01$) szignifikánsan bejósolja a *proszociális csoportba* kerülést. A predikciós pontosság mindkét változó esetében 0,79. Tehát mind az érzelmi tudatosság hiánya, mind az impulzus kontrolljának nehézséges csökkentti a szupportív szemlélő intervenció valószínűségét. A személyes norma szintén szignifikáns prediktornak mutatkozott – $\chi^2(1) = 4,16$; $p < 0,05$; $R^2_N = 0,09$, OR = 0,60 $[0,45-0,88]$ $p < 0,05$). Mindezek alapján az anti-cyberbullying személyes norma valóban képes magyarázni a proszociális szemlélő magatartást (predikciós pontosság: 0,81).

⁵ Az esélyarány (OR) mellett minden esetben a 95% konfidencia intervallumot (CI) adtam meg.

4.4. A passzív választ befolyásoló egyedi hatások

Második hipotézisem az első árnyoldalát igyekezett górcső alá venni, azaz, hogy ugyanezen változók hogyan jósolják be a *passzív csoportba* kerülést. Mindez az első hipotézis tesztelésekor kapott eredményekből kiolvasható: a logisztikus regresszió önmagában a csoportokba kerülést képes bejósolni, így ez nemcsak a proszociális válaszra érvényes, de a passzívra is. Az esélyarány azonban itt a fordítottja lesz a proszociális csoportra vonatkozóan. Összegezve, az *empátia* (OR = 0,32 [0,12-0,73]; $p < 0,05$), a *komfort-igény* (OR = 0,20 [0,08-0,47]; $p < 0,01$), a *tudatosság* (OR = 1,97 [1,26-3,06], $p < 0,05$), az *impulzus* (OR = 2,19 [1,51-3,19], $p < 0,001$) és a *személyes norma* (OR = 1,51 [0,84-6,67, $p < 0,05$) egyaránt bejósolja a *passzív szemlélő* csoporthoz tartozást. A *társas norma* kapcsán azonban a hipotézis nem nyert megerősítést ($\chi^2(1) = 0,22$; $p > 0,05$; $R^2_N = 0,01$; OR = 1,11 [0,94-1,120], $p > 0,05$). – az osztálytársak hatása tehát nem magyarázza az inaktivitást.

4.5. A proszociális és a passzív választ befolyásoló interaktív hatások

Harmadik és negyedik hipotézisemmel az egyes területek interakcióit kívánom feltárni, melynek célja a független (magyarázó) változók együttes hatásának, magyarázó erejének vizsgálata, valamint az egyes változók szemlélő válaszra gyakorolt relatív súlyának megalkotása. A kérdés tehát az, hogy az empátia vagy a személyes norma, illetve az empátia vagy a társas norma határozza meg inkább a csoportba (passzív vagy proszociális) kerülést. (Az érzelemszabályozást az előzetes korrelációs vizsgálatban mutatott gyenge kapcsolatok miatt kizártuk a későbbi adatfeldolgozás folyamatából.) Ennek tesztelésére *többszörös bináris logisztikus regressziót* futtattunk.

Az *empátia* és a *személyes norma* együttes hatását megvizsgálva a modell illeszkedése ugyan mindkét változóra nézve szignifikánsnak bizonyult (*személyes norma*: $\chi^2(1) = 4,16$; $p < 0,05$; *empátia*: $\chi^2(1) = 3,86$; $p < 0,05$; $R^2_N = 0,15$), az esélyarány azonban csak marginális szignifikanciát mutatott – *személyes norma*: OR = 0,68 [0,54-0,88], $p = 0,10$; *empátia*: OR = 3,30 [1,15-8,57]; $p = 0,08$. A két változó összességében ugyan jobban magyarázza az egyes csoportokba kerülést (14,7%), az empatikus készség és a személyes norma látszólag mégis egymástól függetlenül hat, hiszen együttes kezelésük során nem tudjuk bejósolni a *proszociális szemlélő reakciót* – így azt sem tudjuk megmondani, hogy melyik változó tűnik fontosabbnak a kettő közül. Ugyanezt láthatjuk a *passzív csoport* predikciója esetén is: *személyes norma*: OR = 2,08 [1,22-2,62], $p > 0,05$; *empátia*: OR = 0,32 [0,120-0,57], $p > 0,05$ – a két változó együttesen nem magyarázza a szemlélők inaktivitását.

Az *empátia* és *társas norma* kapcsán azonban más a helyzet – a modell csak az *empátia* esetén teljesült ($\chi^2(1) = 3,55$ $p < 0,05$), és az esélyarány is csak az *empátia* kapcsán bizonyult szignifikánsnak ($OR = 3,49$ $[1,43-8,85]$, $p < 0,05$). A *társas norma* ($\chi^2(1) = 0,08$; $p > 0,05$) esetén az esélyarány csak éppen magasabb, mint 1 ($OR = 1,05$ $[0,93-1,12]$, $p > 0,05$). Az *empátia* tehát a *proszociális* csoportba kerülés szignifikáns prediktora, és az elemzés alapján szemlélő helyzetben jóval fontosabb szerepet játszik, mint a társak deskriptív normája. A *passzív válasz* magyarázata esetén a kép hasonló: míg az *empátia* statisztikailag jelentős prediktor ($OR = 0,30$ $[0,11-0,62]$, $p < 0,05$), addig a *társas norma* nem képes bejósolni a szemlélők passzivitását ($OR = 0,97$ $[0,89-1,08]$, $p > 0,05$).

5. Diszkusszió

5.1. Általános megvitatás

Jelen tanulmány központi törekvése az internetes zaklatás szemlélőinek vizsgálata volt. A kutatás egyik fő célja, hogy bizonyos változók szemlélő válasza gyakorolt „*hatását*” külön-külön megvizsgálja, és a korábbi kutatások ellentmondásosságait valamelyest feloldja. A vizsgálat másik lényeges célja pedig mindezek „*kölcsönhatásainak*” szemügyre vétele volt – a vizsgált változók közül melyek bizonyulnak dominánsnak, melyek fontosak a szemlélők reakciójához. Utóbbi aspektus a kurrens tudományos diskurzus egy fontos felhívásának is igyekszik eleget tenni (ld. Macháckova, 2020). A vizsgált (potenciálisan) magyarázó változók az *empátia*, az *érzelemszabályozás*, illetve a *személyes és társas normák* voltak, a szemlélő választ pedig dichotóm módon (*passzív* vagy *proszociális/szupportív*) kezeltük, a résztvevőket a rájuk inkább jellemző reakciótípus alapján soroltuk be csoportokba. A hangsúly tehát arra helyeződött, hogy mi különbözteti meg a *passzív*, *ignoráló* szemlélőket az *aktív*, *cselekvő* kívülállóktól – magyaráz, hogy mire van szükség a szemlélők *aktív*, *segítő* intervenciójához. E kérdés megválaszolása a cyberpszichológia gyakorlati vonatkozásában is hasznos lehet: a szemlélők mozgósítása, aktivizálása az internetes zaklatás megfékezésében is kiemelt szerepet kap (Sarmiento és mtsai, 2019; Van Cleemput és mtsai, 2014).

A megvitatás úgy veszi sorra a hipotéziseket, hogy azokat két, a tanulmány kontextusában releváns alfejezetre tagolja – a diszkusszió ilyen értelemben egy tematikus ívet is követ. Így tehát a hipotézisekről való értekezés során a vizsgált négy tényezőt külön-külön értelmezem – először a címben jelzett „*hatásokat*”, később pedig a „*kölcsönhatásokat*” vesszük végig.

Hatások. Első két hipotézisemmel a vizsgált tényezők egyedi hatásait igyekeztem tanulmányozni. Első hipotézisem szerint a magas *empátia*, az adekvát *érzelemszabályozás*,

illetve az anti-cyberbullying (internetes zaklatást elutasító) személyes és társas norma egyaránt bejósolja a proszociális szemlélő reakciót. Második hipotézisem pedig az első fordítottjának tekinthető: az alacsony empátia, az inadekvát érzelemszabályozás, a pro-cyberbullying (internetes zaklatást helyeslő) személyes és társas norma egyaránt magyarázza a passzív választ. A hipotézisek az empátia és a személyes norma kapcsán megerősítést nyertek, azonban a társas norma és az érzelemszabályozás (mint globális készség) szerepét egyik hipotézist tekintve sem sikerült bizonyítani – a következő bekezdések az eredmények lehetséges okairól szólnak.

Az empátiát már számos szemlélő válasszal foglalkozó kutatás helyezte homlokterébe az elmúlt években (Barlinska és mtsai, 2018; Macháckova és Pfetsch, 2016; Schultze-Krumbholz és mtsai, 2020). Az eredmények konzisztensek abban a tekintetben, hogy maga az empatikus készség magas foka rendkívül fontos a proszociális válasz szempontjából, míg alacsony szintje pedig a passzív válasz hatékony előrejelzője (Schultze-Krumbholz és mtsai, 2020). Jelen kutatás ezt csak alátámasztani tudja – az eredmények alapján az empátia segítségével sikeresen bejósolhatjuk mind a passzív, mind a proszociális szemlélő reakciót. Úgy tűnik, az empatikus készség elengedhetetlen a szemlélők konstruktív intervenciója kapcsán – ha a serdülő vikariáló módon át képes élni az áldozat negatív érzelmeit egy incidens során, akkor ez beindítja a segítő válaszreakciót: támogatják, vigasztalják az áldozatot, vagy akár aktívan megfékezik a bántalmazót – ezzel ásva alá a helyzet további súlyosbodását. Igaz lehet Schultze-Krumbholz és munkatársainak (2020) azon megállapítása, miszerint az empátia legátolja zaklatásba való aktív bevonódást: az empatikusan átélt negatív emóciók így pont a proszociális szemlélő intervencióra fejtenek ki serkentő hatást. Azok a serdülők, akik magas empatikus készséggel rendelkeznek, nagy valószínűséggel fognak segíteni az ilyen helyzetekben.

Mindezek ellenére az empátia kapcsán is tanúi lehetünk egy heves tudományos polémiának, melynek gyújtópontját az empátia egyes válfajainak tisztázatlan szerepe képezi. A különböző tanulmányok nem értenek egyet abban, hogy a kognitív és az affektív empátia milyen viszonylagos szerepet játszik a szupportív szemlélő válasz magyarázatában (Barlinska és mtsai, 2018; Schultze-Krumbholz és mtsai, 2020; Macháckova és Pfetsch, 2016). Jelen kutatás azt a táborot erősíti, mely szerint az affektív empátia fontosabb szerepet játszik a proszociális válaszban, mint a kognitív empátia (ld. Macháckova és Pfetsch, 2016). Ugyan az eredmények alapján sem az affektív empátia, sem a kognitív empátia nem képes bejósolni a segítő választ, a korrelációelemzés alapján az affektív empátia mégis sokkal inkább áll kapcsolatban vele. Ennek ténye azonban nem zárja ki a kognitív empátia fontosságát sem, inkább azt bizonyítja,

hogy az affektív komponens még nagyobb súllyal esik a latba. Mivel a kognitív empátiát az affektív empátia előfeltételének tekintjük (ld. Staub, 1987), el kell fogadnunk azt is, hogy utóbbi nehezen valósul meg az előbbi nélkül. Ahhoz tehát, hogy egy szemlélő proszociálisan avatkozzon közbe, szükségszerűen fel kell vennie az áldozat perspektíváját: kognitíve is fel kell ismernie és meg kell értenie az áldozat érzéseit és szándékait (Barlinska és mtsai, 2015). A kutatási eredmények arra utalnak, hogy a kognitív empátia önmagában kevés, nem bír elégendően nagy magyarázó erővel. Lehetséges tehát, hogy szemlélő helyzetben szükség van a perspektíva-felvételre, de a vikariáló érzelmek (affektív empátia) nélkül ez nem elegendő. Az az eredmény pedig, hogy az empátia, mint egészes konstruktum szignifikánsan magyarázza a szemlélők viselkedését, az empátia részkomponensei viszont nem feltétlenül, csak további bizonyítékként szolgál mindezek mellett.

Kutatásom az empátia kapcsán azonban még egy fontos fejleményre világított rá. Az általunk használt Overgaauw és munkatársai (2017) által kifejlesztett mérőeszköz egy lényeges sajátága, hogy a serdülők törődési szándékát („*intention to comfort*”) is fel tudja mérni – azaz azt a tendenciát, hogy a gyermek az empátiából kifolyólag mennyire hajlamos törődni másokkal. Az eredmények alapján a serdülők ezen jellemvonása, az empátia ezen részkomponense képes legstabilabban bejósolni a szemlélő viselkedést – minél erősebb ez a hajlam, annál valószínűbb a segítő válasz. Ez önmagában nem is meglepő, hiszen az, hogy a serdülő ilyen, empátiát igénylő helyzetben mit szándékozik tenni, nagyban képes elővételezni a tényleges helyzetben mutatott tényleges választ. Az eredmények ebben a tekintetben tehát nem mondanak új dolgot, viszont kiemelik annak fontosságát, hogy a serdülőknek ezen tendenciáját a későbbiekben érdemes alaposabban vizsgálni – az empatikus, támogató szemlélő intervenció kulcsa is itt lehet elrejtve.

Az érzelemszabályozást tekintve az eredmények nem tükrözik az elvártakat – úgy tűnik, hogy ez, az egyébként fontos szocio-emocionális készség nincs hatással a szemlélő magatartásra. Ami az eredményekből viszont kitűnik, az kettő alskála robosztus hatása: a „tudatosság”, de még inkább az „impulzus” dimenzió mégis erősen magyarázza a serdülők szemlélő helyzetben mutatott magatartását. Ez véleményem szerint arra hívja fel a figyelmet, hogy itt viszont – az empátiával szemben – sokkal inkább a részkomponensek játszanak szerepet. Lehetséges, hogy önmagában az érzelmek adaptív szabályozásának képessége nem szükséges a beavatkozáshoz, de az érzelmek tudatosítása, és az impulzus kontrollálása annál inkább. Ha egy serdülő például tudatában van az ilyen helyzetben empatikusan átélt negatív érzelemnek, akkor nagyobb valószínűséggel fog segíteni, nagyobb eséllyel fog közben járni. Ha egy serdülő továbbá

megfelelően képes kontrollálni impulzusait – egy online zaklatás keltette emocionális, pszichés distressz márpedig ilyen –, és megfelelően képes ellenőrzése alatt tartani viselkedését – hogy adekvát segítséget nyújtson az áldozatnak – akkor a konstruktív, proszociális intervenció valószínűsége is drasztikusan megnövekszik. Meglátásom szerint célszerű lenne az érzelemszabályozás konstrukcióját annak részképességeire szétszázalni, és azokat a cyberbullying kontextusára specifikusan alkalmazni. Lehetségesnek tartom továbbá, hogy némely serdülőnek pontosan az szolgáltat megnyugvást egy ilyen helyzetben, ha támogató módon avatkozik közbe – azaz nem szükséges az érzelmek kontrollálásának magas képessége, hiszen ezt pontosan a segítség és a támogatás szolgáltatja számára. Ha ez igaz, akkor nem is meglepő, hogy az érzelemszabályozás nincs kapcsolatban a szemlélő reakcióval, azonban ezen kérdések tudományos igényű eldöntéséhez további kutatások szükségesek.

A személyes normákat a szemlélő intervenció kapcsán eddig még kevésbé tanulmányozták, kutatásommal ezen hiátust igyekeztem áthidalni. Az eredmények alapján ezek a morális sztemderdek nagyon is fontosak a szemlélők reakciós stílusában. Ez egyértelműen ellentmond Allisson és Bussey (2017) eredményével, azonban összhangban van Dang és Liu (2020) kutatási adataival. Ami talán még inkább meglepő, az a társas (osztálytermi) norma relatíve gyenge hatása – eredményeim szerint a társas norma egyáltalán nem képes bejósolni a szemlélők választát, ellenben a személyes norma annál inkább. Úgy tűnik, hogy a serdülő ilyen intervenciót igénylő helyzetben inkább saját morális meggyőződéseire hallgat, és nem feltétlenül követi az osztálytársak által normatívnak elfogadott viselkedésformát – ez a gondolat egyébként hűen tükrözi Dang és Liu (2020) kutatási eredményét. Elképzelhető lehet azonban az is, hogy az *osztálytársak* normája valóban nem játszik olyan fontos szerepet, mint ahogy azt Bastiaensens és munkatársai (2016) megállapították. Hogy a kép még differenciáltabb legyen, górcső alá vettük a korrelációanalízis eredményeit is. Azt láthatjuk, hogy a személyes norma kapcsolatban van a proszociális válasszal, de a passzívvá nem, viszont a társas norma esetén éppen fordított a helyzet (a passzivitással együtt jár a pro-cyberbullying norma, ellenben a proszociális intervencióval nem). Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy lehetséges, hogy a közbeavatkozásra erősebben hat az egyén morális beállítódása, az inaktivitást viszont nagyobb valószínűséggel vezérli az osztálytársak leíró normája (és pontosan ezek interakcióját vizsgálta Dang és Liu [2020]). Ezek azonban csupán együtt járáások, a konkluzív következtetés levonása érdekében további vizsgálatok szükségesek.

Kölcsönhatások. Harmadik és negyedik hipotézisemmel az egyes területek interaktív hatásait kívántuk feltárni, azzal a céllal, hogy a változók fontossági súlyozását meghatározzuk. Előbbi

szerint a személyes és társas norma erősebb hatást gyakorol a szemlélő reakciójára, mint az empátia és az érzelemszabályozás készsége. Azaz, még ha az egyén magas empatikus készséggel is rendelkezik, de az internetes zaklatás felé pozitív attitűddel (pro-cyberbullying norma) viseltetik, akkor ez a norma markánsabban fogja befolyásolni a reakcióját, és szemlélő helyzetben passzivitást gyakorol. Utóbbi szerint pedig, ha egy serdülő alacsony empatikus és érzelemszabályozási kompetenciával bír, de az internetes zaklatást elutasítja (anti-cyberbullying személyes és társas norma), akkor incidens esetén közbeavatkozik. Az érzelemszabályozás már az előzetes korrelációelemzés során sem bizonyult fontosnak, így azt a hipotézistesztelés folyamán sem vettük figyelembe, viszont az empátia és a társas norma, illetve az empátia és a személyes norma kérdéskörét annál mélyebben tanulmányoztuk.

Az empátia és a társas norma vizsgálatakor a kép egyértelmű: az empatikus készség sokkal markánsabban befolyásolja a reakció milyenségét (a hipotézis tehát nem igazolódott be, sőt, az eredmények épp ellenkező irányt mutatnak). Ha tehát a két „csatornán” inkongruencia húzódik (pl. magas empátia, de pro-cyberbullying társas norma), akkor az empátia nagyobb valószínűséggel fog hatást gyakorolni a válaszra. Ha a serdülő képes átélni az áldozat érzelmeit, akkor – dacára, hogy az osztálytársak esetleg passzivitást „diktálnak” – nagy valószínűséggel be fog avatkozni. Ezt fontos észben tartani a gyakorlati prevenció és az empátia szerepének meghatározásakor.

A személyes norma és az empátia interakciója azonban ennél bonyolultabbnak bizonyul. Mint láthattuk, e két változó önmagában képes bejósolni a serdülő szemlélő helyzetben mutatott viselkedését, együttesen kezelve mégsem magyarázzák a válasz egyéni különbségeit. Úgy tűnik tehát, hogy e két változó függetlenül hat: nem szükséges az empátia és a cyber-agressziót elutasító norma együttes jelenléte ahhoz, hogy a serdülő szupportívan avatkozzon be. Egyes helyzetekben az intervenció empátia-alapú lehet, de más helyzetben lehet, hogy azt az internetes zaklatás normatív elutasítása vezérli. De, ami még fontosabb, hogy az eredmények alapján e két változó nagyjából ugyanolyan fontosnak bizonyul (így a hipotézis itt sem teljesül). Az empátia mellett a jövőben tehát érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a cyberbullying célzott edukációjára, és az intervencióra nevelésre is, melynek mentén a serdülők morálitása és normatív meggyőződése formálhatóvá válhat.

5.2. Limitációk, implikációk

Mint minden kutatásnak, a mi kutatásunknak is megvannak a maga korlátai és megszorításai. Egyrészt – és ez inkább elméletileg megalapozott probléma –, a személyes és társas norma

általam alkalmazott merev szétszalazása megkérdőjelezhető lehet: utóbbi végső soron az egyén percepcióján alapul, előbbi pedig bizonyos fokig társas konstruktum (Bastiaensens és mtsai, 2016; Young és Tully, 2018). Ennek ellenére úgy vélem, az egyes pszichológiai jelenségek finom interakciós dinamikáit csak így lehet alaposan megragadni – így a szakirodalom is gyakorta külön kezeli őket (ld. pl. Dang és Liu, 2020). Másrészt – és ez már inkább módszertanilag releváns megszorítás –, nincs egy az egyben megfelelés a személyes és társas norma feltárására használt mérőeszközök által ténylegesen mért jelenségek között. Előbbi a személyes norma *injunktív* aspektusát, utóbbi viszont a társas norma *leíró* vonatkozását ragadja meg. Úgy vélem, a norma különféle aspektusai erősen összefüggnek, a későbbiekben azonban célszerű lenne a normativitás egyes mozzanatait metodikailag is összeegyeztetni. Harmadrészt, kutatásunk az empátia szituatív, kontextusfüggő természetét egyáltalán nem veszi figyelembe: azt a tényt, hogy az empatikus törődés és a proszociális intervenció nagyban függ attól a közegtől, amelyben az megvalósul (Buda, 2012). Az empátia oszcilláló működését a *csoportklíma* konstrukciójának beemelésével magyarázhatjuk (ahogy azt láthatjuk Schultze-Krumbholz és mtsai [2020] törekvésében). Végül, a vizsgálati minta erősen homogén: a résztvevő serdülők tanulmányi átlageredménye kifejezetten jó, a szülők iskolázottsága is viszonylag magas. Célszerű lenne az eredményeket alacsonyabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező serdülők adataival összevetni, és az általánosítást is annak tükrében elvégezni.

6. Konklúzió

Jelen kutatás tehát az internetes zaklatás szemlélői kapcsán az egyéni jellemzők fontosságára hívják fel a figyelmet. Az empátia és a személyes normák sokkal erősebben jósolják be a szemlélő intervenciót, mind a társas normák. Ugyan valóban fontosnak tartom, hogy a cyberbullying, mint komplex viselkedésforma egy szociál-ökológiai értelmezési keretet kapjon, de továbbra is az egyéni jellemzők hangsúlya és dominanciája mellett bontok zászlót. Az elsődleges tényezők véleményem szerint az egyéni karakterisztikák, melyek kanalizálják, meghatározzák a szemlélők reakciós stílusát – így ezek ismeretével viselkedésüket is stabilan bejósolhatjuk, de a társas jellegek, mint másodlagos tényezők szintén hatással vannak erre, módosíthatják, alakíthatják azt. Ezen komplex interakciók feltárásával közelebb juthatunk a probléma feloldásához és a hatékony megelőző programok kialakításához.

7. Irodalomjegyzék

- Allison, K. R., & 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.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.03.026>
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.019>
- Arató N., Zsidó A. N., Lénárd K., & Lábadi B. (2020). Cybervictimization and cyberbullying: The role of socio-emotional skills. *Frontiers in psychiatry*, 11, 248. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00248>
- Arató N. (2021) *The role of socio-emotional skills in cyberbullying engagement*. Doctoral dissertation: University of Pécs
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2015). The role of short-and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4), 241-244, <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0412>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- 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. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.172>
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child development*, 70(4), 944-954.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00068>
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in human behavior*, 48, 255-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94-119, <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>
- Buda B. (2012). *Empátia. A beleélés lélektana*. L'Harmattan. pp. 237-255s

- 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.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cole, M., & Cole, S., R., (2006). *Fejlődéslelektan*. Osiris
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Dang, J., & Liu, L. (2020). Me and Others Around: The Roles of Personal and Social Norms in Chinese Adolescent Bystanders' Responses Toward Cyberbullying. *Journal of interpersonal violence*,
<https://doi.org/10.1177/0886260520967128>
- Davis, M. H. (1983a). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of personality*, 51(2), 167-184.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00860.x>
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying?. *Personality and Individual Differences*, 102, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.033>
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents

- amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>
- DeSmet, A., De Bourdeaudhuij, I., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2019). Associations between bystander reactions to cyberbullying and victims' emotional experiences and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(10), 648-656. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0031>
- Dinić, B., Petrović, J., Zotović Kostić, M., Milovanović, I. i Mihić, V. (2021)./Rizična upotreba društvenih mreža kod adolescenata /[/Risky use of social networks among adolescents/]. Novi Sad, RS: Faculty of Philosophy in Novi Sad. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-650-8>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*, 4(1), 143.
 10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x
- Eldridge, M.A., Jenkins, L.N. (2020). The Bystander Intervention Model: Teacher Intervention in Traditional and Cyber Bullying. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, 253–263
<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00033-7>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 43(3), 441-452. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
- González-Cabrera, J., Calvete, E., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, C., & Peinado, J. M. (2017). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*, 70, 153-160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.054>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Holfeld, B. (2014). Perceptions and attributions of bystanders to cyber bullying. *Computers in Human Behavior*, 38, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.012>
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(3), 443-455.
<https://doi.org/10.1007/s10862-015-9529-3>
- Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2019). Sex differences in the association between cyberbullying victimization and mental health, substance use, and suicidal ideation in adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(2), 126-135. <https://doi.org/10.1177/0706743718777397>
- 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.

- <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kriston P., Pikó B. (2018). Érzelemszabályozás és figyelemkontroll középiskoláskor körében. *Neveléstudomány*, 6(4), 83-94, 10.21549/NTNY.24.2018.4.7
- Langos, C. (2012). Cyberbullying : The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 285–289. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of personality and social psychology*, 10(3), 215-221, <https://doi.org/10.1037/h0026570>
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton Century-Crofts.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites: How American Teens Navigate the New World of " Digital Citizenship". *Pew Internet & American Life Project*.
- Leduc, K., Nagar, P. M., Caivano, O., & Talwar, V. (2022). “The thing is, it follows you everywhere”: Child and adolescent conceptions of cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 130, 107180, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107180>
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), 1777-1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- Li, Q., Smith, P. K., & Cross, D. (2011). Research Into Cyberbullying In: Li, Q., Cross, D., & Smith, P. K. (Eds.). (2011). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*. John Wiley & Sons.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Kelly, A. (2016). 14. Cyberbullying: incidence, trends and consequences. In: United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children. *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, 115-118.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of community & applied social psychology*, 23(1), 25-36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>
- Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2016). Bystanders’ supportive and passive responses to cyberaggression. *Journal of school violence*, 17(1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
- Machackova, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders’ responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian journal of psychology*, 57(2), 169-176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Current opinion in psychology*, 36, 130-134. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003>
- Mazzone, A (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, 1–5 <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00061-8>

- Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.652833>
- Mönks, F. J. & Knoers, A. M. P. (2004). *Fejlődéslelektan*. Urbis
- Murányi-Kovács E. (1998). A serdülők és az ifjúkorúak inadaptációja In: Kabainé Huszka A., Murányi-Kovács E. *A gyermekkori és serdülőkori személyiségzavarok pszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó pp. 167-179
- Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2014). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media and Society*, 18(8), 1491-1507
<https://doi.org/10.1177/1461444814563519>
- Olweus D. (1994) Bullying at School. In: Huesmann L.R. (eds) *Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer, pp. 97-130
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in psychology*, 8, 870.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>
- Pauwlik Zs., Margitics F., Figula E. & Szatmári Á. (2019). Iskolai erőszak: a beavatkozó szemlélő magatartásforma családi szocializációs háttértényezői, *Tanulmányok*, 213-228
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American educational research journal*, 37(3), 699-725. <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564–575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Hess, M., & Scheithauer, H. (2020). 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. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00040-8>
- Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4).
<https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2>
- Siegal, H. A. (1972). Reviewed work: The Unresponsive Bystander: Why doesn't he help? by Libb Latane, John Darley In: *Contemporary Sociology*, 1(3), American Sociological Association, pp. 226-227

<https://doi.org/10.2307/2063973>

- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., Morita, Y. (1999). Introduction In: Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Routledge, pp. 1-5
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying: Abusive relationships in cyberspace. *Journal of Psychology*, 217(4), 180-181. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.180>
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In: Jimerson, S., Nickerson, A., Mayer, M, J., Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of school violence and school safety*, Routledge., pp. 111-121.
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Staub, E. (1987). Az empátia és ennek fejlődése In: Kulcsár Zs. (szerk.). *Morális fejlődés, empátia, altruizmus*. (1999). ELTE Eötvös Kiadó pp. 471-484
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L. G., Torres-Acuña, G. M., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 122, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, 40(5), 383-396, <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Wright, M. F. (2014). Predictors of anonymous cyber aggression: The role of adolescents' beliefs about anonymity, aggression, and the permanency of digital content. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(7), 431-438. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0457>
- Wright, M. F., & Li, Y. (2013). Normative beliefs about aggression and cyber aggression among young adults: A longitudinal investigation. *Aggressive behavior*, 39(3), 161-170. <https://doi.org/10.1002/ab.21470>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Young, R., & Tully, M. (2019). ‘Nobody wants the parents involved’: Social norms in parent and adolescent responses to cyberbullying. *Journal of Youth Studies*, 22(6), 856-872. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1546838>

- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86-93.<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
- Zsila Á., Ujhelyi A., Demetrovics Zs. (2015). Online zaklatás a legújabb kutatások tükrében. *IMÁGÓ Budapest*, 4(4), 50-64