

Paksi Borbála

Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója

A Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet Viselkedéskutató Központja, az OKM megbízásából és finanszírozásával, 2009 tavaszán kutatást végzett a közoktatási intézmények országos reprezentatív mintáján, az ott tanító pedagógusok, illetve 8. és 11. évfolyamos diákjaik körében. A kutatás kiterjedt az iskola világában megjelenő agresszió vizsgálatára is. A tanulmány az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógusi percepciókkal, valamint az iskolai bántalmazás diákok körében mért elterjedtségi adataival, illetve azok mintázódásával és egymáshoz való viszonyával foglalkozik. A kutatás adatai azt mutatják, hogy az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógusi percepciók és a diákok által megélt agresszió között meglehetősen laza kapcsolódás van.

Az utóbbi időben a média több alkalommal foglalkozott az iskolai agresszivitás kérdéskörével. A jelenségről sporadikusan tudósító híradások sokkolták a közvéleményt, és széles körű társadalmi és szakmai vita bontakozott ki az eseményekről. A probléma értelmezéséhez és kezeléséhez elengedhetetlen a jelenség elterjedtségének és mintázódásának ismerete. Az iskolai agresszivitás témakörében azonban meglehetősen kevés hazai epidemiológiai információval rendelkezünk, Magyarországon célzottan csak lokális vizsgálatok készültek ebben a témában (MAYER 2008; FIGULA 2004), így az iskolai agresszió elterjedtségének megítélése s a beavatkozások tervezése során sok esetben az iskolai szereplők percepcióira támaszkod(ha)tunk. A 2009 tavaszán, az OKM megbízásából és finanszírozásával a közoktatási intézmények országos reprezentatív mintáján végzett, elsődlegesen az iskolák prevenció-s tevékenységének vizsgálatára irányuló kutatásunkat kiterjesztettük az iskola világában megjelenő agresszió vizsgálatára is.¹

A KUTATÁS MÓDSZERE

A kutatás négy, egymáshoz szorosan kapcsolódó kvantitatív adatfelvételtől állt. A megkérdezett kört képezték egyrészt az intézményigazgatók, illetve – abban az esetben, ha az intézmény több feladatellátási hellyel működött – a feladatellátási helyi vezetők, továbbá az intézményben tanító pedagógusok és diákok.

¹ A részletes kutatási beszámoló megtalálható az OKM honlapján (PAKSI 2009).

1. TÁBLÁZAT: A kutatás módszertani paramétereinek összefoglalása	
Célcsoport	Közoktatási intézmények* igazgatói (I) A mintába került intézményekben működő feladatellátási helyek vezetői (II) A mintába került intézményekben tanító pedagógusok (III) A mintába került intézményekben tanuló 8., ill. 11. évfolyamos diákok (IV)
Mintavételi eljárás	Kétlépcsős, rétegzett véletlen mintavétel Intézményi minta kiválasztása: a mintaválasztás első lépcsőjében, az iskola székhelye és programtípusa szerint rétegzett, véletlen mintavétellel Feladatellátási helyek mintája: a mintába került intézményekben aktuálisan működő, azon feladatellátási helyek teljes köre, ahol a 8., illetve 11. évfolyam tanulói létszáma nagyobb nullánál Pedagógusminta: a mintába került intézményekben feladatellátási helyek típusa és mérete szerint rétegzett véletlen mintavétellel Diákminta: a mintába került intézményekben, a feladatellátási hely képzéstípusának függvényében az általános iskolai képzést folytató feladatellátási helyeken 1 nyolcadikos, a középiskolai képzést folytató feladatellátási helyeken 1 tizenegyedik évfolyamos osztály került kiválasztásra véletlen mintavétellel
Minta-nagyság (bruttó/nettó)	133/132 intézmény (a középiskolai képzést is tartalmazó programtípusok esetében 6%-os, a csak általános iskolai képzéssel foglalkozó intézmények esetében 3%-os minta) 207/165 feladatellátási hely 837/692 pedagógus 5113/3740 diák
Adatgyűjtési eljárás	Vezetői és a pedagógus-kérdőívek: kérdezőbiztosok bevonásával, az iskolai szintéren, személyes megkereséssel, jellemzően face to face technikával Diákkérdőívek: kérdezőbiztosok közreműködésével, csoportos (osztályszintű) önkitöltős technikával
Adatfelvétel ideje	2009. március 11. – április 24.**
Súlyozás	Rétegekategóriák szerinti mátrixsúlyozás

* Közoktatási intézményeknek jelen vizsgálatban az általános iskolákat, a gimnáziumokat, a szakközépiskolákat, a szakiskolákat tekintjük (nem tartoznak a célpopulációba az óvodák és a speciális szakiskolák, illetve a gyógypedagógiai intézmények).

** A diákok körében – a szerhasználó magatartások vizsgálata során szokásos kérdések standardjának megfelelően, figyelembe véve, hogy a nagyobb ünnepek eltéríthetik a prevalenciaértékeket az egyébként szokásostól – a kérdés még hűsvét előtt befejeződött.

A kutatás kérdőívei a következő kérdésköröket tartalmazzák:

Vezetői kérdőív

- a) Szervezeti jellemzők (szervezeti nyitottság, az iskola társadalmi megítélésére vonatkozó intézményi percepciók)
- b) Az intézmény/feladatellátási hely humánerőforrás-kapacitásának jellemzői
- c) Az intézmény/feladatellátási hely prevenció/egészségfejlesztési tevékenységének leírására vonatkozó kérdések
- d) A pedagógus-kérdőív kérdései

Pedagógus-kérdőív

- a) A gyermek- és fiatalkorúak körében az iskola világában előforduló problémás magatartásokkal (szendélyszer-használat, iskolai agresszió, pszichoszociális problémák stb.) és az iskola, illetve a diákok egyéb jellemzőivel kapcsolatos pedagógusi percepciók (STRIZEK és mtsai 2006)
- b) Tantestületi légkör, szervezeti bizalom (SASS 2005; PAKSI-SCHMIDT 2006)
- c) Kompetenciaérzettel, egészség-magatartással kapcsolatos kérdéssorok (PAKSI-FELVINCZI-SCHMIDT 2005; PAKSI-SCHMIDT 2006)
- d) Egyéni szocioökonomiai változók (beleértve a szervezeti funkciókkal, illetve a képzettségi státusszal kapcsolatos változókat is)

Diákkérdőív

- a) Szendélyszer-használattal kapcsolatos ESPAD standard kérdések (ismeretek, dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) (HIBELL és mtsai, 1997, 2000, 2004, 2009)
- b) Iskolai bántalmazással kapcsolatos kérdések (előfordulás és környezetre vonatkozó percepciók) (MAYER 2008; FIGULA 2004; VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007)
- c) A célváltozókkal, illetve a preventív viselkedéssel feltételezhetően összefüggést mutató jellemzőket mérő skálák: Ways of coping rövidített változat (LAZARUS-FOLKMAN 1984; KOPP-SKRABSKI 1995; PIKÓ 2001); Egészséghitmodell különböző dimenzióit mérő skálák (BECKER 1974; HOCHBAUM 1970; RÁ CZ-KABOS 2001; PAKSI-DEMETROVICS 2002; PAKSI és mtsai 2006); Egészségkontroll attitűdskála (WALLSTON-WALLSTON-KAPLAN-MAIDES 1976); Énhatékonyság (self-efficacy) skála rövidített, 3 itemes változat (SCHWARZER 1992; KOPP-SCHWARZER-JERUSALEM 1993; BUKOVSKI 1977; PAKSI-DEMETROVICS 2002; PAKSI és mtsai 2006)
- d) Az iskolai státusszal, iskolai integrációval, iskolai drogprevenció programon való részvétellel kapcsolatos kérdések
- e) A szocioökonomiai státusszal kapcsolatos változók

Jelen tanulmányban az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógusi percepciókkal, valamint az iskolai bántalmazás diákok körében mért elterjedtségi adataival, illetve azok mintázódásával foglalkozunk.

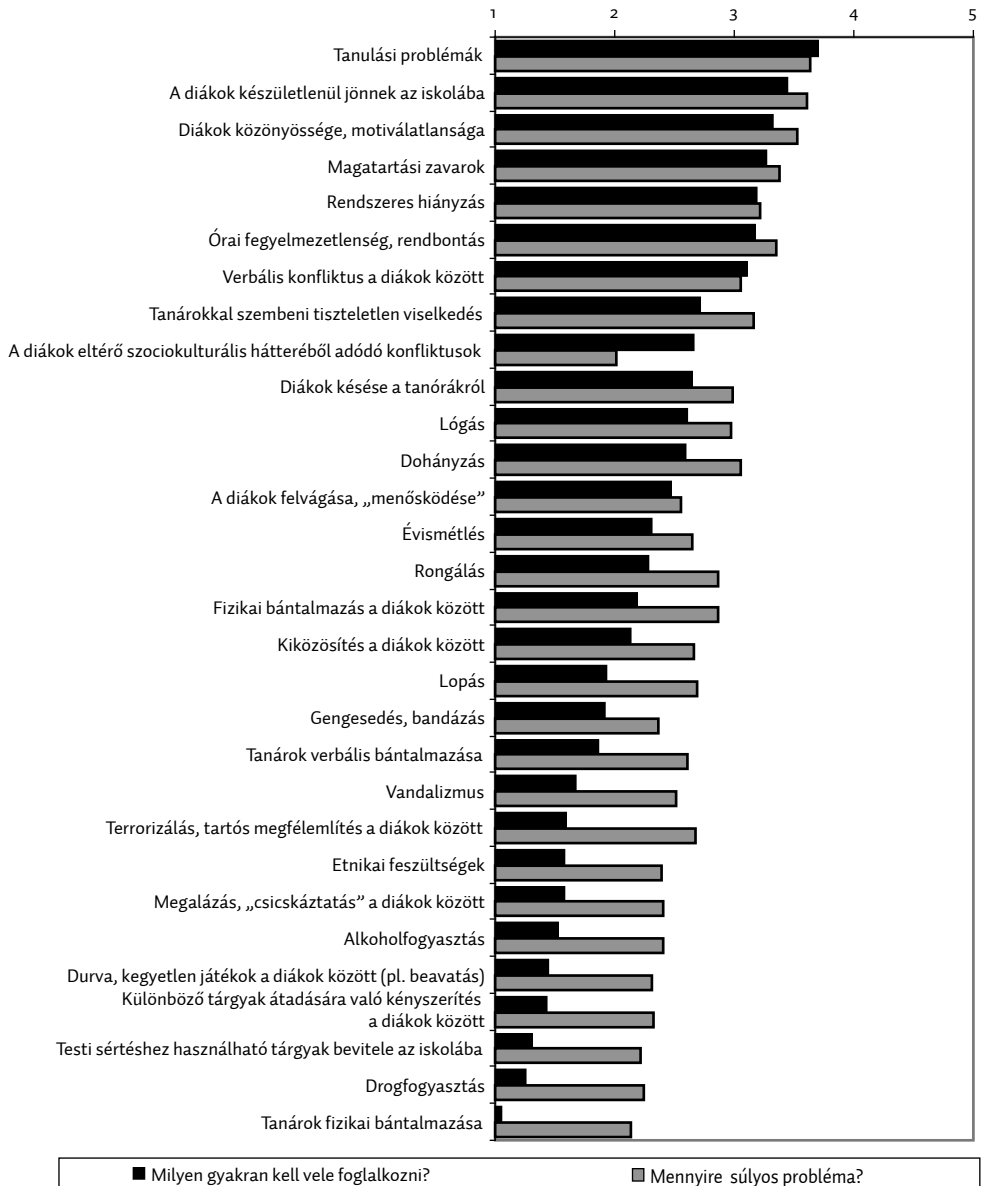
AZ ISKOLA VILÁGÁBAN MEGJELENŐ AGRESSZIÓVAL KAPCSOLATOS INTÉZMÉNYI PERCEPCIÓK

Az agresszív viselkedésformák súlyosságával és gyakoriságával kapcsolatos intézményi/pedagógusi percepciók

Az iskola világában előforduló problémás magatartások súlyosságára vonatkozó pedagógusi percepciók intézményre aggregált értékeinek átlaga alapján az iskolákban a leginkább súlyos problémának a „tanulási problémákat”, legkevésbé súlyosnak pedig a „tanárok fizikai bántalmazását” érzékelik a pedagógusok. Általában elmondható, hogy az oktatási tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó problémákat (tanulási problémák, diákok készségtelensége, motiválatlansága, órai fegyelmezetlenség) a pedagógusok általában súlyosabbnak tartják, mint a vizsgálatunk fókuszát jelentő agresszív viselkedéseket. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a vizsgált problémás magatartások percipiált súlyosságát kifejező értékek meglehetősen kis sávban mozognak: a legkisebb és legnagyobb súlyosságúnak ítélt magatartás átlaga mindössze 1,5 skálapontértékre helyezkedik el egymástól (minimumérték 2,13, maximumérték 3,63).

A különböző problémás magatartások percipiált gyakorisága tekintetében kibontakozó sorrend fő vonalakban leképezi a súlyosság alapján kirajzolódó struktúrát, azonban jóval markánsabbak a különbségek az egyes magatartások megítélése tekintetében (minimumérték 1,05, maximumérték 3,7). A pedagógusok percepciói (illetve azok iskolákra aggregált átlagértékei) alapján az oktatási tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó problémás magatartásokon kívül csak általában a „magatartási zavarok”, illetve a „diákok közötti verbális konfliktusok” esetében haladja meg a magatartások előfordulási gyakoriságát kifejező skálapontérték a skála középértékét, azaz elsősorban az oktatáshoz kötődő tanulói viselkedési problémákat érzékelik a pedagógusok olyan gyakoriságú problémaként az iskola világában, amelyekkel jellemzően foglalkozniuk kell. Az iskolai agresszióval kapcsolatos problémáitemek többsége ugyanakkor – mint ahogy azt az 1. ábrán láthatjuk – ötfokozatú skálán az iskolákban átlagosan 2-es vagy az alatti értéket vesz fel, azaz a megkérdezett közoktatási intézményekben – a pedagógusok percepciói szerint – ritkán vagy szinte soha nem fordulnak elő.

1. ÁBRA: A probléma gyakoriságára és súlyosságára vonatkozó kérdésekre adott válaszok iskolára aggregált átlagértékei



Megjegyzés:

A válaszokat a kérdezettek mindkét esetben 5 fokozatú skálán adták meg.

A probléma súlyosságára vonatkozó kérdés esetében az 1-es azt jelentette, hogy „egyáltalán nem súlyos probléma”, az 5-ös pedig azt, hogy „nagyon súlyos probléma” az iskolában.

A gyakoriságra vonatkozó kérdés esetében az 1-es azt jelentette, hogy „soha nem fordul elő, hogy foglalkozniuk kell vele” az 5-ös pedig azt, hogy „nagyon gyakran előfordul”.

Az iskolai agresszivitás gyakoriságával kapcsolatos intézményi/pedagógusi percepciók mintázódása az iskola szervezeti jellemzői mentén

A vizsgált agresszív magatartások közül mindössze egy viselkedésforma észlelt előfordulása mutat szignifikáns mintázatot az intézmény székhelye mentén: a fővárosi iskolákban (átlag: 2,41) szignifikánsan ($p=0,001$) magasabb a diákok körében észlelt „kiközösítés” előfordulása, mint a vidéki iskolákban (átlag: 2,08).

A képzési forma szerint már valamelyest markánsabb különbségek jelentkeznek a vizsgált agresszív viselkedésformák tekintetében a pedagógusi percepciók alapján.

- A „diákok közötti fizikai konfliktusok” pedagógusi percepciója szignifikánsan ($p<0,001$) nagyobb arányban fordul elő azokban az intézményekben, ahol van általános iskolai képzés (is), és ugyanezen intézménytípusban viszont ritkábban ($p=0,039$) észlelik a pedagógusok a „megalázás, csicskáztatás” előfordulását.
- Az érettségit adó iskolatípusokat (is) tartalmazó intézményekben viszont szignifikánsan kisebb arányban észlelnek a pedagógusok „diákok közötti fizikai konfliktusokat” ($p<0,001$) és „verbális konfliktusokat” ($p=0,039$), azonban tendenciájelleggel ($p<0,1$) nagyobb arányban számolnak be „különböző tárgyak átadására való kényszerítésről”, illetve a „megalázásról, csicskáztatásról”.
- A szakképzés jelenléte a fentieknél valamelyest markánsabb lenyomatot hagy a tanulók iskolai agresszivitására vonatkozó pedagógusi percepciókon. Az ilyen típusú intézményekben – az érettségit adó iskolatípusokhoz hasonlóan – a pedagógusok szintén gyakoribbnak érzékelik a „különböző tárgyak átadására való kényszerítés”, illetve a „megalázás, csicskáztatás” előfordulását (mindkét esetben $p=0,001$), emellett a tanároknak – beszámolóik szerint – szignifikánsan nagyobb gyakorisággal kell foglalkozniuk „vandalizmussal” ($p=0,016$), a diákok közötti „durva, kegyetlen játékok, a beavatás” előfordulásával ($p=0,028$), és gyakrabban számolnak be a pedagógusok a „tanárok fizikai és/vagy verbális bántalmazásáról” is ($p<0,05$).

Az iskola vizsgált formális jellemzői közül az iskola mérete többnyire szignifikáns pozitív lineáris kapcsolatot mutatott az agresszív viselkedésformák percepciójával: *a nagyobb méretű, több osztállyal, nagyobb létszámú tantestülettel jellemezhető iskolákban a vizsgált agresszív magatartások többsége szignifikánsan magasabb arányban van jelen a pedagógusok percepcióiban, mint a kisebb iskolákban* (ezalól mindössze a „diákok közötti verbális konfliktusok”, illetve a „fizikai konfliktus a diákok között” itemek észlelt gyakorisága jelent kivételt) (lásd 2. táblázat).

A különböző, prevencióval/egészségfejlesztéssel kapcsolatos iskolai feladatvállalás (prevenció aktivitás, a prevenció tervszerűsége, a munkatársak mentális egészsége) tekintetében korábbi kutatásunk (PAKSI–FELVINCZI–SCHMIDT 2005) során az iskola szervezeti légköre, a szervezet bizalmi viszonyai (SASS 2005) meghatározónak bizonyultak. Jelen vizsgálatban a különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciókkal az intézmény szervezeti világának minőségét leíró változók szintén rendre erős, szignifikáns kapcsolatot mutatnak.

2. TÁBLÁZAT: A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek összefüggése az iskola méretével (tantestületméret-kategóriák szerinti átlagok, az osztályok száma esetén Pearson-korrelációs együtthatók)

Agresszív viselkedésformák	Tantestületméret				Osztályok száma
	30 fős vagy kisebb	31–50 fős	50 fő feletti	p	
Fizikai konfliktus a diákok között	2,3	2,0	2,1	>0,1	,009
Vandalizmus	1,6	1,7	1,9	0,007	,271***
Tanárok fizikai bántalmazása	1,0	1,1	1,1	0,033	,147*
Tanárok verbális bántalmazása	1,8	1,9	2,0	0,081	,216**
Verbális konfliktus a diákok között	3,1	3,2	3,1	>0,1	,092
„Beavatás”	1,4	1,4	1,6	0,027	,230***
Testi sértésre alkalmas tárgyak bevitele az iskolába	1,3	1,3	1,4	0,026	,229***
Terrorizálás a diákok között	1,5	1,5	1,8	0,051	,214**
Tárgyak átadására való kényszerítés	1,3	1,4	1,7	0,001	,271***
Megalázás, csicskáztatás a diákok között	1,5	1,6	1,8	0,001	,265***
Kiközösítés a diákok között	2,0	2,3	2,3	0,000	,257***

**p<0,001; * p<0,01

Ahol a szervezeti bizalmi viszonyok kedvezőbbek,² azaz ahol inkább az „igazságos, a beosztottakat bevonó” vezetői magatartás a jellemző, ahol az „integritás érvényesül a szervezet működésében”, ahol a szervezeti viszonyok lehetőséget adnak a „szakmai kompetencia”, az „önkiteljesítés” megvalósítására, illetve ahol a szervezet életére a „kiszámíthatóság”, a „kölcsonös munkatársi törődés” a jellemző, s kevésbé jelenik meg a „munkatársi visszaélés”, ott a különböző agresszív viselkedésformák jelenlétét kevésbé érzékelik a pedagógusok. A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek többsége tehát szignifikáns negatív lineáris korrelációt mutat a szervezeti bizalom pozitív irányultságú dimenzióival.

Az iskolai légkör oldottsága, haladó szelleme, nagyvonalúsága, rugalmassága, illetve ösztönző volta leginkább a „vandalizmus” a „tanárok fizikai, illetve verbális bántalmazása”, a diákok közötti „durva, kegyetlen játékok, beavatási eljárások” a „terrorizálás, tartós megfélemlítés”, illetve „megalázás, csicskáztatás” észlelése tekintetében mutat megóvó

2 Az általunk alkalmazott mérőeszköz kilenc dimenzió mentén (Sass 2005) vizsgálja a vezetővel kapcsolatosan, a szervezet működésében, a munkatársak közötti kapcsolatokban, illetve az intézményen belüli szakmaiság vonatkozásában percipiált bizalmi szintet. Ezek a dimenziók a következők: igazságos, beosztottakat bevonó vezető (1); integritás a szervezeti működésben (2); szakmai kompetencia-orientáltság (3); kölcsonös munkatársi törődés (4); kontroll eredményezte kiszámíthatóság (5); munkatársi visszaélés hiánya (6); önfeltárás akadályozottsága (7); munkatársi munkamorál kétsége (8); merev szabálybetartás (9).

erőt. Az iskolai légkör különböző jellemzői közül leginkább az iskola „haladó szellemisége” esetében mutatkoznak általános értelemben kedvező összefüggések: minden agresszív magatartás pedagógusi percepciójával szignifikáns negatív kapcsolatot mutat. A légkörjellemzők szerepe a diákok közötti „fizikai konfliktusok” és a „különböző tárgyak (pl. telefon, ruha) átadására való kényszerítés” előfordulásának észlelése tekintetében tűnik leginkább közömbös tényezőnek (lásd 3. táblázat).

AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ ELTERJEDTSÉGE A DIÁKOK KÖRÉBEN VÉGZETT ADATGYŰJTÉS ALAPJÁN

Kutatásunk során nemcsak az intézményvezetők és a pedagógusok, hanem a diákok körében is gyűjtöttünk adatokat. Bár a tanulói kérdőívek felvétele elsődlegesen hatásvizsgálati célból történt, az adatok populációra való súlyozásával lehetőség teremődik az iskolai agresszió epidémiájának becslésére is.

A kutatás során a HBSC-vizsgálatokkal (VÁRNAI–ÖRKÉNYI 2007) megegyező módon alapvetően két kérdést alkalmaztunk az iskolai bántalmazás epidémiájának becslésére. Az egyik az áldozati magatartás, a másik az elkövetői magatartás feltérképezésére szolgált. Mindkét kérdés vonatkozásában kérdeztünk élet-, éves és havi prevalenciaértékeket.³ A bántalmazásban való érintettség kategóriáit – a HBSC-standardnak megfelelően – a következő módon határoztuk meg.

- Elkövetőnek tekintettük azokat, akik másokat legalább egyszer bántalmaztak a vizsgált időszakban, de őket nem bántalmazták.
- Áldozatnak számítottak azok, akiket legalább egyszer bántalmaztak, de ők senkit nem bántottak.
- Az elkövető-áldozat kategóriába azok kerültek, akiket legalább egyszer bántalmaztak a vizsgált időszakban, és ők is legalább egyszer bántalmaztak másokat.
- A bántalmazásban nem érintettek nem bántalmaztak másokat, s őket sem bántalmazták egyszer sem.

A diákok számára – szintén a HBSC kutatásokkal megegyező módon – a következőképpen definiáltuk a kortárs bántalmazás fogalmát: „Bántalmazásnak nevezzük, ha egy vagy több diák ismétlődően megver, kínoz, gúnyol más diákot, vagy ha ismétlődően kiközösítik (pl. kizárják valamilyen programból). Bántalmazás az is, ha durván ugratják, rosszakat mondanak róla. Ugyanakkor nem számít bántalmazásnak, ha két kb. egyforma erős diák verekszik, vagy ugratják egymást.”

³ A HBSC adatfelvételben alkalmazott kérdéstől eltérően – ahol az „elmúlt néhány hónap”-ra vonatkozott a kérdés – a kutatás során élet-, éves és havi prevalenciaértéket kérdeztünk.

3. TÁBLÁZAT: A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek összefüggése a szervezeti bizalom és az iskolai légkör különböző dimenziói-val (Pearson-korrelációs együtthatók)

Szervezeti bizalom dimenziói	Fizikai konfliktus a diákok között	Vandalizmus	Tanárok fizikai bántalmazása	Tanárok verbális bántalmazása	Verbális konfliktus a diákok között	„Beavatás”	Testi sértésre alkalmas tárgyak bevitelle az iskolába	Terrorizálás a diákok között	Tárgyak átadására való kényszerítés	Megalázás, csicskáztatás a diákok között	Kiközösítés a diákok között
Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető	-,039	-,337***	-,231**	-,215*	-,138	-,253**	-,131	-,254**	-,253**	-,416***	-,347***
Integritás a szervezet működésében	-,187*	-,492***	-,385***	-,384***	-,296**	-,339***	-,180*	-,300***	-,375***	-,318***	-,211*
Szakmai kompetencia-orientáltság	,018	-,301***	-,238**	-,242**	-,150	-,211*	,033	-,210*	-,139	-,298**	-,227**
Kölcsönös munkatársi törődés	-,077	-,348***	-,216*	-,223**	-,163	-,173*	-,084	-,242**	-,232**	-,237**	-,150
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	,075	-,201*	-,135	-,189*	-,093	-,243**	-,073	-,183*	-,120	-,277**	-,102
Munkatársi visszaélés hiánya	-,104	-,407***	-,349***	-,272**	-,196*	-,264**	-,064	-,271**	-,260**	-,270**	-,251**
Önteltarás akadályoztatottsága	,099	,140	,183*	,149	,100	,040	,074	,038	,243**	,080	-,054
Munkatársi morál kétsége	,057	,193*	,239**	,093	,126	,015	,079	,108	,219*	,041	,110
Merev szabálybetartás	,099	-,160	-,108	-,107	-,089	-,224**	,014	-,097	-,010	-,214*	-,175*
A tantestületi légkör dimenziói*											
Oldott	-,039	-,337***	-,231**	-,215*	-,138	-,253**	-,131	-,254**	-,253**	-,416***	-,347***
Haladó szellemű	-,187*	-,492***	-,385***	-,384***	-,296**	-,339***	-,180*	-,300***	-,375***	-,318***	-,211*
Nagyvonalú	,018	-,301***	-,238**	-,242**	-,150	-,211*	,033	-,210*	-,139	-,298**	-,227**
Rugalmas	-,077	-,348***	-,216*	-,223**	-,163	-,173*	-,084	-,242**	-,232**	-,237**	-,150
Ösztönző	,075	-,201*	-,135	-,189*	-,093	-,243**	-,073	-,183*	-,120	-,277**	-,102

* A pedagógusok eltelletes tulajdonságaiak mentén, 5 fokozati skálán értékelték a tantestületi légkört. A tulajdonságaiak a következők voltak: feszült-oldott; kevésbé innovatív-haladó szellemű; kicsinyes-nagyvonalú; merev-rugalmas; visszahúzó-ösztönző.
*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

Az iskolai agresszió előfordulása

A korábbi kutatási tapasztalatokkal (VÁRNAI–ÖRKÉNYI 2007) összhangban jelen kutatás adatai is azt mutatják, hogy az általános iskolás populációban nagyobb a bántalmazásban való érintettség, mint a középiskolás korosztályban. A 8. évfolyamos diákok mintegy háromötöde, a 11. évfolyamosok közel fele volt eddigi élete során szereplője iskolai bántalmazásnak.

A rövidebb idejű prevalenciák felé haladva az általános iskolások érintettségi dominanciája fokozódik, ennek következtében az általános iskolás (8. évfolyamos) diákok körében a közelmúltbeli (elmúlt évi), valamint az aktuális (elmúlt havi) bántalmazás mintegy kétszerese a középiskolában, végzés előtti évfolyamon tanuló diákokra kapott értéknek.

Az, hogy az általános iskolások prevalenciaértékei magasabbak, illetve hogy az általános iskolások nagyobb érintettsége a rövidebb időszakra vonatkozó prevalenciaadatokban fokozottan jelentkezik – feltételezve, hogy a diákok válaszainak érvényességében nincs az évfolyamok szerint szisztematikus különbség –, egyrészt az iskolai bántalmazás korosztályos jellegére, másrészt a jelenség növekvő társadalmi tendenciájára enged következtetni.

5. TÁBLÁZAT: Az iskolai bántalmazás élet-, éves és havi prevalenciaértékei a 8. és 11. évfolyamos diákok körében (a kérdésre válaszolók százalékában)

Bántalmazásban való érintettség	8. évfolyam	11. évfolyam
Életprevalencia-értékek		
Nem érintett	42,4	53,1
Elkövető	16,0	15,0
Áldozat	19,9	16,4
Elkövető-áldozat	21,7	15,5
Éves prevalenciaértékek		
Nem érintett	72,4	85,1
Elkövető	12,0	7,6
Áldozat	9,2	4,9
Elkövető-áldozat	6,3	2,4
Havi prevalenciaértékek		
Nem érintett	82,6	90,8
Elkövető	8,2	4,8
Áldozat	6,5	3,2
Elkövető-áldozat	2,6	1,1

A 8. évfolyamos diákok körében a valaha bántalmazásban érintettek közel fele (47,9%) az elmúlt évben is szereplője volt iskolai bántalmazásnak, s közel egyharmada (30,2%) az elmúlt hónapban is volt bántalmazás elkövetője és/vagy áldozata. A 11. évfolyamon a bántalmazás kevésbé tekinthető folyamatosnak, ezen az évfolyamon a valaha bántalmazási eseményben szereplő diákok

mintegy 80%-a az elmúlt hónapban már nem vett részt sem áldozati, sem elkövetői oldalon ezekben az eseményekben, és kétharmada az előző évben sem.

Az iskolai bántalmazások elkövetői oldalán szereplők között nagyobb a bántalmazásban való részvétel folyamatossága, mint a bántalmazások elszenvedői körében: az iskolai bántalmazásokban életük során csak elkövetőként megjelenő diákok fele/háromnegyede (8. évfolyamon 75%, 11. évfolyamon 50,1%) az elmúlt évben is bántalmazta társait, és egyharmada/fele az elmúlt hónapban is.

6. TÁBLÁZAT: A bántalmazásban folyamatosan, illetve aktuálisan érintettek arányai 8. és 11. évfolyamos diákok körében (a különböző kategóriákban szereplő, valaha érintett válaszolóknak százalékában)

Bántalmazásban érintettség	8. évfolyam	11. évfolyam
Folyamatosan érintettek		
Elkövető	75,0	50,1
Áldozat	46,2	29,9
Elkövető/áldozat	29,0	15,5
Érintett összesen	47,9	31,8
Aktuálisan érintettek		
Elkövető	51,2	32,0
Áldozat	32,7	19,5
Elkövető/áldozat	12,0	7,1
Érintett összesen	30,2	19,6

Az iskolai bántalmazásban való részvétel mintázódása

A bántalmazásban való részvétel – a korábbi kutatási tapasztalatokkal összhangban (VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007) – markáns mintázódást mutat a kérdezettek neme szerint. A lányok körében az elkövetői magatartások (elkövető, illetve elkövető/áldozat) fele olyan gyakran fordul elő, mint a fiúk körében. A csak áldozati szereplők aránya azonban – itt eredményeink ellentmondanak a HBSC-vizsgálat hazai adatainak – nem különbözik szignifikánsan a lányok és fiúk között.

A különböző képzési formában tanulók iskolai bántalmazásban való részvétele szintén szignifikánsan különbözik. A fordított életkori mintázat (VÁRNAI-ÖRKÉNYI 2007) e tekintetben is érzékelteti hatását: legnagyobb érintettséget az általános iskolában tanuló diákok körében tapasztaltunk, az érettségi adó iskolatípusok – különösen a gimnáziumok – tanulói körében azonban relatív védettséget jeleznek az adatok.

Az iskolai integráció szerepe – más deviáns magatartásokhoz hasonlóan (pl. PAKSI 2007) – az iskolai bántalmazás tekintetében is megmutatkozik. Az iskolából való lógás gyakoriságának növekedésével emelkedik a bántalmazásban való részvétel kockázata, ami

az iskolából igazolatlanul gyakrabban távol lévők körében nagyobb arányban előforduló elkövető magatartásból adódik, sőt az áldozati magatartások ezzel párhuzamos csökkenését is ellensúlyozza. Hasonló összefüggést figyelhetünk meg a relatív tanulmányi teljesítmény tekintetében: az iskolai teljesítmény csökkenésével lineárisan növekszik a bántalmazásban való részvétel kockázata, s különösen az elkövetői magatartás a gyakoribb.

A család relatív gazdasági státusza mentén a magasabb státusz megóvó szerepe mutatkozik meg, elsősorban az áldozati jellegű magatartások tekintetében.

7. TÁBLÁZAT: Az iskolai bántalmazásban való érintettség mintázódása a megkérdezettek főbb szociodemográfiai jellemzői szerint (a válaszolók százalékában)				
Szociodemográfiai jellemzők	Nem érintett	Elkövető	Áldozat	Elkövető/áldozat
Nemek (p<0,001)				
Fiú	36,6	20,2	18,3	24,9
Lány	59,4	10,8	17,8	12,0
Képzési forma (p<0,001)				
Általános iskola	42,4	16,0	19,9	21,7
Szakiskola	46,7	19,8	15,2	18,3
Gimnázium	56,8	12,6	16,8	13,9
Szakközépiskola	52,4	15,0	16,8	15,9
Lógás az iskolából az elmúlt 30 napban (p<0,001)				
Nem fordult elő	49,6	14,4	18,4	17,6
1 napot	50,8	16,8	15,7	16,8
2 napot	32,4	28,4	12,2	27,0
3-4 napot	39,5	18,4	10,5	31,6
5-6 napot	29,2	41,7	8,3	20,8
7-et vagy többet	28,1	31,3	15,6	25,0
Relatív iskolai teljesítmény (p<0,001)				
Nagyon jó, a legjobbak között van	52,1	12,1	19,7	16,2
Jóval az átlagos fölött	53,6	10,5	20,3	15,6
Az átlagos fölött	48,4	14,9	18,6	18,0
Átlagosan	49,8	15,5	16,6	18,1
Az átlagos alatt	39,3	18,4	19,6	22,7
Jóval az átlagos alatt	32,8	22,4	22,4	22,4
Rosszul, a legrosszabbak között van	21,2	45,5	12,1	21,2
Tanulmányi átlag (p<0,001)	3,7	3,4	3,7	3,5

7. TÁBLÁZAT: Az iskolai bántalmazásban való érintettség mintázódása a megkérdezettek főbb szociodemográfiai jellemzői szerint (a válaszolók százalékában)

Szociodemográfiai jellemzők	Nem érintett	Elkövető	Áldozat	Elkövető/ áldozat
A család szubjektív anyagi helyzete ($p < 0,001$)				
Magasan a legjobbak között van	49,0	20,7	12,4	17,9
Sokkal jobb az átlagnál	50,5	16,8	17,5	15,3
Valamivel jobb az átlagnál	45,4	18,8	15,6	20,2
Átlagos	51,5	13,7	18,8	16,0
Valamivel rosszabb az átlagnál	36,7	11,6	22,3	29,5
Sokkal rosszabb az átlagnál	42,6	9,3	22,2	25,9
A legrosszabbak között van	33,3	16,7	33,3	16,7
A mintában összesen	48,4	15,4	18,0	18,2

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk eredményei – a korábbi kutatási tapasztalatokkal összhangban – azt mutatják, hogy az általános iskolás populációban nagyobb a bántalmazásban való érintettség, mint a középiskolás korosztályban. A 8. évfolyamos diákok közel 60%-a, a 11. évfolyamosok 47%-a vett részt iskolai bántalmazásban eddigi élete során. A 8. évfolyamosok körében minden második, valaha érintett diák az elmúlt évben is szereplője volt iskolai bántalmazásnak, s közel egyharmaduk az elmúlt hónapban is bántalmazás elkövetője és/vagy áldozata volt. A 11. évfolyamon az aktuális és a közelmúltbeli bántalmazást elszenvedők aránya jóval alacsonyabb. Mindez az iskolai bántalmazás korosztályos jellegére, illetve a jelenség növekvő társadalmi tendenciájára enged következtetni.

Az iskolákban a pedagógusok percepciói alapján elsősorban az oktatási tevékenységhez közvetlenül kötődő tanulói viselkedési problémák jelennek meg olyan gyakori problémaként, amelyekkel jellemzően foglalkozniuk kell a pedagógusoknak. Az iskolai agresszióval kapcsolatos problémák a pedagógusok percepciói alapján a közoktatási intézményekben más problémákhoz képest ritkán fordulnak elő.

Ha a közelmúltban, illetve aktuálisan elkövetői és/vagy áldozati oldalon szereplő diákok feladatellátási helyekre aggregált gyakoriságát korreláltatjuk a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságának szintén feladatellátási helyekre aggregált értékével, illetve az ezek együttesét kifejező „percipiált agresszió-indexszel”, azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusi percepciók és a diákok által megélt agresszió között meglehetősen laza kapcsolódás mutatkozik. A diákok közötti fizikai bántalmazás előfordulásán túlmenően – ahol $p < 0,05$ – az egyéb agresszív viselkedésformákra vonatkozó pedagógusi percepciók nem mutatnak szignifikáns korrelációt az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves, illetve havi prevalenciaértékeivel.

8. TÁBLÁZAT: A különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciók iskolára aggregált skálapontértékeinek összefüggése az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves és havi prevalenciaértékeinek feladatellátási helyre aggregált adataival (Pearson-korrelációs együtthatók)

Pedagógusok által percipiált agresszív viselkedésformák	A feladatellátási helyen az iskolai bántalmazás diákok körében mért prevalenciaértékei	
	Éves prevalencia	Havi prevalencia
Fizikai bántalmazás a diákok között	,195*	,163*
Vandalizmus	,060	,063
Verbális konfliktus a diákok között	,116	,127
„Beavatás”	,066	,028
Terrorizálás a diákok között	,132	,082
Tárgyak átadására való kényszerítés	,029	-,059
Megalázás, csicskáztatás a diákok között	,131	,078
Kiközösítés a diákok között	,052	,062
Percipiáltagresszió-index*	,128	,087

* A diákok egymás közötti agresszív viselkedésének (lásd a 8 táblázatban szereplő viselkedésformákat) pedagógusok által percipiált gyakoriságát kifejező index (KMO=0,884, az index a bevitt változók varianciájának 58,5%-át magyarázza).

* $p < 0,05$;

A leíró statisztikában a feladatellátási helyeken a diákok körében mért, illetve a pedagógusok által percipiált iskolai erőszak közötti kapcsolat hiánya okán a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságának magyarázatára stepwise módszerrel regressziós elemzést végeztünk. A modell célváltozója a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságát kifejező, feladatellátási helyekre aggregált index volt. A bevitt magyarázó változók a következők:

- a feladatellátási helyen az iskolai bántalmazás diákok körében mért éves prevalenciaértéke,
- a feladatellátási hely formális jellemzői (székhely, intézményméret, programtípus, nők aránya a tantestületben)
- a feladatellátási hely informális jellemzői (szervezeti légkör, szervezeti bizalom dimenziói).

A fenti változókon végzett lineáris regressziós elemzés eredményeként, hat lépésben egy közepesen erős (Korrigált $R^2 = 0,229$) modellt sikerült létrehozni, amely azt mutatja, hogy a különböző agresszív viselkedésformák gyakoriságára vonatkozó pedagógusi percepciókat nem a feladatellátási helyeken ténylegesen előforduló bántalmazások gyakorisága, hanem az intézmény szervezeti világának formális és informális jellemzői határozzák meg. A modell egyéb változóinak kontroll alatt tartása mellett azt mondhatjuk, hogy a gimnáziumokban,

illetve azokban az iskolákban, ahol inkább jellemző a kontroll eredményezte kiszámíthatóság, ahol a tantestületi légkör inkább ösztönző, ott a különböző agresszív viselkedésformák jelenlétét a pedagógusok kevésbé érzékelik. A nagyobb méretű, több feladatellátási hellyel rendelkező iskolákban viszont szignifikánsan nagyobb mértékben érzékelnek a diákok körében agresszív jelenségeket a pedagógusok.

9. TÁBLÁZAT: Koefficiens tábla az egyes feladatellátási helyeken a diákok egymás közötti agresszív viselkedésének pedagógusok által percipiált gyakoriságának magyarázatára létrehozott modellben

Modell	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta		
Konstans	4,049	,816		4,960	,000
Feladatellátási hely típusa: gimnázium	-,915	,238	-,277	-3,847	,000
Szervezeti bizalom: kontroll eredményezte kiszámíthatóság	-,431	,125	-,250	-3,432	,001
Feladatellátási helyek száma	,093	,031	,214	2,992	,003
Tantestületen belüli légkör: ösztönző	-,446	,138	-,238	-3,236	,001

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BECKER, M. H. (1974): *The health belief model and personal health behaviour*. *Health Education Monographs*, 2:324–473.
- BUKOVSKI, W. J. (1977, SZERK.): *Meta-analysis of drug abusos prevention programs*. *NIDA Research Monograph*. 170. US Department of Health and Human Services. National Institute of Health.
- FIGULA ERIKA (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 7–8. sz. 223–228.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – BJARNASSON, T. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. – NARUSK, A. (1997): *The 1995 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 26 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN, Stockholm, Sweden.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – AHLSTRÖM, S. – BALAKIREVA, O. – BJARNASSON, T. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. (2000): *The 1999 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 30 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN, Stockholm, Sweden.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – BJARNASSON, T. – AHLSTRÖM, S. – BALAKIREVA, O. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. (2004): *The ESPAD Report 2003. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN. Stockholm. Sweden.
- HIBELL, B. – ANDERSSON, B. – BJARNASSON, T. – AHLSTRÖM, S. – BALAKIREVA, O. – KOKKEVI, A. – MORGAN, M. (2009): *The 2007 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 35 European Countries*. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN. Stockholm. Sweden.
- HOCHBAUM, G. M (1970): *Health behavior*. Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, CA.

- KOPP, M. S. – SCHWARZER, R. – JERUSALEM, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- KOPP MÁRIA – SKRABSKI ÁRPÁD (1995): *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- LAZARUS, R. S. – FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- MAYER JÓZSEF (2008): *Frontvonalban. Adalékok az iskolai erőszakhoz*. Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet, Budapest.
- PAKSI BORBÁLA – DEMETROVICS ZSOLT (2002): *A prevenció gyakorlat megismerése. A budapesti középiskolai drogprevenció programok felmérése és értékelése. Szakmai forrás sorozat. 2. L'Harmattan. Budapest, 2002, 1–334.*
- PAKSI BORBÁLA – FELVINCZI KATALIN – SCHMIDT ANDREA (2005): *Prevenção/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban*. OM, Budapest. http://www.om.hu/doc/upload/200507/prevencios_tevékenyseg_20050710.pdf
- PAKSI BORBÁLA – DEMETROVICS ZSOLT – NÁDAS ESZTER – FELVINCZI KATALIN (2006): *Iskolai drogprevenció és egészségfejlesztő programok folyamat- és eredményértékelése. Magyar Pszichiátriai Társaság XIII. Vándorgyűlése, Miskolc, 2007. január 24–27. Psychiatria Hungarica, 2006. 21(Suppl): 89.*
- PAKSI BORBÁLA – SCHMIDT ANDREA (2006): *Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. Új Pedagógiai Szemle, 2006. 6. sz. 48–65.*
- PAKSI BORBÁLA (2007): *A magyarországi drogfogyasztás társadalmi mintázata*. In Demetrovics Zs. (szerk.): *Az addiktológia alapjai I*. Eötvös Kiadó, Budapest, 379–413.
- PAKSI BORBÁLA (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló, OKM, 2009. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf
- PIKÓ, B. (2001): *Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping*. *Psychological Record* 51(2): 223–235.
- RÁCZ J. – KABOS S. (2001): *Az egészséghitmodell alkalmazása a droghasználat vonatkozásában budapesti közép fokú iskolába járó fiatalok körében*. Kézirat.
- SASS JUDIT (2005): *Bizalomintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. PhD-értekezés, Pécs.
- SCHWARZER, R. (1992, ED.): *Self-efficacy: thought control of action*, Washington DC: Hemisphere.
- STRIZEK, G. A. – PITTSBERGER, J. L. – RIORDAN, K. E. – LYTER, D. M. – ORLOFSKY, G. F. (2006): *Characteristics of Schools, Districts, Teachers, Principals, and School Libraries in the United States: 2003–04 Schools and Staffing Survey (NCES 2006-313 Revised)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- WALLSTON, B. S. – WALLSTON, K. A. – KAPLAN, G. D. – MAIDES, S. A. (1976): *Development and validation of the Health Locus of Control (HLC) Scale*. *Journal of the Consulting Clinical Psychologist*, 44, 580–585.
- VÁRNAI DÓRA – ÖRKÉNYI ÁGOTA (2007): *Iskola, kortárs kapcsolatok, kortárs bántalmazás*. In Németh Ágnes (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest, 158–170.