

Siegler Anna

PTE Pszichológia Doktori Iskola

Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából

Jelen kutatás a diákok mentalizációjának vizsgálatára fókuszált iskolai bántalmazásról szóló narratíváikon keresztül. Három magyarországi iskola (Budapest, Martfű és Barcs) összesen 138 kilencedikes diákjának válaszait elemeztük. Az eszközök között szerepelt Ken Rigby Iskolai Zaklatás Kérdőíve, illetve egy iskolai bántalmazásról szóló történet felidézését szolgáló instrukció. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy az osztályközösség tagjai eltérő mértékben tulajdonítanak mentális állapotokat társaiknak attól függően, hogy milyen szerepben észlelik magukat a bullying dinamikájában.

Bevezetés

Másokkal való interakció útján tanulunk és határozzuk meg azt, hogy kik is vagyunk mi (László és Péley, 2005). A gyerekek az óvodai, iskolai évek alatt fokozatosan kezdenek el érdeklődni társaik iránt, megismerik, hogy viselkedésüknek milyen szociális következményei lehetnek. A bullying jelenségének kutatása az 1970-es években került előtérbe diákok öngyilkossága kapcsán Svédországban, majd Dan Olweus volt az, aki megalkotta az iskolai bántalmazás első definícióját: a tanulót elnyomás vagy zaklatás éri abban az esetben, ha ismétlődően, hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy diák, vagy diákok csoportja (Olweus, 1994). Orpinas és Horne (2011) négy kategóriát különítenek el: testi (lökdösődés, fizikai izoláció, verekedés), verbális (bántó becézések, fenyegetések, kibeszélések), kapcsolati (szociális izoláció) és szexuális (szexualitással kapcsolatos tartalmú bántások). Ahhoz, hogy valamit zaklatásnak nevezhessünk, fontos, hogy a hatalmi viszonyoknak egyenlőtlennek kell lenniük.

Buda (2008) a tízezer kitöltőszámot meghaladó kutatások összefoglalásakor azt találta, hogy Magyarországon körülbelül 5-10%-ra teszik a zaklatásban érintettek számát. Eszerint minimum 50-60 ezer olyan gyermek van hazánkban, akit társai zaklatnak, majd ennek következtében szomatikus problémák lépnek fel esetükben. Orpinas és Horne (2011) az alábbi szerepeket különítették el: a zaklató az, aki a bántalmazás kezdeményezője és irányítója. Gyakran használják ki társaikat, és céljaik eléréséhez eszköznek használják őket. Vágynak a figyelemre, de nem vállalják fel tetteiket, azok következményeit (Coloroso, 2014). A cél elérése érdekében nem riadnak vissza a manipulációtól, vagy a bántalmazás fizikai formáitól, a lényeg, hogy a közösség elismerje őket mint hatalmi ágenst (Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008). Ha a hatalomért való küzdelem sikerrel zárul, és a zaklató rituálisan újra és újra fenyegeti társait, nem tud ezzel egy időben olyan viselkedési formákat elsajátítani, melyek a más környezetben való helytállást segítenék. A más csoportokba való nehéz beilleszkedés pedig hosszútávon azt fogja erősíteni, hogy olyan deviáns

közösségek tagjává váljon, melyek előnyben részesítik a hosztilis viselkedésformákat.

Áldozat az, aki az ismétlődő, elhúzódó agresszió célpontja. Hajlamosak visszahúzódni a társas interakcióktól, megnő az esélye a félelem vezérelte iskolai hiányzásoknak, megnő a szociális szorongás az esetükben, magányosak és depresszióra érzékenyek lesznek, és többet gondolkodnak az öngyilkosságon. Azáltal, hogy kiszorulnak a közösség periferiájára, csökken a társas támogatottságuk, és az a kevés barát, aki addig mellettük állt, elpártolhat tőlük. A normatív társadalmi tapasztalatok hiánya pedig szociális alkalmazkodási nehézségeket okoz hosszú távon (Révész, 2007). Zaklató-áldozatok azok, akik szándékosan ingerlik társaikat, és nem csupán szorongóan viselkednek, hanem agresszíven is.

Beszélhetünk a *bystanderekről*, akik azáltal válnak aktív részesévé a nem kívánt interakcióknak, hogy jelenlétükkel és viselkedésükkel támogatni tudják a zaklatót, vagy épp az áldozat védelmére kelhetnek és bevonhatják a közösség megtartó életébe a szociális izolációban fokozottan veszélyeztetett diákokat (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Hodges és Perry (1999) a megerősítési kör vizsgálatokor azt találták, hogy a szemlélők által kiközösített gyerek szociális izolációja támogatólag hat az bántalmazóra, mivel így mások is igazolják az ő viselkedésüket. Az áldozat segítségének elmaradását követően lelkiismeret-furdalás gyötörheti őket, elfásulnak és veszítenek szociális érzékenységükből. Mivel az osztály működése bizalmatlanságon és hatalmi játszmákon alapszik, a teljes légkör romlik, a társas együttlét öröme sérül és az egyébként építő jellegű tevékenységek mindennapos harccá fájulnak (Buda, 2008).

A zaklató az, aki a bántalmazás kezdeményezője és irányítója. Gyakran használják ki társaikat, és céljaik eléréséhez eszköznek használják őket.

Vágynak a figyelemre, de nem vállalják fel tetteiket, azok következményeit (Coloroso, 2014).

A cél elérése érdekében nem riadnak vissza a manipulációtól, vagy a bántalmazás fizikai formáitól, a lényeg, hogy a közösség elismerje őket mint hatalmi ágenst (Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008).

Ha a hatalomért való küzdelem sikerrel zárul, és a zaklató rituálisan újra és újra fenyegeti társaikat, nem tud ezzel egy időben olyan viselkedési formákat elsajátítani, melyek a más környezetben való helytállást segítenék. A más csoportokba való nehéz beilleszkedés pedig hosszútávon azt fogja erősíteni, hogy olyan deviáns közösségek tagjává váljon, melyek előnyben részesítik a hosztilis viselkedésformákat.

Mentalizáció

A saját és mások mentális állapotának megértését egyaránt mentalizációnak vagy elmeolvasási képességnek nevezzük. Ahhoz, hogy saját viselkedésünket optimálisan előre tudjuk tervezni, szükség van arra, hogy másoknak is állapotokat tulajdonítsunk, megértsük a másik intencióit, viselkedéseit (Bateman és Fonagy, 2012). Amennyiben antipátni tudjuk a körülöttünk lévő világ eseményeit, lehetőségünk lesz kontrollálni saját működésünket. Ez a képesség később alapjául szolgál a megfelelő társas kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának, így azok a gyermekek, akiknek mentalizációs képességei

lassabban fejlődnek, mint társaiké, gyakrabban élnek át negatív élményeket a korai kortárs kapcsolataikban (Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellett-Morin, Andreou, Happé, Moffitt és Arseneault, 2012).

A gyermekek fejlődésében kiemelt szerepe van annak, hogy a képesség elsajátításakor voltak-e olyan felnőttek a környezetükben, akik saját mentális állapotukat megértették, és így segíteni tudták a mentalizációs képesség fejlődését (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Bár mindenkinek van egy vonásjellegű alapképessége, azonban ezt tovább befolyásolhatja aktuális állapotunk. Könnyű olyankor félreérteni mások nonverbális jelzéseit, amikor fáradtak vagyunk, vagy a közelmúltban sorozatosan olyan tapasztalatok értek minket, amik távolságtartásra intenek bennünket. Illetve a mentalizáció megfelelő használatát akadályozhatja az is, ha megnő a személy arousal-szintje, ami könnyen előfordulhat egy fenyegetett helyzetben (Bateman és Fonagy, 2012).

Ha a környezete nem reflektál az egyénre, annak létezésére, akkor a személy elveszti a másokkal való kapcsolatot. Ez az elszigeteltség további bántások táptalaja lehet, mivel a kialakult szociális izoláció dehumanizációként hat az egyénekre: elvesztik emberi státuszukat és megbélyegzett identitást tulajdonítanak nekik (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Amennyiben valaki nem teljes emberként tekint egy személyre, akkor pszichológiailag könnyebb lesz vele szemben erkölcsstelen, agresszív cselekedetet végrehajtania, mivel ebben az esetben morális önfelmentési stratégiaként szolgál az áldozat tárgyként kezelése (Zimbardo, 2012).

Wahyuningsih és Novitasari (2016) 372 nyolcadik osztályos diák vizsgálatok az találták, hogy akiknek elmeolvasási képességei alacsonyabbak, fokozottan veszélyeztetettek az áldozattá válásban, nem képesek a nonverbális jeleket azonosítani, így kevésbé képesek mások motivációját felmérni, viselkedésüket anticipálni, ezáltal pedig megvédeni is kevésbé tudják magukat. Összességében az alacsony mentalizációs képességek az ambivalens társas helyzetek téves felméréséhez fognak vezetni. Shakoor és munkatársai (2012) 2232 család részvételével longitudinális felmérés keretében feltárták a mentalizáció és iskolai erőszak közti kapcsolatot, és azt találták, hogy az ötéves korban felmért alacsony elmeolvasási szint növeli az esélyét annak, hogy a személy későbbi fejlődési szakaszában áldozattá, zaklatóvá vagy zaklató-áldozattá váljon. Az elmeolvasás visszamaradottságának leginkább a zaklató-áldozatok csoportja volt kitéve, így ők a leginkább veszélyeztetettek.

Narratív pszichológiai megközelítés

Az iskolai zaklatás és a mentalizáció irodalmának feldolgozásakor sok eltérő eredményre szembesülhetünk, aminek számos oka lehet, de egy része minden bizonnyal az önbeszámolón alapuló kérdőívek általános nehézségeire vezethető vissza. Ettől eltérő megközelítés a tudományos narratív pszichológiáé, mely az általunk mondott történeteket helyezi a fókuszba, és vallja, hogy az elbeszélés aktusával világteremtést hajtunk végre. Amikor önmagunkról beszélünk, újrakonstruáljuk lényegünk, és az, ahogyan tesszük ezt, utal arra, hogy miként látjuk mi a világot, milyen kultúra vesz bennünket körbe, miként szervezzük élményeinket és kapcsolatainkat. Tudásunk nagy része ilyen elbeszélésekben ölt formát, így a világ működéséről adott reprezentációink szerveződési elve nem tud független lenni alanyától (László, 2008). Theodor Sarbin (2001) megközelítésében a narratívum nem csak szimbolikus számadás az események mintázatáról, az emberi cselekvésről, hanem egy belső szervező elv is. Mivel narratív struktúrában gondolkozunk, észlelünk, képzelünk és hozunk döntéseket, a narrációs elv átszövi mindennapjainkat. Az elbeszélő történeteinek keresztül saját énjét építi fel, így a konstruálódó identitástervből, a történetek kifejtett és kifelejtett részleteiből következtetni lehet céljaira, vágyaira, elkötelezettségeire. Bruner (2001) szerint az elbeszélő a történetet feltölti

pszichés valósággal, és értelmet ad az események láncolatának, míg James Pennebaker (2001) az élettörténeti szövegek nyelvi és strukturális tulajdonságainak vizsgálatakor azt találta, hogy a történetek koherenciája és a trauma feldolgozottsága között kapcsolat van, és például az ismételt naplóírás, történeté formálás segíti az emlékek elaborációját.

A bruneri tudatosság mezejének részét képezi az a narratív perspektíva, melyet a személy, elbeszélő felvesz. Ez a perspektíva belső szervezőelvként meghatározza a történet szereplőinek viszonyrendszerét, az elbeszélő kapcsolatát az elbeszélte eseményekhez képest. Amint a narrátor meghatározza saját magát ebben a viszonyrendszerben, a választott nézőpont a továbbiakban befolyásolni fogja az események percepcióját és a róla kialakított jelentést. Elkülöníthető idői perspektíva, mely Pólya, László és Forgács (2005) értelmezésében a beszélő idői pozícióját jelenti a történet idejéhez képest. Három formát különítettek el: retrospektív, átélő és újraátélő. Pólyák kutatása alapján az, hogy milyen idői perspektívát választanak a személyek, árulkodik az események feldolgozottságáról, az identitás stabilitásáról. Ettől eltérő konstruktum a pszichológiai perspektíva, mely a mentális állapotok elosztását takarja az elbeszélő és más szereplők között (László, 2011).

A vizsgálat célja

A kutatás középpontjában a diákok bullyinghelyzetben gyakorolt mentalizációjának vizsgálata áll. Bár a szakirodalom főként az áldozat általános deficitjét emeli ki (Shakoor és mtsai, 2012), és a zaklatót időnként akár jobb mentalizációs képességek birtokosának találta, jelen kutatás fókuszában az áll, hogy a zaklatási szituációval kapcsolatban ettől eltérően mindkét fél, a zaklató és az áldozat, egyaránt kevésbé mentalizál-e társaival. Az elkövetők esetében a hipotézist az a feltételezés ihlette, hogy számukra magával az áldozattal való azonosulás negatív érzésekkel járna, és a fenyegetettség érzése önvédelmi mechanizmusként a mentalizáció blokkoltságához vezetne. Ebben az esetben ugyanis fel kellene ismerniük, hogy ők az elnyomó agresszorok, és ez a közösség normái mentén nem helyes, ezáltal számukra is fenyegető maga a zaklatási helyzet. Míg az áldozat sem bántalmazójával, sem a védelmet nem nyújtó közösség tagjaival nem akar mentalizálni, mert egyaránt fenyegetőként észleli őket.

A bullingyszerepek és a hozzájuk kapcsolódó attitűd mérése nehéz feladat, mivel a jelenség sokoldalúsága számos esetben aluldefiniált, valamint az erőszakos viselkedéssel és annak elszenvedésével szemben erős normatív elvárások állítódnak a tervezett célcsoporttal szemben. A diákok nem szívesen vallják be egy kérdőívben, ha iskolai zaklatásban vettek részt, így több eszközt is használatunk a szerepek vizsgálatakor, köztük egy történetírási feladatot. A direkt önbevallás helyett a kérdőíves adatok mellett a diákok bullying-történet-beli elbeszélői perspektívaválasztását is felhasználtuk. Elbeszélői perspektívaként nevezem a pszichológiai perspektíva azon aspektusát, hogy a narrátor kinek a nézőpontjából írja le a történetet; illetve mentalizációs aktusként definiálom, amikor valamely szereplő vagy az elbeszélő mentális állapotot tulajdonít valakinek, akár saját magának.

Módszertan

Az adatgyűjtés során, az iskolák képviselőinek személyes megkeresése után, az igazgatók írásbeli tájékoztatásban részesültek a vizsgálat menetéről, a használt mérőeszközökről, és engedélyükkel történt a kérdőíves adatfelvétel. Az osztályokat tanító pedagógus segítségével szülői tájékoztatók és passzív beleegyező nyilatkozatok kiosztására került sor, melyeket csak abban az esetben kellett visszajuttatniuk, ha a szülő nem egyezett bele abba, hogy a vizsgálatban gyermeke részt vegyen. Ezt követően csoportos kitöltés segítségével 20-30 percen belül a diákok papíralapon töltötték ki a kérdőív csomagot, melyet

az anonimitás megtartása és a későbbi kezelhetőség érdekében egyedi jeligékkel láttak el. A kérdőív megkezdése előtt a diákok írásban tájékoztatva lettek arról, hogy a kutatás az iskolában megjelenő erőszakkal kapcsolatos, azonban nem definiáltuk külön a bántalmazás dinamikáját, annak érdekében, hogy válaszaikat kevésbé befolyásolja a kutatói nézőpont. Továbbá megerősítettük, hogy a kitöltött kérdőíveket név nélkül kezeljük, így semmilyen hátrány nem érheti őket válaszaik miatt.

Az adatfelvételbe 10 darab kilencedik évfolyamra járó osztály vonódott be, akik három városban tanultak: Barcs, Budapest és Martfű. A célcsoportot azért ebben a korosztályban határoztuk meg, mivel ebben az időszakban gyakran eszkalálódnak a lehetséges konfliktusok (Orpinas és Horne, 2011; Vassné Figula és mtsai, 2009). A megkeresett iskolák a Dráva Völgye Szakközépiskola, a Könyves Kálmán Gimnázium, illetve a Szolnoki Szolgáltatási SzC Damjanich János Szakképző Iskolája volt. Az iskolák kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy egyaránt legyen gimnázium és szakirányú képzésű intézmény a kutatásban, illetve az ország különböző részéről legyenek az adatok összegyűjtve.

Összesen 138 diák kérdőívét dolgoztuk fel, melyek mindegyike tartalmazott bullying-történetet. A kitöltők 43%-a (59 fő) fiú volt, míg 57% (79 fő) lány, az átlagéletkor pedig 15 év: a legfiatalabb kitöltő 14, míg a legidősebb 18 éves. Az iskolák közötti megoszlás az alábbiak szerint alakult: Könyves Kálmán Gimnázium 94 fő, Damjanich János Szakképző Iskola 21 fő, Dráva Völgye Gimnázium és Szakközépiskola 23 fő.

Mérési eszközök

A bántalmazásban betöltött szerep mérésére Ken Rigby-féle Iskolai Bántalmazás Kérdőívet használtam (BPQ – Rigby és Slee, 1993), amely a gyermek által érzékelt bántalmazást és általa elkövetett zaklatásokat méri. A kérdőív összesen 20 itemet tartalmaz és 3 faktorba telítődik: Zaklató, Áldozat és Proszociális. A BPQ dimenziói viselkedéses jegyekben fogják meg az eltérő szerepeket, és olyan tételeket tartalmaznak, mint „Szekálom a félénk gyerekeket”, „A többiek piszkálódnak velem”, illetve a proszociális faktor általános segítségnyújtási készséget mér, mint: „Szeretek segíteni azoknak, akiket zaklatnak”. Mindegyik item esetén a vizsgálati személynek négyfokú Likert-skálán kell bejelölnie, hogy „soha”, „néha”, „gyakran” vagy „nagyon gyakran” jellemző rá az állítás. A kapott adatokból faktoronként átlagot számítottunk. Jelen tanulmány esetében a skálák reliabilitásvizsgálatához Cronbach alfa értéket határoztunk meg: Zaklató = 0,793, Áldozat = 0,768, Proszociális = 0,606.

Egy nyitott kérdés szerepelt a kérdőívben a mentalizációs aktus, illetve elbeszélői perspektíva mérésére, melyben az alábbi instrukció mentén kellett rövid történetet írniuk a diákoknak: „Képzeld el, a következő pár mondat egy történetet részlete: »Az osztályban ismét megfagyott a levegő. Úgy tűnik, mindennapos lett a piszkálódás, heccelés, a másik bántása, de a mai még ehhez képest is túlzásnak tűnt.« Arra kérlek, hogy minimum 10-15 mondatban egészítsd ki az részletet úgy, hogy egy kerek történet szülessen belőle. Írd le, hogy szerinted mi történt, kitérve a történet főbb szereplőire; arra, hogy ők mit tettek, vagy mit nem tettek, gondoltak vagy éreztek; mi volt az, ami az eseményhez vezetett; valamint arra, hogy azt követően mi történt: ki mit csinált és hogyan fejeződött be az esemény. A lap hátoldalára írhatod!”

Választott elbeszélői perspektíva

A történetek felvételekor az instrukció használatát megelőzően egy pilot tesztet vettünk fel a látszatérvényesség biztosításának érdekében. A diákok nem lettek arra instruálva, hogy kizárólag megtörtént eseményeket írjanak le, azonban előfeltételezés volt az, hogy amilyen elbeszélői perspektívát választanak a fiktív vagy emlékalapú iskolai zaklatás

leírásakor, és ahogyan kifejezik magukat, összhangban lesz azzal, hogy mit éreznek és gondolnak egy ilyen helyzetben.

A történeti instrukció szabad választási lehetőséget nyújtott arra, hogy a diákok eddigi tapasztalataik segítségével már megtörtént zaklatást, vagy az ismeretükhöz mértén jellemző sémát jelenítsenek meg, és ennek mentén válasszanak elbeszélői perspektívát. A történetek feldolgozása során ezért nominális változót alakítottunk ki, mely az elbeszélői perspektíva alapján osztja csoportokra a vizsgálati személyeket. A történetek elemzésekor ezért független változóként értelmeztük az elbeszélői perspektíva felvételét. Senki sem választotta az Elkövető perspektíváját, így ebben a formában a lehetséges bántalmazókat nem lehetett azonosítani, mindazonáltal három perspektíva elkülöníthető volt: áldozat, szemlélő, elhatárolódó elbeszélő.

Az Áldozat perspektívát választók csoportjába került minden olyan történet és írója, ahol az elbeszélő nyíltan beszél az elszenvedett bántalmazásról:

„Ez a nap is úgy indult, mint a többi. Reggeliztem, felöltöztem és elindultam az iskolába. De mihelyt az iskolába értem, éreztem, valami nagyon nincs rendben. Amikor beléptem a terembe, már mindenki ott volt, pedig én szoktam elsőként beérni. Odasiettem a helyemre, letettem a táskám és próbáltam meghúzni magam, de éreztem, hogy valami nagyon nincs rendben az osztállyal. Úgy döntöttem, hogy inkább kimegyek a teremből, de az ajtónál már vártak rám. Hárman voltak én meg egyedül. Az egyikük elindult felém én meg hátrálni kezdtem, amíg a falnak ütköztem. Ekkor a fejemre esett egy labda. Az egész osztály nevetésben tört ki. Én sírva a padlóra zuhantam, már nem érdekelt semmi, sem az osztály, sem az iskola.” (15, lány)

A Szemlélő perspektívájúak közé azok a szövegek kerültek, ahol az elbeszélő sem áldozat, sem zaklató attitűdről nem tett tanúbizonyságot, viszont használt egyes szám vagy többes szám első személyű névmást vagy személyragot.

„Mindenki békésen beszélgetett egymással, amikor egy nagy csattanásra lettünk figyelmesek. Mindenki Fanniék felé nézett, ahonnan hallatszott a hang. Fanni széke borult fel, ahogyan felállt. Attól, hogy már mindenki rá figyelt, nem zavartatta magát, egyre emelkedő hangerővel folytatta mondanivalóját. Amennyire ki tudtuk venni a beszédéből, Kati véletlenül leöntötte Fanni táskáját egy kis vízzel, ahogy elbotlott Fanni lábában. Kati bocsánatot kért, de a lány tovább ordibált vele, hogy ettől tönkre fog menni a táska.” (15, lány)

A harmadik csoportot azok alkották, akik egyáltalán nem használtak egyes szám vagy többes szám első személyű névmást vagy személyragot, tehát nem helyezkedtek bele közvetlenül a csoport életébe, végig külső szemszögből írták le az eseményeket. Ez az elbeszélői perspektíva az Elhatárolódó elbeszélő megnevezést kapta.

„A reggel tesiórával kezdődött és ki is cikizték Nikit. Először elvették a ruháját, utána pedig a telefonját vették el. Mire lement, hogy szóljon a tanárnőnek minden dolgát visszarakták. A tanár Nikiben nagyon hitetlen, hisz volt egy betegsége, hazudozott. Már ő is elhitte. Mellesleg jó tanuló, mert csak ebbe tudott menekülni. Minden nap végén oda adta neki a háziját.” (15, lány)

Mentalizáció mérése bullyingtörténetekben

László János munkássága nyomán az elbeszélést tekinthetjük „komplex pszichológiai tartalmak hordozójának” (László, 2008), és megfigyelésével megbízható, empirikusan ellenőrizhető eredményeket kaphatunk. Az elemzés első, kvalitatív fázisában a strukturális változókhoz pszichológiai kategóriák tulajdonságait kell rendelni, majd a következő fázisban az ezekből formálódó nyelvi alakzatokat definiálni, amelyek a gyakorisági vizsgálat segítségével kvantifikálhatók válnak.

A mentalizáció kódolására ennek megfelelően Vincze Orsolya (2007) eredményei alapján, valamint Bateman és Fonagy (2012) elméleti csoportosítását is figyelembe véve került sor. Így végül belső fókuszú, tehát belső mentális állapotok tulajdonítását kerestem, melyek – mivel kizárólag verbális formát tudtam vizsgálni – explicitnek számítanak. A manuális kódolás során minden mentalizációt hordozó kifejezés meg lett jelölve, mint a „tudta”, „gondolta”, „érezte”, „eldöntötte”, „megpróbálta”, „remélte”, „merte”. A lekódolt tartalmakat tovább csoportosítottuk érzelmi-kognitív dimenziók (1. táblázat) és az állapottulajdonítás alanya szerint. Utóbbi esetében négy kategóriát osztottunk ki aszerint, hogy a történetben milyen szerepe volt a mentalizálónak a bántalmazás dinamikájában: Áldozat (mely értelemszerűen minden, az áldozattal való mentalizálást tartalmazott), az Elkövető (itt a zaklatónak vagy a zaklató csoportnak tulajdonított mentális állapotok szerepeltek), az Osztály (olyan társaké, akik egyik korábbi csoportba sem tartoztak, de részesei voltak az eseményeknek), illetve a történetekben megjelentek Felnőttek is (tanárok és szülők), akiknek tulajdonítottak állapotokat. A kódok alapján relatív gyakorisági értékeket számítottunk, és a későbbiek során már csak a kiszámított értékek szerepeltek a statisztikai elemzésben. Azonban mivel az így kapott adatok nem normális eloszlást mutattak a Kolmogorov-Smirnov teszten, robosztus próbák használata történt meg a statisztikai elemzés során.

1. táblázat. Mentalizációs aktusok csoportosítása

mentalizáció formája		mentalizáció alanya			
érzelmi	kognitív	áldozat	elkövető	osztály	felnőttek
<i>szomorú</i>	<i>tudta</i>	„Mivel Lili nem akart szólni”	„a szörnyű késes cselekedetre talán a szülei elvesztése adott okot. Nagyon <i>megviselte</i> , amikor elveszítette a szüleit, és pótszülőkhöz került.”	„Mindenki <i>tudta</i> , mennyire balhésak mindketten”	„Az igazgató is azonnal jött, ő hívta a fiú szüleit. Nagyon <i>megijedtek</i> ”
<i>boldog</i>	<i>akarta</i>				

Az adatok elemzése három kutatói kérdés mentén szerveződött:

1. Különböznek-e egymástól a különböző elbeszélői perspektívát választók az önbevalláson alapuló, bullyingszerepekhez kapcsolódó viselkedést mérő kérdőív skálái mentén?
2. Van-e kapcsolat a mentalizációs aktusok relatív gyakorisága és a bullyingszerepekhez kapcsolódó viselkedés bevallása között?
3. Különböznek-e egymástól a különböző elbeszélői perspektívát választók a mentalizációs aktusok használatának relatív gyakorisága alapján?

Eredmények

A skálák adatai, a skálák és a narratív kódok közti összefüggéseket az SPSS statisztikai program segítségével elemeztük, míg a történetek kódolása ATLAS-ti programon belül történt meg.

Elbeszélői perspektívák és bullying

Egyszempontú független mintás ANOVA használatával a különböző elbeszélői perspektívát (áldozat, szemlélő, elhatárolódó elbeszélő) választók összehasonlítása történt meg az Iskolai Bántalmazás Kérdőívből nyert skálák (elkövető, áldozat, proszociális) mentén. Az előzetes feltételezés szerint azok, akik az áldozat perspektíváját veszik fel elbeszélőként a bullying történetekben, a többiektől jelentősen eltérő értéket fognak mutatni a BPQ áldozati skáláján. Az eredmények szerint azonban egyik csoport között sem volt szignifikáns eltérés a Rigby-féle Iskolai Bántalmazás Kérdőív faktorai között: $F_{\text{elkövető}}(2,131) = 1,869$, n.s.; $F_{\text{áldozat}}(2,131) = 1,498$, n.s.; $F_{\text{proszociális}}(2,131) = 0,626$, n.s. Illetve az átlagokat nézve megállapítható, hogy ugyan nem szignifikánsan, de az Áldozat perspektívájú elbeszélők ($N = 11$; $M = 7,272$, $SD = 2,149$) magasabb pontszámot értek el az áldozati skálán, mint a Szemlélők ($N = 57$; $M = 6,333$; $SD = 1,618$) és az Elhatárolódó elbeszélők ($N = 66$; $M = 6,333$; $SD = 1,739$). Így az átlagok azt mutatták, hogy a többi csoporthoz képest magasabb értéket értek el az áldozati skálán az Áldozat perspektívát választók.

Mentalizáció és bullying

Érdekes eredmény született az Iskolai Bántalmazás Kérdőív és a mentalizációs formák kapcsolatának vizsgálatakor, mely esetében Spearman-féle korrelációs vizsgálat került elvégzésre. Bár az előzetes várakozás szerint a kapcsolat elsősorban a BPQ Áldozat faktora és az áldozattal való mentalizálás között kellett volna realizálódjon, ez nem teljesült ($\rho = -0,061$; $p > 0,05$). Mindazonáltal a BPQ Zaklató skálája pozitívan korrelált az Elkövető alanyú mentalizációval ($\rho = 0,172$, $p < 0,05$) és az affektív mentalizációval ($\rho = 0,219$, $p < 0,01$). Azok, akik zaklató attitűd önbevallásánál magasabb értékeket jelöltek, több mentális állapotot tulajdonítottak a történetbeli iskolai zaklatás elkövetőjének; illetve az általuk írt szövegekben több érzelmet tulajdonítottak a szereplőknek.

Elbeszélői perspektívák és mentalizáció

Az elemzés során az elbeszélői perspektívák csoportközi különbségét vizsgáltam a történetekben használt mentalizációs formák esetében. Mivel a relatív gyakorisági adatok nem normális eloszlást mutattak, először Kruskal Wallis próba segítségével megvizsgáltam, hogy mely mentalizációs forma használata esetében van szignifikáns különbség, majd független mintás Mann–Whitney U-próbák segítségével néztem meg, hogy mely csoportok között található az a különbség, melyet a Kruskal–Wallis-próba mutatott. Ahogy a 2. táblázat mutatja, a három csoport összehasonlítása alapján a mentalizáló kifejezések alanyának relatív gyakoriságában szignifikáns különbség látható az áldozattal való mentalizálásban ($\chi^2[2] = 9,420$; $p < 0,001$), illetve az osztálytársaknak tulajdonított mentális állapotok esetében ($\chi^2[2] = 4,767$; $p < 0,001$). További szignifikáns különbség volt látható az eltérő elbeszélői perspektívát használók között a kognitív mentalizáció használatában ($\chi^2[2] = 7,265$; $p < 0,05$).

2. táblázat. Elbeszélői perspektívák közti különbségek a mentalizáció használatában

	mentalizáció formája		mentalizáció alanya			
	érzelmi	kognitív	áldozat	elkövető	osztály	felnőttek
$\chi^2(2)$	1,532	7,265*	9,420**	1,188	0,552	4,767**

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

A Mann–Whitney U-próbák feltárták, hogy mely csoportok között van különbség az áldozat- és osztályszerepben lévőkkel való mentalizálás esetén, és az átlagok segítségével meghatároztam, hogy milyen irányú a különbség (3. táblázat).

Szignifikáns különbség volt található az Áldozat és Szemlélő perspektívát használók között ($U = 154$; $Z = -2,792$; $p < 0,05$) az áldozattal való mentalizálás mértékében. Az Áldozat perspektívát használók mentalizáltak többet ebben az esetben a Szemlélőkhöz képest, tehát az áldozatok saját magukkal többet mentalizáltak, mint a szemlélők velük. Ez a kapcsolat hasonlóan jelenik meg az Elhatárolódó elbeszélők esetében is: szignifikáns különbség található az Áldozat és az Elhatárolódó elbeszélői perspektívát használók között ($U = 219$; $Z = -2,129^*$; $p < 0,05$), és az Áldozat perspektívát használók mentalizáltak többet az áldozatszerepben lévő személlyel az Elhatárolódó elbeszélőkhöz képest. Az Áldozat perspektívát használó diákok saját magukkal többet mentalizáltak, mint az Elhatárolódó elbeszélők velük.

3. táblázat. Elbeszélői perspektívák közti különbségek az áldozat és osztály alanyú mentalizáció használatában

	Áldozat	Szemlélő	Elhatárolódó elbeszélő
M	2,744	1,1	1,519
SD	1,907	1,627	1,736
Áldozat alanyú mentalizáció	$U = 154$ $Z = -2,792^*$ (áldozat és szemlélő)		n.s. (szemlélő és elhatárolódó elbeszélő)
	$U = 219$ $Z = -2,129^*$ (áldozat és elhatárolódó elbeszélő)		
M	0,364	1,551	0,918
SD	0,589	1,506	1,172
Osztály alanyú mentalizáció	$U = 135,5$ $Z = -3,003^{**}$ (áldozat és szemlélő)		$U = 1353$ $Z = -2,742^{**}$ (szemlélő és elhatárolódó elbeszélő)
	n.s. (áldozat és elhatárolódó elbeszélő)		

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

Az osztályalanyú mentalizáció esetében az Áldozat és Szemlélő perspektívát használók között szignifikáns különbség volt ($U = 135,5$; $Z = -3,003$; $p < 0,01$), ahol, ahogy a 3. táblázat mutatja, a Szemlélők voltak azok, akik többet mentalizáltak az osztály nem áldozat és nem elkövető tagjaival. Míg az Áldozat és Elhatárolódó elbeszélő perspektíva használói között ebben a tekintetben nincs szignifikáns különbség, addig az Elhatárolódó elbeszélő és a Szemlélő perspektívát választók között statisztikailag jelentős eltérés volt megfigyelhető ($U = 1353$; $Z = -2,742$; $p < 0,01$). Ezen két csoport közül is a Szemlélő elbeszélő perspektívát választók voltak azok, akik többet mentalizáltak az osztállyal.

Ez azt jelenti, hogy akik a történetet úgy írták le, hogy saját magukat belehelyezték a történetbe, de nem mint a bántalmazás elszenvetői, hanem mint szemlélők, azok az osztály szemlélő tagjaival mentalizáltak többet.

4. táblázat. *Elbeszélői perspektívák közti különbségek a kognitív mentalizáció használatában*

	Áldozat	Szemlélő	Elhatárolódó elbeszélő
M	3,145	1,692	1,459
SD	2,201	1,335	1,332
	U = 185,5 Z = -2,138* (áldozat és szemlélő)		n.s. (szemlélő és elhatárolódó elbeszélő)
	U = 187 Z = -2,582** (áldozat és elhatárolódó elbeszélő)		

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

Ha mentalizációs aktusok relatív gyakoriságában érzelmi vagy kognitív komponens mentén teszünk különbséget, akkor azt találtuk, hogy a kognitív mentalizáció használata mentén volt szignifikáns eltérés a csoportok között (4. táblázat). Ebben az esetben ez az eltérés az Áldozat és Szemlélő között ($U = 185,5$; $Z = -2,138$; $p < 0,05$), illetve az Áldozat és az Elhatárolódó elbeszélők ($U = 187$; $Z = -2,582$; $p < 0,01$) között valósult meg. És mivel mindkét esetben az Áldozatok kognitív mentalizációjú kifejezéseinek relatív gyakorisága volt magasabb, kijelenthetjük, hogy azok, akik a történeteket a bántalmazások elszenvetőjeként fogalmazták meg, több kognitív mentalizációt alkalmaztak önmaguk és másokkal szemben.

Megvitatás

A láthatatlan elnyomás

Egyetlen diák sem választotta az elkövető perspektíváját. Ez a tény egyszerre jelentheti a vizsgálat limitációját, másfelől pontos képet ad az iskolai zaklatás kutatásának nehézségeiről. Bár az osztály életében a zaklatók kikerülhetetlen szereplők, akik saját kezükbe ragadják a hatalmat az amúgy is bizonytalan erőviszonyok között, mégis a tanárok és külső megfigyelők számára sokáig képesek láthatatlanok maradni. Abban az esetben, ha a pedagógusok és családok csak a konfliktusok 1/3-át veszik észre (Hajdú és Sáska, 2009), még nagyobb felelősség kerül a diákok vállára, hisz nekik kell megoldani a konfliktusokat, ha a felnőttek még azt sem látják, hogy mit kellene megoldani. Az osztályközösség minőségétől és a diákok egyéni képességeitől fog függni, hogy képesek-e mediátor nélkül azoknak a zaklatónak a viselkedését megváltoztatni, akik elnyomják társaikat. A nyíltan nem vállalás mögött húzódnak társadalmi elvárások, mely szerint büntetendő az agresszió és annak is leginkább a fizikai formája. A 15 éves diákoknak már pontos elképzeléseik vannak arról, hogy mi az a viselkedési repertoár, ami elvárt. Számos történetben megjelent, hogy a fizikai erőszak kimenete gyakran büntetés, és ez akár az intézményből való kirúgásként vagy társadalmi felelősségre vonásként, börtönbüntetésként is megjelent. Azonban a kortárs zaklatás mégiscsak jelen van az osztályok életében, mutatják ezt az áldozatok megnyilvánulásai. Ha pedig gondosan elfedett, ámde

visszatérő bántalmazás történik, akkor bár kutatása nehéz, de szükséges, mivel a következményeket akkor is észrevehetjük, ha az elkövetés pillanatát nem is látjuk.

Ugyan az elbeszélői perspektívák megválasztásakor direkt szinten nem jelentek meg az elkövetők, mégis azt látható, hogy azok, akik a kérdőívben inkább vallották magukat elkövetőnek, azok a történetekben is többet mentalizáltak a bántalmazókkal. Ez annak ismeretében, hogy az elbeszélői perspektívák közti különbségek vizsgálatakor az áldozat perspektívát választók inkább az áldozattal mentalizáltak, míg a szemlélő perspektívájuk inkább az osztállyal és annak tagjaival, arra enged következtetni, hogy a különböző szerepben lévők leginkább saját maguknak vagy a hasonló szerepben lévőknek tulajdonítanak mentális állapotokat. Ez továbbá azt jelenti, hogy bár a szemlélők is felveszik az áldozatok perspektíváját, mégis mindenki leginkább a saját gondolataira, érzéseire és intencióira fókuszál. Minél többet mentalizálnak az áldozatokkal a bystanderek, annál inkább fel kéne ismerniük a helyzet helytelenségét, és annál nagyobb felelősséget kéne vállalniuk annak megváltoztatásában. Az elkövetők azok között a szemlélők és elhatárolódó elbeszélők között vannak, akik leginkább azonosulnak, mentalizálnak a szövegen belül a bántalmazókkal.

Jelen kutatás eredményei alapján általánosítani nem tudunk, azonban érdemes észben tartani, ha azonosítani szeretnénk a történetek alapján a zaklatókat. Az irodalomban elméletileg sem egyoldalú a zaklatók háttere és viselkedési mintázata. Az elkövetők lehetnek korábban vagy jelenleg is zaklatottak, lehetnek a társas világ kiváló manipulátorai. Olyanok is, akik nyíltan felvállalják erőszakos viselkedésüket, mivel abban a közösségben, ahol helyt kell állniuk, ez az elvárt (Orpinas és Horne, 2011). Ennek ismeretében azonban azt is feltételezhetjük, hogy a zaklatók különböző profilokkal rendelkezhetnek, és így akár az elbeszélői perspektívák bármelyikét választhatják annak érdekében, hogy magukról a kutató és kívüllág számára eltérő képet mutassanak.

Fókuszban a közösség periferiáján

Az iskolai zaklatás irodalmának másik gyakran emlegetett szereplője az áldozat, amelyről számos kutatás feltárta, hogy az ilyen szerepben lévő diákok kevésbé empatizálnak társaikkal (Jolliffe és Farrington, 2006; Kokkinos és Kipritsi, 2012), és mentalizációs

Egyetlen diák sem választotta az elkövető perspektíváját. Ez a tény egyszerre jelentheti a vizsgálat limitációját, másfelől pontos képet ad az iskolai zaklatás kutatásának nehézségeiről. Bár az osztály életében a zaklatók kikerülhetetlen szereplők, akik saját kezükbe ragadják a hatalmat az amúgy is bizonytalan erőviszonyok között, mégis a tanárok és külső megfigyelők számára sokáig képesek láthatatlanok maradni. Abban az esetben, ha a pedagógusok és családok csak a konfliktusok 1/3-át veszik észre (Hajdú és Sáska, 2009), még nagyobb felelősség kerül a diákok vállára, hisz nekik kell megoldani a konfliktusokat, ha a felnőttek még azt sem látják, hogy mit kellene megoldani. Az osztályközösség minőségétől és a diákok egyéni képességeitől fog függni, hogy képesek-e mediátor nélkül azoknak a zaklatónak a viselkedését megváltoztatni, akik elnyomják társaikat.

képességük alacsonyabb (Wahyuningsih és Novitasari, 2016), de kevés kutató próbálta meghatározni, hogy ez a különbség ok vagy okozat eredménye. Míg okaként a kialakulásában játszhat szerepet, addig maguk a szituációban rejlő tényezők is szerepet játszhatnak abban, hogy a bántalmazói kör fennmarad, és nem szakítódik meg az áldozat által. A fenyegetettség további nehézségeket szülhet a környezettel való mentalizáció során. Ha az áldozat kevésbé mentalizál a bystanderekkel, akkor kisebb annak az esélye is, hogy védelmező kapcsolat alakítson ki velük.

A kognitív mentalizáció magasabb értéke az áldozatoknál a legmagasabb, illetve a többes szám harmadik személyben fogalmazóknál nemcsak az áldozatok, hanem az egyes szám első személyt használó szemlélők is szignifikánsabban többet használnak kognitív mentalizációt, míg az érzelmi mentalizációban nincs különbség. Úgy tűnik, hogy minél inkább bevonódik egy személy, minél közelebbinek mutatja a történetben magát a zaklatáshoz, annál több kognitív állapotot tulajdonít.

Érdekes ezt Pennebaker (2001) eredményeivel összevetni, aki azt találta, hogy traumát átélt személyek esetében a negatív esemény ismételt szavakba öntése, leírása segíthet a trauma feldolgozásában. Kísérletében azok a személyek, akik az elaboráció magasabb szintjét érték el az újbóli megfogalmazások segítségével, kezdetben inkább az érzelmek kiélésére koncentráltak, majd később már a kognitív értékelés lett a hangsúlyos a narratíváikban. Ez alapján azt a következtetést vontam le, hogy az érzelmileg túlfűtött események feldolgozásakor szükség van az affektív leűtésre, majd kognitív formában az események jelentésadására ahhoz, hogy valaki hatásosan küzdjön meg egy traumával.

Jelen kutatás esetén nem találtam az érzelmi mentalizációban eltérést a csoportok között, azonban a kognitív mentalizáció túlsúlyát úgy értelmeztem, hogy a személy minél inkább érintettnek érzi magát a bántalmazásban, minél nagyobb szerepet vállal fel, annál inkább küzd a traumatikus esemény feldolgozásáért. Azok a szemlélők, akik saját felelősségüket érzik az események lefutásának módjában, megfogalmazzák saját szerepüket és viszonyukat az áldozathoz

Twemlow és munkatársai (2004) szerint a megtartó közösségekhez vezető út a bevonáson és kölcsönös dialóguson keresztül vezet. A mentalizáló gyerekek azok, akik társaik védelmére kelnek, akik saját felelősségüknek érzik a csoport megnyilvánulásait, és ők alkotják a békés iskolák alapját. A perspektíva távolítása és a mentalizáció hiánya ennek megfelelően nem jó jel. A közösség szerepét mutatja, hogy a különböző csoportok között a mentalizációs szerepek szerinti alanyát tekintve nem az elkövetőnek tulajdonított mentális állapotok esetében van a legnagyobb különbség, hanem jelentősebbnek tűnik az osztálytársaknak tulajdonított mentális állapotok hiánya. Az izoláltság megnehezíti a hatalmi dinamika megszüntetését a szakirodalom szerint (Salmivalli és mtsai, 1996; Hodges és Perry 1999; Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004), és az a tendencia, ami az elbeszélői perspektíva esetében látszódik, hogy az áldozatok sem keresik egy idő után az osztálytársakban a segítség lehetőségét – véleményem szerint megerősíti ezt.

és elkövetőhöz, többet mentalizálnak, mint azok a társaik, akik eltávolítják maguktól az elbeszélést, és többes szám harmadik személyben, külső elbeszélőként tekintenek magukra.

Twemlow és munkatársai (2004) szerint a megtartó közösségekhez vezető út a bevonáson és kölcsönös dialóguson keresztül vezet. A mentalizáló gyerekek azok, akik társaik védelmére kelnek, akik saját felelősségüknek érzik a csoport megnyilvánulásait, és ők alkotják a békés iskolák alapját. A perspektíva távolítása és a mentalizáció hiánya ennek megfelelően nem jó jel. A közösség szerepét mutatja, hogy a különböző csoportok között a mentalizációs szerepek szerinti alanyát tekintve nem az elkövetőnek tulajdonított mentális állapotok esetében van a legnagyobb különbség, hanem jelentősebbnek tűnik az osztálytársaknak tulajdonított mentális állapotok hiánya. Az izoláltság megnehezíti a hatalmi dinamika megszüntetését a szakirodalom szerint (Salmivalli és mtsai, 1996; Hodges és Perry 1999; Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004), és az a tendencia, ami az elbeszélői perspektívaesetében látszódik, hogy az áldozatok sem keresik egy idő után az osztálytársakban a segítség lehetőségét – véleményem szerint megerősíti ezt. Látszólag ellentmondhat egymásnak az, hogy míg a többet mentalizáló diákok közösségét feltételezik egészségesebbnek (Twemlow, 2007; Jármí, Péter-Szarka és Fehérpataky, 2015), azt mondom, hogy a kognitív mentalizáció túlsúlya a bántalmazási dinamika részeként jelenik meg. Jelen kutatás nem ad kész válaszokat erre az ambivalenciára, de azt gondolom, hogy míg az előbbi esetben a közösség képességeinek összjátékáról van szó, addig az utóbbi eset a megtörtént bántalmazás feldolgozásának mechanizmusáról szól.

Összegzés

A kutatás célja a diákok mentalizációjának vizsgálata volt az iskolai zaklatásról szóló narratíváikon keresztül, és az eredmények alapján az osztályközösség tagjai eltérő mértékben tulajdonítanak mentális állapotokat társaiknak attól függően, hogy milyen szerepben észlelik magukat a bullying dinamikájában. Mégis mindenki elsődlegesen a saját pszichológiai perspektíváját részesíti előnyben. A tanulók arra reflektálnak a legtöbb történeteikben, hogy mit gondolnak, mit éreznek egy ilyen szituációban. Azt feltételeztem, hogy az áldozatok és az elkövetők egyaránt kevésbé fognak mentalizálni egymással és az osztályközösséggel. A narratív perspektíva vizsgálata során ennek megfelelően azt találtam, hogy azok, akik az áldozat oldaláról írták le a történetet, tényleg kevesebb mentális állapotot tulajdonítanak az osztály más tagjainak, és intenzívebbek törődnek saját állapotukkal. Míg az áldozat perspektíváját egy diák sem választotta direkt formában, azonban a kérdőíves technikával kapott eredmények arra utalnak, hogy bár szemlélő perspektívát vesznek fel, mégis igaz rájuk is, hogy a történetben leginkább a zaklatóknak tulajdonítanak állapotokat.

A vizsgálat során számos dilemma, megválaszolatlan kérdés merült fel. Az eltérő elbeszélői perspektívát választókat a mentalizációs tendenciák alapján lehet-e a bullying dinamika meghatározott résztvevőivel azonosítani? Illetve a kérdőíves technikák mennyiben alkalmasak ennek a szenzitív rendszernek a feltérképezésére, és a diákok milyen mértékben manipulálják válaszaikat? A tanárok különböző reakciós stílusai miként facilitálják és hátráltatják a proszociális diákok bántalmazás elleni fellépését? A jövőbeli iskolai bántalmazás kutatások egyik lehetséges irányaa tudományos narratív megközelítés és a rendszerelméleti keret alkalmazása. Az iskolai zaklatás dinamikája komplex, vizsgálatához ehhez mérten összetett módszerek szükségesek. A diákok perspektívájának figyelembevétele, saját narratíváinak vizsgálata bár még továbbgondolást igényel, erre ad alkalmas eszközt.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00004: Átfogó fejlesztések a Pécsi Tudományegyetemen az Intelligens Szakosodás Megvalósítása Érdekében támogatásával készült.

Irodalom

- Bateman, A. & Fonagy, P. (2012). A mentalizáció alkalmazása a borderline személyiségzavar kezelésében In Clarkin, J. F., Fonagy, P. & Gabbard, G. O. (2012). *A személyiségzavarok pszichodinamikus pszichoterápiája*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 201–224.
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája. In László János & Thomka Beáta (szerk.), *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárat Kiadó. 59–76.
- Buda Mariann (2008). Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont*, 3, 11–25.
- Buda Mariann, Kőszeghy Attila & Szirmai Erika (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3, 373–386.
- Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Budapest: Harmat Kiadó.
- Hajdu Gábor & Sáska Géza (2009, szerk.). *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677–685. DOI: 10.1037/0022-3514.76.4.677
- Jármí Éva, Péter-Szarka Szilvia & Fehérpataky Balázs (2015). *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. Tanulmány.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550. DOI: 10.1002/ab.20154
- László János (2011). A tudományos narratív pszichológiai tartalomlemzés és pszichológiai tartalomlemzés hagyományai. *Pszichológia*, 31, 3–15. DOI: 10.1556/pszicho.31.2011.1.2
- László János (2008). Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28(4). DOI: 10.1556/pszicho.28.2008.4.1
- László János & Péley Bernadette (2005). Az identitásfejlődés vizsgálata élettörténeti epizódok narratív pszichológiai tartalomlemzésével. In Gervain Judit, Kovács Kristóf, Lukács Ágnes & Racsmány Mihály (szerk.), *Az ezerarcú elme*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 250–262.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. In Huesmann, L. R. (szerk.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York: Plenum Press. 97–130. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2011). Az iskolai zaklatók és áldozataik: az iskolák előtt álló kihívás. In Lutzker, J. R. (szerk.), *Erőszakprevenció – Kutatáson és tényeken alapuló beavatkozási stratégiák*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 151–167.
- Pennebaker, J. W. (2001). A stressz szavakba öntése: egészségi, nyelvészeti és terápiás implikációk. In László János & Thomka Beáta (szerk.), *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárat. 189–205.
- Péter-Szarka Szilvia, Tímár Tünde & Balázs Katalin (2015). Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott pszichológia*, 15(2), 107–132.
- Pólya, T., László, J. & Forgács, J. (2005). Making sense of life stories: The role of narrative perspective in perceiving hidden information about social identity. *European Journal of Social Psychology*, 35, 785–796. DOI: 10.1002/ejsp.277
- Révész György (2007). Erőszak az iskolában. In Péley Bernadette & Révész György (szerk.), *Autonómia és identitás. Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pécs: Pro Pannónia. 162–179.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. DOI: 10.1080/00224545.1993.9712116
- Sarbin, T. R. (2001). Az elbeszélés mint a lélektan tő-metáforája. In László János & Thomka Beáta (szerk.), *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárat Kiadó. 59–76.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F. & Moffitt, T. E. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x
- Twemlow, S. W., (2007). Az erőszak gyökerei: Az iskolában zajló hatalmi harcok és erőszak konvergens pszichoanalitikus magyarázó modelljei. 1. rész. *Pszichoterápia*, 16(6), 389–398.

Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*. Budapest: Flaccus Kiadó. 121–122.

Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215–232. DOI: 10.1196/annals.1330.014

Vassné Figula Erika, Margitics Ferenc, Barcsa Lászlóné, Madácsi Mária, Pauwlik Zsuzsa & Rozgonyi Tiborné (2009). Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10, 77–110 DOI: 10.1556/mental.10.2009.2.1

Vincze Orsolya (2007). Mentális kifejezések jelentősége a perspektíva-felvételben a csoportidentitás tükrében. *V. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged, december 7–8. 250–258.

Wahyuningsih, H. & Novitasari, R. (2016). Theory of mind and victimization: A preliminary study on Indonesian junior highschool students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 759–763. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.140

Zimbardo, P. (2012). *A Lucifer-hatás – Hogyan és miért válnak jó emberek gonosszá?* Budapest: Ab Ovo Kiadó. 312–343.

Absztrakt

A kortársak zaklatása gyakori jelenség az iskolai évek során, hosszú távú nehézségeket okozva a csoport perifériájára szorult diákok és az egész osztályközösség számára. A probléma rendszerszemléletű megközelítése a figyelem fókuszába helyezi az egész közösséget, a szemlélőket passzív helyett aktív ágensként kezeli, és a zaklató-áldozat hatalmi dinamikáját megerősítő vagy hátráltató erőként vizsgálja. Jelen kutatás a diákok mentalizációjának vizsgálatára fókuszált iskolai bántalmazásról szóló narratíváikon keresztül. Három magyarországi iskola (Budapest, Martfű és Barcs) összesen 138 kilencedikes diákjának válaszait elemeztük. Az eszközök között szerepelt Ken Rigby Iskolai Zaklatás Kérdőíve, illetve egy iskolai bántalmazásról szóló történet felidézését szolgáló instrukció. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy az osztályközösség tagjai eltérő mértékben tulajdonítanak mentális állapotokat társaiknak attól függően, hogy milyen szerepben észlelik magukat a bullying dinamikájában.