

# **DIGITÁLIS ÍRÁSTUDÁS (digital skills) ÉS CYBERBULLYING ÉRINTETTSÉG**

## **Szakértői elemzés**

**Megrendelő:**

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság

**Szerzők:**

Várnai Dóra Eszter, PhD.

Jármí Éva, PhD.

Arató Nikolett, PhD.

**BUDAPEST**

**2024**

# Tartalom

<b>I.</b>	<b>A tanulmány célja .....</b>	<b>5</b>
<b>II.</b>	<b>Elméleti bevezető.....</b>	<b>6</b>
	II.1. Digitális írástudás, digitális kompetenciák, digitális nevelés .....	6
	II.2. Cyberbullying és a digitális kompetenciák kapcsolata.....	8
<b>III.</b>	<b>2022-es HBSC adatok másodelemzése .....</b>	<b>9</b>
	III.1. A minta.....	9
	III.2. Az eljárás .....	9
	III.3. A vizsgált változók .....	9
	III.3.1. A cyberbullying változók.....	10
	III.4. Eredmények .....	11
	III.4.1. Leíró adatok és a háttérváltozók hatása .....	12
	III.4.1.1. A cyberbullying gyakorisága .....	12
	III.4.1.2. Nemi és életkori különbségek .....	13
	III.4.1.3. Időbeli változások .....	14
	III.4.2. Bináris logisztikus regresszióelemzések eredményei .....	15
	III.4.2.1. Családi változók és CB .....	16
	III.4.2.2. Képernyőhasználati változók és CB.....	16
	III.4.2.3. Iskolai- ill. kortárs változók és CB.....	16
	III.4.2.4. A mentális egészségváltozók és CB.....	17
	III.4.2.5. Változások a regressziós elemzések eredményeiben 2018-2022 között.....	18
<b>IV.</b>	<b>Digitális írástudás és CB érintettség kapcsolata 27 európai államban.....</b>	<b>20</b>
	IV.1. A minta .....	20
	IV.2. A vizsgált változók .....	20
	IV.3. Eljárás .....	21
	IV.4. Eredmények .....	21
<b>V.</b>	<b>Nemzeti szintű digitális írástudás és egyéni szintű CB érintettség kapcsolata .....</b>	<b>23</b>
	V.1. A minta.....	23
	V.2. A vizsgált változók.....	24
	V.3. Eredmények .....	25
<b>VI.</b>	<b>A másodelemzések eredményeinek megvitatása .....</b>	<b>27</b>
	VI.1. A CB elterjedtsége 2018 és 2022 között.....	27
	VI.2. Családi változók szerepe.....	27
	VI.3. Képernyőhasználati változók szerepe .....	28
	VI.4. Iskolai változók szerepe.....	29

VI.5. Mentális egészségváltozók .....	30
VI.6. Nemzetközi elemzések .....	30
VI.7. Összegzés.....	32
<b>VII. Pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás .....</b>	<b>33</b>
VII.1. A kérdőíves kutatás célja.....	33
VII.2. Adatgyűjtés, résztvevők .....	34
VII.3. MÉRŐESZKÖZ .....	35
VII.4. A kérdőíves kutatás eredményei.....	38
VII.4.1. Oktatási célú eszközhasználat .....	38
VII.4.2. Digitális kompetenciák.....	40
VII.4.3. Digitális nevelési stratégiák.....	42
VII.4.4. Cyberbullying attitűdök.....	43
VII.5. A kérdőíves kutatás eredményeinek megvitatása.....	47
VII.5.1. Az internet és digitális eszközök használata oktatási és nevelési feladatok ellátásában .	47
VII.5.2. A pedagógusok digitális kompetenciái.....	48
VII.5.3. A pedagógusok digitális nevelési stratégiái.....	50
VII.5.4. A pedagógusok cyberbullying attitűdje.....	51
VII.5.5. A kérdőíves kutatás limitációi .....	53
<b>VIII. Szakértői fókuszcsoportok eredménye.....</b>	<b>54</b>
VIII.1. A kutatási kérdés relevanciája.....	54
VIII.2. A CB elterjedtségével kapcsolatos eredmények megvitatása .....	55
VIII.3. A tanárok digitális nevelési stratégiái és nézetei a CB prevencióról .....	57
<b>IX. Szakmai javaslatok.....</b>	<b>60</b>
IX.1. A cyberbullying megelőzése és kezelése.....	60
IX.2. Digitális írástudás fejlesztésének szerepe a CB elleni küzdelemben.....	63
<b>X. Felhasznált irodalmak .....</b>	<b>65</b>
<b>XI. Táblázatok és ábrák jegyzéke .....</b>	<b>72</b>
<b>XII. Mellékletek.....</b>	<b>73</b>
XII.1. A másodelemzésbe bevont változók részletes bemutatása.....	73
XII.1.1. Az online bántalmazásra vonatkozó változók .....	73
XII.1.2. Település- és iskolatípus.....	73
XII.1.3. Családi változók .....	74
XII.1.4. Iskolai változók .....	75
XII.1.5. Mentális egészség változók .....	76
XII.1.6. Elektronikus média kommunikáció változók .....	77
XII.2. Statisztikai próbák eredményei.....	80

XII.2.1. Nemi különbségek vizsgálata CB előfordulási adatokon (HBSC 2022) .....	80
XII.2.2. Életkori különbségek vizsgálata CB előfordulási adatokon (HBSC 2022) .....	81
XII.2.3. Bináris regressziós modellek eredményei HBSC 2018 ill. 2022 adatokon .....	82
XII.2.3.1. Családi változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió.....	82
XII.2.3.2. Családi változók és CB elszenvedése bináris logisztikus regresszió.....	83
XII.2.3.3. Képernyőhasználati változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió.....	84
XII.2.3.4. Képernyőhasználati változók és CB elszenvedése bináris logisztikus regresszió ....	85
XII.2.3.5. Iskolai változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió .....	86
XII.2.3.6. Iskolai változók és CB elszenvedése bináris logisztikus regresszió.....	87
XII.2.3.7. Mentális egészség változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió .....	88
XII.2.3.8. Mentális egészség változók és CB elszenvedése bináris logisztikus regresszió .....	89
XII.2.4. Többszintű (multilevel) bináris regressziós elemzések eredményei 2022-es HBSC és 2023-as EUROSTAT adatokon .....	90
XII.2.5. Pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás háttérstatisztikái .....	91
XII.2.5.1. CB attitűd kérdőív faktoranalízisének eredményei .....	91
XII.2.5.2. Osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok eredményeinek összevetése a teljes mintával.....	94
XII.3. Kutatási tájékoztató .....	96
XII.4. Pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás mérőeszköze.....	97
XII.4.1. Beleegyző és tájékoztató nyilatkozat.....	97
XII.4.2. A kutatásban használt kérdőív.....	98

# I. A tanulmány célja

**Korábbi tanulmányunkban** (Jármí & Várnai, 2023) a cyberbullying (továbbiakban: cyberbullying vagy CB) elterjedtségét, az ebben mutatkozó nemi és életkori különbségeket, illetve az online agressziót meghatározó családi-, képernyőhasználat-, iskolai-, kortárs-, valamint mentális egészségváltozókat térképeztük fel a **HBSC kutatás 2018-ban gyűjtött reprezentatív adatainak másodelemzésével**. A következő HBSC adatfelvételre 2022-ben került sor, és a két időpont között zajlott a koronavírus járvány krízise, mely (többek között) a fiatalok testi-lelki egészségére, életmódjára, és ennek részeként képernyőhasználati szokásaira is jelentős hatással bírt (Cosma et al., 2023).

A **pandémia** időszakában egyrészt arra lehetett számítani, hogy **az internetes bántalmazás előfordulási gyakorisága megnövekszik**, mivel a diákok közti érintkezések és konfliktusok kizárólagos terepévé váltak a digitális platformok, és a tanulók, családok stresszterhelése is jelentősen megnőtt (Kauhanen et al., 2023). Ezzel párhuzamosan az online agressziót befolyásoló tényezők (pl. család érzelmi klímája, képernyőhasználati szokások, iskolához való viszony) esetében is felmerült egyfajta átrendeződés lehetősége. Arra több bizonyíték is utal, hogy például a gyerekek elleni online szexuális visszaélések (pl. *grooming*, *sextortion*) száma növekedett (INHOPE Annual Report, 2023), de a CB tekintetében a **szakértők által várt drasztikus emelkedés a legtöbb országban nem következett be** (Sorrentino et al., 2023).

Jelen tanulmány célja tehát egyrészt a hazai tanulók körében bekövetkezett **változások azonosítása a CB elterjedtségében**. További fontos kérdés, hogy mely tényezők tekinthetők a CB **stabil bejövő tényezőinek** a magyar serdülők körében. Mindemellett szeretnénk alaposabban megvizsgálni a családi tényezőkön túlmutatva a  **felnőtt társadalom szerepét a CB alakulásában**.

A CB elterjedtségét és e tekintetben hazánk nemzetközi rangsorban betöltött helyzetét vizsgálva elmondhatjuk, hogy **Magyarországon az Európai Unió tagállamaihoz képest gyakoribb a tanulók internetes bántalmazásban való érintettsége** (Cosma et al., 2024). A CB szocio-ökológiai modellje alapján ennek számos **makroszintű** és a digitális kontextusból fakadó oka is lehet: nemzeti jövedelem, kulturális attitűdök, internetbiztonsággal kapcsolatos jogszabályi környezet, digitális kulturális normák (Patel & Quan-Haase, 2024). Továbbá **mikroszintű** változók is hatnak a CB megjelenésére, mint amilyen a család, az iskola, az iskolai klíma, az osztályközösség és annak normái (Cross et al., 2015; Gorzig & Machackova, 2015). Ennek megfelelően jelen tanulmány egyik fő fókusza a **digitális írástudás szerepének meghatározása a CB előfordulásában és megelőzésében**. Törekszünk annak tisztázására is, hogy **milyen feladatok hárulnak ezen a téren az oktatási intézményekre, a pedagógusokra ill. iskolai segítő szakemberekre**.

## II. Elméleti bevezető

Az internet számos **lehetőséget és előnyt** biztosít a fiatalok számára: használhatják például a közösségi médiát meglévő kapcsolataik fenntartására, erősítésére (Subrahmanyam & Greenfield, 2008), valamint új kapcsolatok kialakítására és fenntartására is (Gross, 2004; Valkenburg & Peter, 2007; Wolak et al., 2003), de fejlődéslelektanilag aktuális feladataik, például az identitáskeresés eszköze is lehet (Keipi et al., 2017; Valkenburg et al., 2005). Azonban az előnyök mellett **számos veszély** fenyegeti a fiatalokat az internet használata során. Valcke és munkatársai (2011) három online veszély-típust különítettek el. Az első ezek közül a fiatalok számára ártó, káros, **veszélyes tartalom** (pl. pornográf tartalmak, rasszizmus, gyűlöletkeltés stb.), valamint a nem megbízható forrásból származó információk és az álhírek. A második veszély az **online marketing** új, fiatalokat célzó formáiban rejlik. A kritikák szerint ezek a reklámok és a mögöttük álló cégek visszaélnék a fiatalok személyes adataival, a róluk tárolt adatokkal, valamint a reklámok megtevesztőek a fiatalok számára. A harmadik veszély pedig az **online kialakított kapcsolatokban** rejlik. A fiatalok gyakran használják kapcsolat kialakítására, fenntartására az internetet, így megismerkedhetnek általuk offline nem ismert idegenekkel is. Veszélyes lehet azonban, ha a fiatal ezen interakciók során személyes információkat oszt meg, képeket küld, és offline találkoztól beszél meg a kizárólag online ismert személlyel/személyekkel. Ezek a veszélyek különösképpen akkor jelentenek kockázatot az internet- és digitális eszközt használó fiatalokra, **ha hiányos, limitált a digitális műveltségük**, a tudatos és biztonságos internet- és digitális eszközhasználatra vonatkozó tudásuk (Li & Ranieri, 2010; Margaryan et al, 2011).

### II.1. Digitális írástudás, digitális kompetenciák, digitális nevelés

Ahogy a világ egyre növekvő mértékben digitalizálódik, egyre inkább szükségessé válik, hogy az emberek kompetensen eligazodjanak, megértsék és hatékonyan használják a technológiát életük különböző területein (Kaplan et al., 2010). A **digitális írástudás (digital literacy)** azt a képességet jelenti, hogy valaki **hatékonyan tudja használni a digitális eszközöket és online platformokat az információk megtalálására, feldolgozására, értelmezésére és megosztására** (UNESCO, 2009). Ez magába foglalja az alapvető számítógépes ismereteket, a keresési készségeket, az adatvédelem és a biztonság tudatos kezelését, valamint a kritikai gondolkodást az online tartalmak értékelésekor. A digitális írástudás fontos ahhoz, hogy valaki magabiztosan és felelősen mozogjon a digitális térben, tanuljon, dolgozzon, és kommunikáljon. Az **EU digitális kompetenciákra vonatkozó keretrendszerében** (Vuorikari et al, 2022) öt fő digitális kompetenciaterületet jelöl ki:

- **Információs és adatközeltség:** az egyén képes információs igényeket megfogalmazni, a digitális adatot felkutatni, tartalmat és információt előhívni, megítélni a forrás és tartalom relevanciáját, valamint tárolni, szervezni a tartalmakat. Ez olyan tevékenység végzésére utal, mint árucikkkel és szolgáltatásokkal kapcsolatos információk keresése, egészséggel kapcsolatos információ keresése, tájékozódás online hírportálokon és internetes hírújságok segítségével, valamint online hírek tényellenőrzése és a hírforrások felkutatása.

- **Kommunikáció és együttműködési készségek:** az egyén tud másokkal kapcsolódni, kommunikálni, együttműködni digitális eszközökön keresztül, mindemellett, hogy tudatában van a kulturális és generációs különbségeknek. Ezen túl képes részt venni digitális közösségekben, és kézben tudja tartani digitális identitását és reputációját. Ez a készség olyan aktivitások meglétére utal, mint e-mailek küldése és fogadása, telefon és videóhívások az interneten, azonnali üzenetküldés, közösségi fórumokon való részvétel, személyes vélemény kifejezése társadalmi és politikai kérdésekben, illetve közösségi platformokon, online megbeszéléseken való részvétel politikai vagy társadalmi kérdések megvitatása érdekében.
- **Digitális tartalomkészítési készségek:** az egyén képes digitális tartalmat készíteni és szerkeszteni. Mindemellett képes a létező tudáshalmazt javítani, új információt ehhez integrálni, miközben ismeri a vonatkozó copyright és licenz szabályokat és képes számítógépes rendszerek számára értelmezhető utasításokat létrehozni. Ez a terület olyan tevékenységekre utal, mint például szöveg- és táblázat szerkesztő használata, fotók, videók szerkesztése, fileok mozgatása mappák és eszközök között, fájlok létrehozása különböző elemek ötvözésével (pl. szöveg, kép, táblázat, animáció stb.), haladó szintű táblázatkezelés (képletek, makrók alkalmazása) adatelemzés céljából, illetve valamilyen programnyelv ismerete.
- **Biztonsággal kapcsolatos készségek:** az egyén meg tudja védeni az eszközeit, a számára fontos tartalmakat, személyes adatokat a digitális környezetben. Mindemellett képes megőrizni a fizikai és mentális egészségét, tudatában van a digitális technológiák társas jóllétben betöltött és inklúziós szerepének, valamint ismeri a digitális eszközhasználat környezetre gyakorolt hatásait. Ehhez a területhez olyan tevékenységek rendelhetők, mint például: a személy képes ellenőrizni olyan weboldalak megbízhatóságát, amelyen személyes adatokat kell megadni; értelmezni tudja az adatvédelmi nyilatkozatot, mielőtt személyes adatot ad meg; tudatában van annak, hogy a lokalizáció megadása kockázatos lehet; képes szabályozni az általa használt közösségi profilok elérését és meg tudja védeni az általa online tárolt, megosztott adatokat; le tudja tiltani az adataihoz való reklám célú hozzáférést; kezelni tudja az internetbeállításokat, a “sütek” csökkentése vagy kivétele érdekében.
- **Problémamegoldási készségek:** az egyén képes problémákat és szükségleteket azonosítani, valamint megoldani konceptuális problémákat a digitális környezetben; képes innovációkra, követi a technológiai változásokat. Olyan tevékenységek jellemzők ezen a területen, mint például szoftverek és applikációk letöltése, installálása; beállítások megváltoztatása; online vásárlás és értékesítés; online tanulási rendszerek használata; internetes banki ügyintézés; álláskereső vagy álláspályázatok online intézése (Vuorikari et al, 2022).

Ezek a kompetenciák azonban nem csak az online világban való eligazodáshoz szükségesek, hanem ezek hiányában a fiatalok számos online rizikóviselkedés (pl. idegenekkel való kommunikáció, személyes információk megosztása, *sadvertising*) és problémás viselkedés (pl. problémás internethasználat, online agresszió, ezen belül cyberbullying) veszélyének lehetnek kitéve (Álvarez-Garcia et al, 2015; Macaulay et al, 2020).

A digitális kompetenciákat a gyerekek általában az őket körülvevő felnőttek (pl. szülők és pedagógusok), valamint kortársaik által sajátíthatják el (Livingstone et al., 2011). A legújabb kutatási eredmények (Helsper et al., 2024) **öt mediációs stratégiát** különböztetnek meg, amelyek segítségével a felnőttek mentorálhatják a fiatalokat digitális nevelésük, vagyis az online világba való bevezetésük során:

- **Aktív mentorálás:** aktívan megbeszélik és megosztják egymással a fiatalok és a felnőttek az online aktivitásukat, tevékenységeiket, élményeiket
- **Aktív internetbiztonsági mentorálás:** az online rizikók és kockázatok elmagyarázása és a kialakult problémákkal kapcsolatos segítségnyújtás
- **Korlátozó mentorálás:** az online tevékenységek és az online töltött idő korlátozása
- **Technikai mentorálás:** monitorozó szoftverek és szűrőprogramok használata
- **Monitorozás:** a fiatal online tevékenységének ellenőrzése internet- vagy digitális eszközhasználat után.

A mediációs stratégiákat a gyermek neme, életkora, a szülők végzettsége, digitális írástudása, stratégiákkal kapcsolatos percepciója is befolyásolja (Kutrovác, 2018).

## II.2. Cyberbullying és a digitális kompetenciák kapcsolata

A cyberbullying **digitális technológiák alkalmazásával elkövetett kortársbántalmazás (online/internetes bántalmazás)**. Ez egy bántó szándékú agresszív cselekvés, mely történhet közösségi média vagy üzenetküldő platformokon, online játék platformokon vagy éppen mobiltelefonokon keresztül. A bántalmazó célja a célszemély megijesztése, felbosszantása, megszegyenítése. Számos különböző formája lehetséges, és az offline bántalmazással közepes mértékben mutat együttjárást (Johansson & Englund, 2020). A cyberbullyingba bevonódó fiatalokra – mind áldozat, mind elkövető szerepben – jellemző, hogy több időt töltenek az online térben, valamint veszélyes és problémás online viselkedések is jellemezhetik őket (Chang et al., 2015; Hinduja & Patchin, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004).

A digitális készségek és a CB részvétel között többirányú kapcsolat is elképzelhető (Haddon & Vincent, 2014). Egyrészt feltételezhető, hogy **a fejlettebb digitális készségek csökkentik az áldozattá válást**. Ez azzal magyarázható, hogy a jobb digitális készségekkel rendelkező diákok hatékonyabban tudják kezelni az online kockázatokat, felismerik a zaklató viselkedést, és használják a digitális biztonsági eszközöket. Azokban az országokban, ahol erős a digitális oktatás, a fiatalok iránymutatást kaphatnak az etikus online viselkedésről, ami csökkentheti a zaklatásban való részvételt (Staksrud & Livingstone, 2009). Másrészt az is lehetséges, hogy **a kompetensebb technológiahasználat növeli a CB előfordulását**. Azokban az országokban, ahol a fiatalok széles körű internet-hozzáféréssel és fejlett digitális készségekkel rendelkeznek, ott több időt töltenek online, ami kockázati tényezőnek számít (OECD, 2022).



### III. 2022-es HBSC adatok másodelemzése

#### III.1. A minta

Az elemzést az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi **HBSC kutatás 2022-es magyar adatain** végeztük (Németh, 2024). Az adatfelvétel a nemzetközi kutatási protokollnak megfelelően, országosan reprezentatív mintavétellel történt az 5., 7., 9. és 11. évfolyamok részvételével (Inchley et al., 2023). A minta kiválasztására az adott adatfelvételi év közoktatási statisztikai adatai alapján került sor. A végleges megvalósult **mintanagyság 6240 fő**.

#### III.2. Az eljárás

Az adatfelvételre **rétegzett, csoportos mintavételi eljárás** keretében került sor. A diákok válaszadását az iskolaigazgatók tájékoztatása, a szülői és tanulói beleegyezés biztosítása előzte meg. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt. A (digitalizált) kérdőívek kitöltése iskolai osztályterekben történt képzett kérdezőbiztosok felügyeletével, tabletek segítségével és osztályonként körülbelül egy iskolai tanórát (45 percet) vett igénybe. Az **adatfelvétel 2022. április-júniusban** zajlott.

#### III.3. A vizsgált változók

Az 1.táblázatban tematikusan csoportosítva áttekintjük azokat a változókat, melyeket a másodelemzés során az internetes bántalmazással való összefüggésben vizsgáltunk. A teljes kérdőív számos további területen mér (pl. táplálkozás, rizikómagatartások, kortárskapcsolatok, szexuális magatartás stb.), de korábbi kutatásunkban (Jármí & Várnai, 2023) az elemzésbe csak azokat a változókat válogattuk be, melyek a szakirodalom alapján a relevánsnak tűntek. Jelen kutatásban az időbeli eltérések azonosítása érdekében ugyanezzel a változókészlettel dolgoztunk. A változók képzéséről, az adatgyűjtés során feltett kérdésekről, és a skálák kialakításáról részletes leírás a XII.1. A másodelemzésbe bevont változók részletes bemutatása” mellékletben olvasható<sup>1</sup>.

CB elkövetés	igen: legalább egyszer részt vett	nem vett részt
CB áldozat	igen: legalább egyszer bántották	nem bántották
Nem	fiú	lány
Életkor	5., 7., 9., 11. évfolyam	
<b>Családi háttér</b>		

<sup>1</sup> A korábbi elemzésünkhöz képest az alábbi változók esetében történt módosítás: az online kommunikáció preferenciát 3 tétel helyett 1 tétellel mértük 2022-ben. **A képernyőidőre vonatkozó kérdések nem vonatkoztak külön tanítási napokra és hétvégi napokra, csak a tanuló szabadidejére.** Az internetes játékhasználat zavar kérdőívet 2022-ben csak a 9-11.-es tanulók körében vettük fel. A depresszív hangulatot a CDI skála helyett a CES\_D skálával értékeltük, valamint 2022-ben az önértékelés skálát nem alkalmaztuk.

Anya végzettsége	alapfokú	középfokú	felsőfokú
Apa végzettsége	alapfokú	középfokú	felsőfokú
Anyai monitorozás	6-18 pont		
Apai monitorozás	6-18 pont		
Családi támogatás	4-28 pont		
Családi jómódúság	0-13 pont		
Családszerkezet	hagyományos: két édeszüdő együtt neveli	nem hagyományos: egyedülálló szülő, nagyszülő, nevelőszülő	
<b>Képernyőhasználat</b>			
Idő közösségi médián	semennyi	fél-egy óra	két óra vagy több
Idő videojátékkal	semennyi	fél-egy óra	két óra vagy több
Idő videónézéssel	semennyi	fél-egy óra	két óra vagy több
Problémás közösségi média használat	0-9 pont		
Játékhasználati zavar	0-10 pont		
Online kommunikáció preferenciája	1-5 pont		
<b>Iskolai és kortárs tényezők</b>			
Kortársak támogatása	4-28 pont		
Osztálytársak támogatása	0-13 pont		
Tanárok támogatása	3-15 pont		
Iskola kedvelése	igen	nem	
Iskolai nyomás észlelése	igen	nem	
<b>Egészségi állapot, mentális egészség</b>			
Élettel való elégedettség	0-10 pont		
Pszichoszomatikus tünetek	9-45 pont		
Alvás mennyisége	felkelési idő és lefekvésési idő különbsége (3-11 óra)		
Szubjektív egészség	rossz/megfelelő	jó/kitűnő	
Krónikus betegség	van	nincs	

1. Táblázat: A másodelemzésbe bevont változók

### III.3.1. A cyberbullying változók

Az adatgyűjtés során a CB előfordulására és gyakoriságára két kérdést tettünk fel.

„Az elmúlt néhány hónapban te **milyen gyakran vettél részt** internetes bántalmazásban? pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy gúnyoljál valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megengedte volna neked”.

A lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer/ Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

„Az elmúlt hónapokban **milyen gyakran bántottak** téged az interneten? pl. bántó üzeneteket küldtek neked sms-ben, chatprogramon keresztül vagy e-mailben; vagy ilyen üzenetet tettek ki a faladra egy közösségi oldalon; téged gúnyoló weboldalt hoztak létre; kellemetlen vagy kínos képet készítettek rólad és az engedélyed nélkül feltették az internetre.”

A lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

Az elemzésben mindkét változót **kétértékűvé** alakítottuk a nemzetközi ajánlásoknak megfelelően: azokat tekintettük **CB elkövetőnek**, akik esetében legalább egyszer-kétszer előfordult, hogy másokat bántottak online. Hasonlóképpen **CB áldozatoknak** azokat számítottuk, akikkel legalább egyszer-kétszer előfordult, hogy mások bántották őket online. Az összevont modellekben pedig **CB érintettnek** tekintettük, akik legalább egyszer-kétszer bántottak másokat vagy legalább egyszer-kétszer bántották őket.

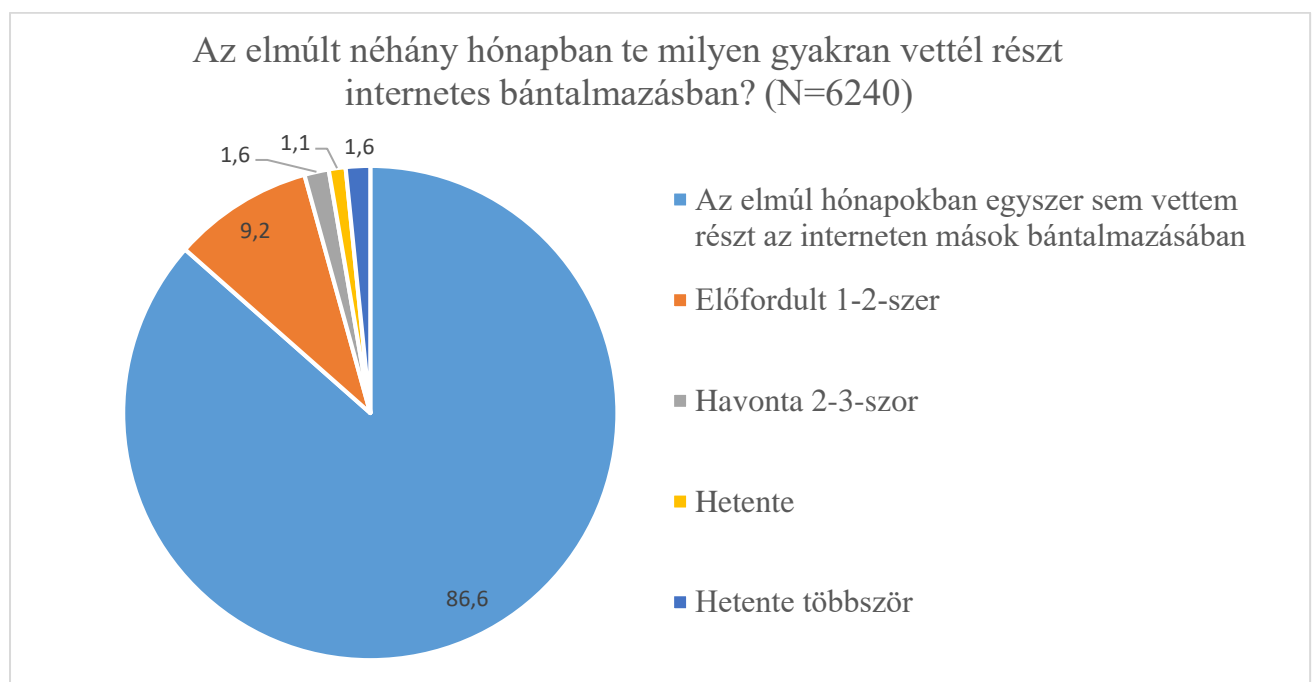
### III.4. Eredmények

A leíró jellegű adatbemutató mellett az online bántalmazással összefüggő tényezők vizsgálatára **khi-négyzet próbákat** és **bináris logisztikus regresszió-elemzéseket** végeztünk a Jamovi 2.3.1. statisztikai szoftver segítségével. A regresszióelemzés olyan többváltozós statisztikai módszer, mely alkalmas egy kétértékű függő változó (pl. CB érintettség vs. nem érintettség) és független változók (pl. családi változók) közti kapcsolatok modellezésére. A kapcsolat meglétére a szignifikancia utal, erősségére pedig az esélyhányados. A független változók közti korrelációkat előzetesen megvizsgáltuk. A statisztikai elemzések eredményeit részletesen a XII.2. Statisztikai próbák eredményei mellékletben közöljük.

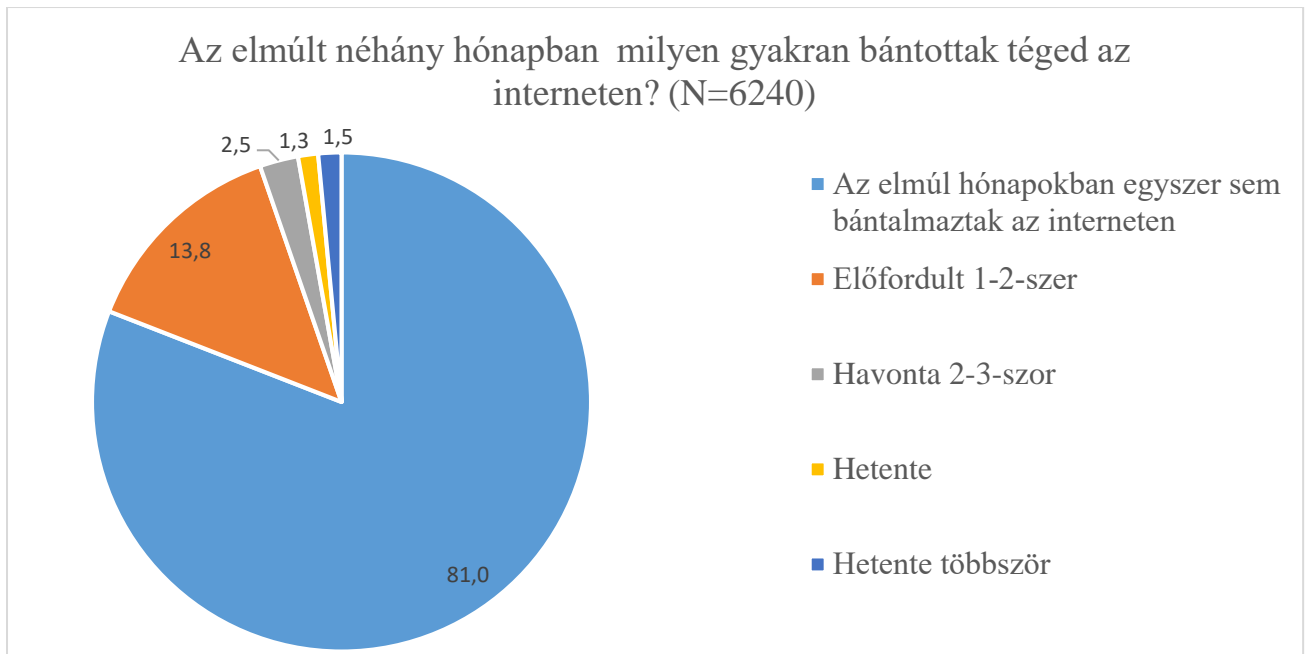
### III.4.1. Leíró adatok és a háttérváltozók hatása

#### III.4.1.1. A cyberbullying gyakorisága

A diákok legnagyobb része azt nyilatkozta, hogy egyszer sem vett részt mások internetes bántásában és őt sem bántották online egyszer sem (1-2. ábra, részletesen a XII.2.1 és XII.2.2. mellékletben). Az **áldozatok aránya 19,0%, elkövetőnek pedig 13,4% vallotta magát. A diákok 24,9 %-a érintett valamilyen CB szerepben, 7,5%-a pedig egyszerre elszenvedője és elkövetője az online bántalmazásnak.**



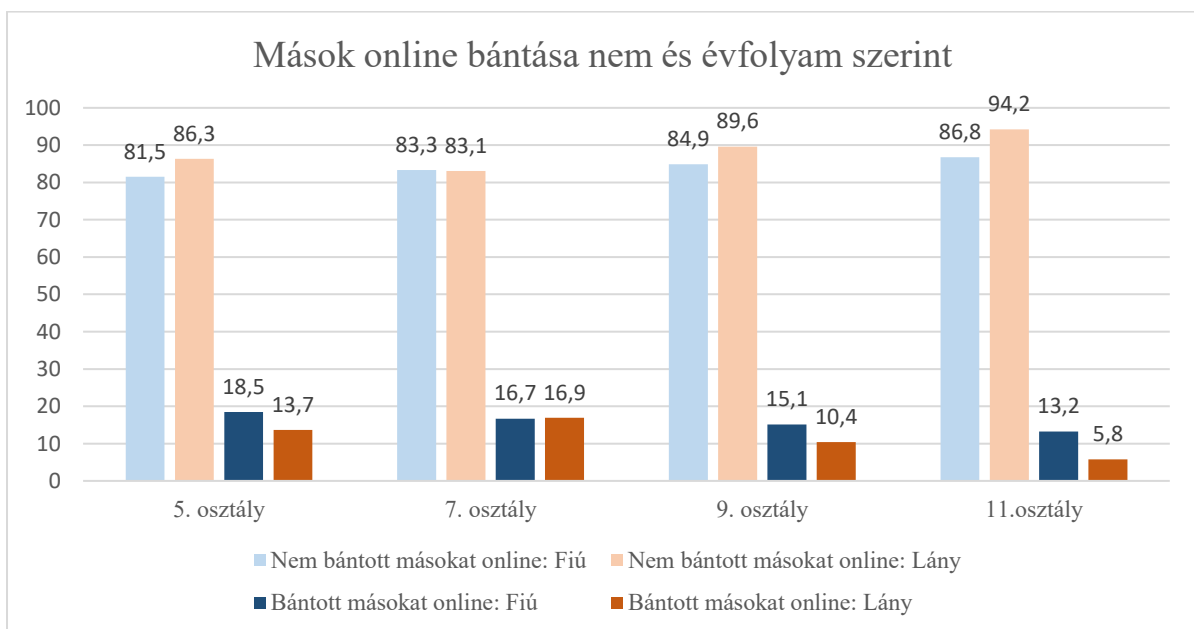
1. Ábra: A CB elkövetők aránya



2. Ábra: A CB áldozatok aránya

### III.4.1.2. Nemi és életkori különbségek

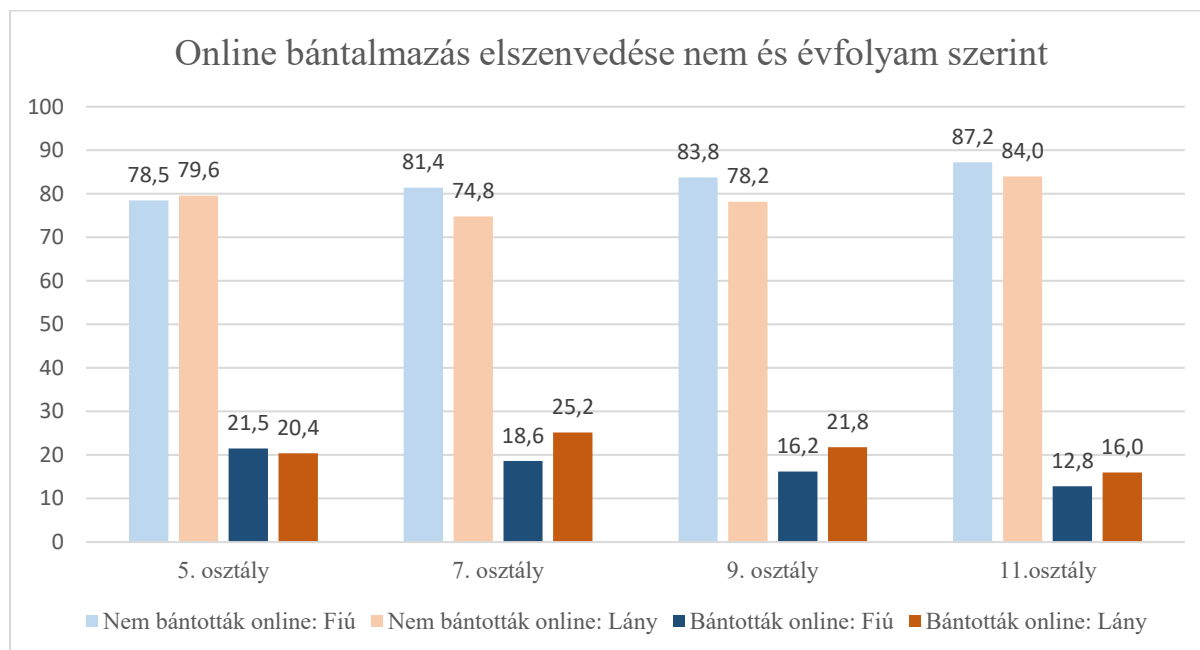
A CB **elkövetése csökken az életkorrall**: 5-7. évfolyamon még a tanulók több, mint 16%-a nyilatkozott úgy, hogy legalább egyszer már bántott másokat online, ez az arány 9. évfolyamon már csak 12,5%, 11.-ben pedig 9,5%. Az 5., 9. és 11. évfolyamon szignifikánsan **több fiú** követ el online bántalmazást, a 11. évfolyamon több mint kétszer akkora a fiúk aránya. (3.ábra, részletes statisztikák a XII.2.1. Nemi különbségek vizsgálata CB előfordulási adatokon (HBSC 2022) és a XII.2.2. Életkori különbségek vizsgálata CB előfordulási adatokon (HBSC 2022) mellékletben).



3. Ábra: CB elkövetése nem és évfolyam szerint

Az áldozattá válás tekintetében is tapasztalhatunk szignifikáns nemi különbségeket: a 7., 9. évfolyamon **több lányt bántanak** az interneten. Amennyiben a CB érintettségét egyben vizsgáljuk, a nemi különbségek kiegyenlítik egymást.

**A bántalmazás elszívődése is csökken az életkorral:** míg 5.-7. osztályban a diákok 21-22%-a áldozata online bántalmazásnak, ez az arány 11. évfolyamra 14,4%-ra csökken (4.ábra).



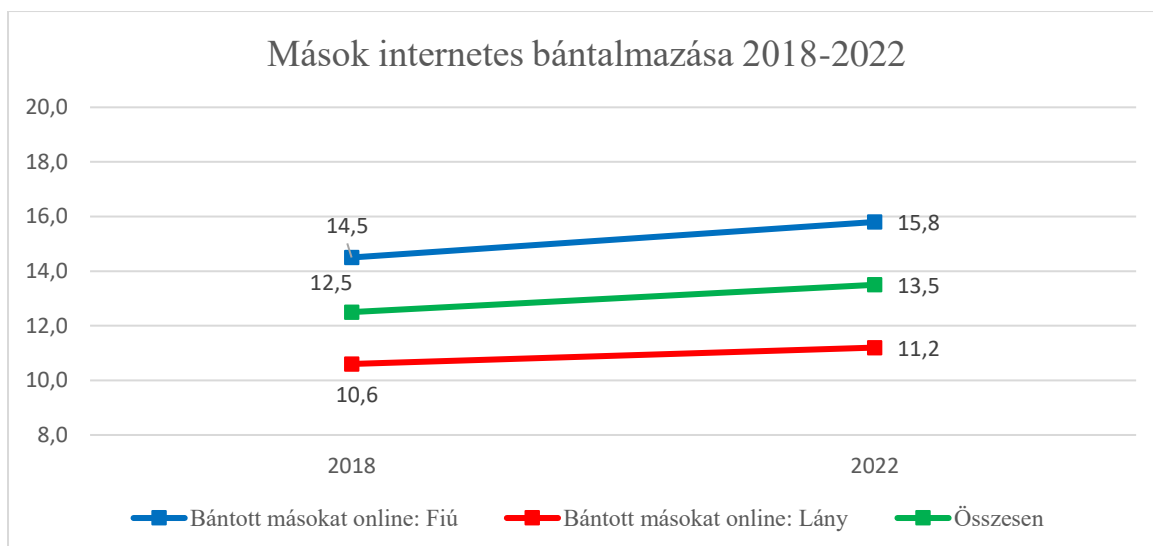
4. Ábra: CB áldozattá válás nem és évfolyam szerint

### III.4.1.3. Időbeli változások

A hazai trendelemzésekhez minden változó esetében kiszámítottuk a százalékos arányszámokhoz tartozó 95%-os megbízhatósági intervallumokat (CI), mind a teljes mintákra, mind a mintákon belül mindkét nemre. Az eredmények közlésénél szignifikánsan különbözőnek tekintettük azokat az arányszámokat, amelyek megbízhatósági intervalluma nem volt átfedő. Az alkalmazott képlet:  $CI\ 95\% = p \pm z \cdot SE$ ,  $SE = \sqrt{p(1-p)/n}$ , ahol  $p$  = előfordulási arány (prevalencia) azaz  $X/n$ ;  $n$  = elemszám;  $z = 1,96$ .

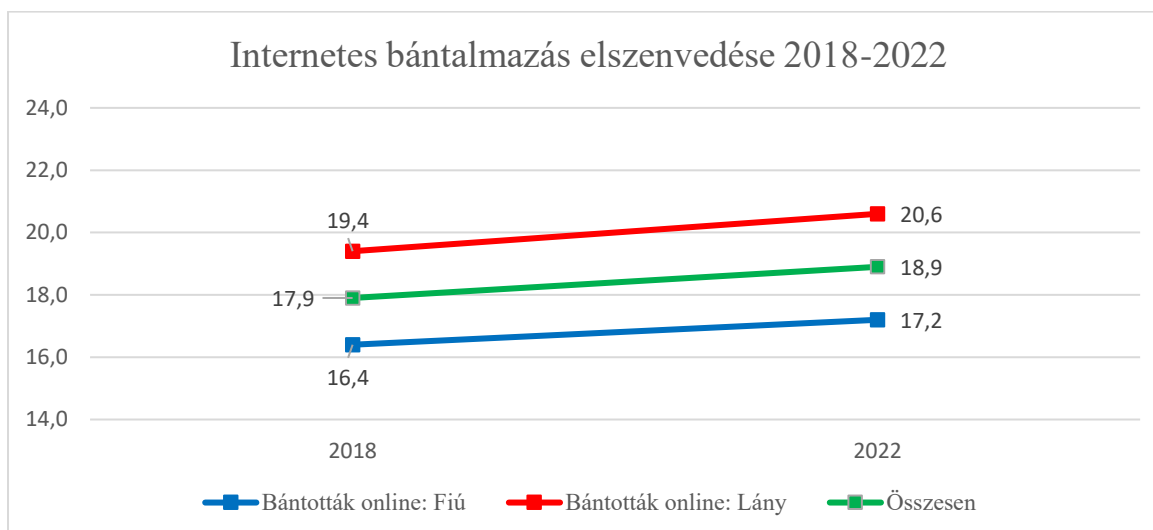
Mások internetes bántalmazása tekintetében egyik nemnél és összesítve sem találunk lényeges eltérést a 2018-as és 2022-es adatfelvétel között. Ez azt jelenti, hogy ebben az időszakban **nem változott a CB elkövetésének** előfordulási gyakorisága, nem növekedett szignifikánsan az online elkövetők aránya (5. ábra).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> CB elkövetők átlagai és CI 95%: Fiú 2018: 14,5 (13,6-15,3) 2022: 15,8 (14,8-16,7), Lány 2018: 10,6 (9,8-11,3) 2022: 11,2 (10,4-11,9); Összes 2018: 12,5 (11,6-13,3) 2022: 13,5 (12,6-14,3).



5. Ábra: CB elkövetés változása 2018-2022 között fiúknál és lányoknál

Ugyanezt elmondható az online bántalmazás elszívéséről is, vagyis **2018 és 2022 között nem növekedett szignifikánsan CB áldozattá váló lányok és fiúk aránya (6.ábra)<sup>3</sup>.**



6. Ábra: CB áldozattá válás változása 2018-2022 között fiúknál és lányoknál

### III.4.2. Bináris logisztikus regresszióelemzések eredményei

A bináris logisztikus regresszió-modellekben azt vizsgáltuk, hogy **mely független (prediktor) változók mutatnak kapcsolatot a CB elkövetésével ill. áldozattá válással**, vagyis mely változók esetében milyen irányú elmozdulás növelheti a CB elkövetővé ill. áldozattá válás valószínűségét. A XII.2.3. Bináris regressziós modellek eredményei HBSC 2018 ill. 2022

<sup>3</sup> Áldozat: Fiú 2018: 16,4 (15,4-17,3) 2022: 17,2 (16,2-18,1), Áldozat: Lány 2018: 19,4 (18,3-21,6) 2022: 20,6 (19,6-21,6); Áldozat: Összes 2018: 17,9 (16,9-18,8) 2022: 18,9 (17,9-19,8).

adatokon melléklet táblázataiban minden változócsoporthoz esetében feltüntetjük a 2018-as és 2022-es adatok elemzésének eredményét, a független változók és a kimeneti változó kapcsolatára utaló esélyhányadosokat és az ehhez tartozó konfidencia-intervallumokat. A szignifikáns kapcsolatokat vastagon szedtük. Mindemellett a táblázatokban feltüntettük a 2022-es modellek magyarázóerejét (Cox & Schnell  $R^2$  és Nagelkerke  $R^2$ ).

#### III.4.2.1. Családi változók és CB

A 2022-es adatokon képzett regressziós modellek alapján elmondható, hogy a szülők végzettsége, a családszerkezet, az apai monitorozás és a család jövedelmi helyzete nem állnak kapcsolatban a CB elkövetésével. Ugyanakkor:

- az **anya intenzívebb monitorozó magatartása** (vagyis, ha többet tud arról kik a fiatal barátai, hol van iskola után, hová megy este, mire költi a pénzét és mit csinál az interneten, illetve a szabadidejében),
- a **magasabb családi támogatás** (vagyis a család segít a fiatalnak döntéseket hozni, családjától kap támogatást, van kihez fordulnia)

**védőfaktorok a CB elkövetővé válás szempontjából.** Ugyanezek az összefüggések igazak az **áldozattá válásra** is, bár ott az **apai monitorozás** is védőfaktornak tűnik.

#### III.4.2.2. Képernyőhasználati változók és CB

A modell alapján elmondható, hogy önmagában a videónézéssel, közösségi média-fogyasztással vagy online játékkal töltött idő nem áll kapcsolatban a CB elkövetővé válással. Ugyanakkor:

- az **online kommunikációs forma** előnyben részesítése a személyeshez képest
- a problémás közösségi média használat skálán elért magasabb pontszám, vagyis **problémásabb közösségi média használat**
- online játékhasználati zavar skálán elért magasabb pontszám, vagyis **online játékhasználati zavar** (9-11- osztályos tanulók esetében)

**rizikófaktorok a CB elkövetővé válás szempontjából.** Ugyanezek az összefüggések igazak az **áldozattá válásra** is, bár ott az **online játékkal töltött idő** is rizikófaktornak tűnik.

#### III.4.2.3 Iskolai- ill. kortárs változók és CB



A modell alapján elmondható, hogy az osztályon kívüli kortársak támogatása, elfogadása, nem áll kapcsolatban a CB elkövetésével. Ugyanakkor:

- az **osztálytársak alacsonyabb észlelt támogatása** (ha nincs támogató osztályközösség, akivel meg tudja osztani a problémákat)
- a **tanárok alacsonyabb észlelt támogatása** (ha nem, vagy kevésbé érzi, hogy tanárai elfogadják, törődnek vele, meg lehet bennük bízni)
- ha az **iskoláját egyáltalán nem vagy nem nagyon szereti**
- ha az **iskolai feladatok eléggé vagy nagyon nyomasztják**

**rizikófaktorok CB elkövetővé válás szempontjából.**

Az **áldozattá válásra** csak részben igazak fenti összefüggések: a tanárok támogatásával, elfogadásával és az iskola kedvelésével nem áll kapcsolatban. Ugyanakkor:

- az **alacsonyabb kortárs támogatása** (ha nincs támogató kortárs közösség, akivel meg tudja osztani a problémákat)
- az **osztálytársak alacsonyabb észlelt támogatása** (ha nem vagy kevésbé érzi, hogy osztálytársai szívesen vannak együtt, segítőkészek, kedvesek, elfogadják őt)
- ha az **iskolai feladatok eléggé vagy nagyon nyomasztják**

**rizikófaktorok a CB áldozattá válás szempontjából.**

#### III.4.2.4. A mentális egészségváltozók és CB

A mentális egészségváltozókat inkább a bántalmazás következményének, mint okának tekintjük, ezért ebben az esetben különösen hangsúlyozzuk, hogy **a változók közti kapcsolat nem oki jellegű** és leginkább az együttes előfordulást jelzik.

A bináris logisztikus regresszió eredménye szerint a **CB elkövetők:**

- valamivel **több, és/vagy intenzívebb pszichoszomatikus tünetről** számolnak be,
- **hétköznapi kevesebbet alszanak.**

A **krónikus beteg** gyermekek **kevésbé** válnak CB elkövetővé. Ugyanakkor az étellel való elégedettség, a kedvezőtlenebb észlelt egészségi állapot egy fiatalnál nem függ össze az elkövetővé válással.

A **CB áldozattá válásra** csak részben igazak fenti összefüggések, mert bár **több, és/vagy intenzívebb pszichoszomatikus tünetről** ők is beszámolnak ill. **hétköznapi kevesebbet alszanak**, a **krónikus beteg** gyerekek **gyakrabban** válnak CB áldozatává. Ezen kívül jellemző rájuk továbbá:

- az **alacsonyabb étellel való elégedettség,**

- **egészségüket inkább megfelelőnek vagy rossznak tartják (jó vagy kitűnő helyett).**

#### III.4.2.5 Változások a regressziós elemzések eredményeiben 2018-2022 között

2022-es adatokon képzett regressziós modellek nagyrészt átfednek a 2018-as adatokon végzett ugyanilyen elemzések eredményeivel. A 2. táblázatban látható, hogy 30 szignifikáns összefüggésből 22 megmaradt (ezeket sötét háttér jelzi). Ugyanakkor

- az újabb modellekben már egyik CB érintett csoportnál sem szerepel az anya végzettsége és a közösségi médián töltött (2 órát meghaladó) idő
- nem szerepel a család jómódúsága és a szubjektív egészség a CB elkövetőknél
- az online játékkal töltött (2 órát meghaladó) idő és az osztályon kívüli kortársak támogatása korábban csak a CB elkövetők, most csak a CB áldozatok modelljében szerepel
- a CB elkövetők modelljében is megjelent az osztálytársak támogatása és az észlelt iskolai nyomás, továbbá a krónikus betegség (de ellentétes irányban, mint az áldozatoknál).

	CB elkövetés		CB áldozattá válás	
	2018	2022	2018	2022
<b>CSALÁD</b>				
Apa végzettsége				
Anya végzettsége - alapfokú	<b>X</b>		<b>X</b>	
Családszerkezet				
<b>Anyai monitorozás skála</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Apai monitorozás skála			<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Családi támogatás skála</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Családi jómódúság	<b>X</b>			
<b>KÉPERNYŐHASZNÁLAT</b>				
Közösségi médián töltött idő >120 perc	<b>X</b>		<b>X</b>	
Online játékkal töltött idő >120 perc	<b>X</b>			<b>X</b>
Videónézéssel töltött idő				
<b>Online kommunikáció preferencia</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Problémás közösségi média skála</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>IGD (játékhasználati zavar skála)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>ISKOLA ÉS KORTÁRSÁK</b>				
Kortárs támogatás skála	<b>X</b>			<b>X</b>
Osztálytársak támogatása skála		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Tanárok támogatása skála	<b>X</b>	<b>X</b>		

Iskola kedvelése	X	X		
Észlelt iskolai nyomás		X	X	X
<b>MENTÁLIS EGÉSZSÉG</b>				
Élettel való elégedettség			X	X
<b>Pszichoszomatikus tünetek</b>	X	X	X	X
<b>Alvás mennyisége hétköznap</b>	X	X	X	X
Szubjektív egészség	X		X	X
Krónikus betegség		X	X	X

2. Táblázat: 2018-as ill. a 2022-es adatokon képzett regressziós modellek átfedése

## IV. Digitális írástudás és cyberbullying érintettség kapcsolata 27 európai államban

Kutatásunk második részében azt vizsgáltuk, hogy **van-e összefüggés egy adott ország CB érintettsége, vagyis a CB elkövetők ill. áldozatok prevalenciája és a felnőtt lakosság digitális írástudásának szintje között**. A korrelációs elemzés során a nemzetközi 2022-es HBSC adatok nemzeti adatai mellett a 2023-as EUROSTAT adatokra támaszkodtunk.

### IV.1. A minta

Az elemzést az **Európai Unió 27 tagállamának bevonásával** végeztük, ezek a következők: Ausztria, Belgium, Bulgária, Ciprus, Cseh Köztársaság, Dánia, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Lengyelország, Litvánia, Lettország, Luxemburg, Olaszország, Németország, Magyarország, Málta, Portugália, Románia, Spanyolország, Svédország, Szlovákia, Szlovénia. Minden ország esetében nemzeti szintű változókat használtunk, a **mintaelemszám tehát N=27**. Ezen nemzetek mindegyike szolgált adatokat az EUROSTAT adatbázisba, illetve rendszeresen végez reprezentatív adatgyűjtést a HBSC kutatás keretében is.

### IV.2. A vizsgált változók

A nemzetközi **HBSC adatgyűjtésből a CB érintettség** adatait használtuk. Ezek a tételek kötelező kérdések voltak a 2022-es adatfelvétel során, így valamennyi bevont ország rendelkezett erre vonatkozó adattal. A CB elkövetésével kapcsolatban minden tanulónak arra a kérdésre kellett válaszolnia a saját anyanyelvén, hogy *„Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban?”* A CB elszენvedését pedig azzal a kérdéssel vizsgáltuk, hogy *„Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten?”*. Mindkét változót dichotomizálva vontuk be az elemzésbe: a *„legalább egyszer bántott másokat”* és a *„legalább egyszer bántották már az interneten”* változók előfordulási gyakoriságait vontuk be rendre a 11, 13, és 15 évesek esetében.

Az **EUROSTAT adatbázisból az alapvető digitális készségekkel rendelkező állampolgárok prevalenciáját** vontuk be az elemzésbe a 2023-as évre vonatkozóan, valamint **kontrollváltozóként a vásárlóerőre korrigált GDP** mérőszámot. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert elképzelhető, hogy a digitális írástudás és CB nem egymással állnak kapcsolatban, hanem mindkettő (egymástól függetlenül) a nemzeti jövedelmi viszonyokkal van kapcsolatban, ezért úgy véltük, hogy a gazdasági fejlettség valamilyen mutatójára érdemes korrigálni az együttjárást. Az egy főre jutó GDP-t korrigáltuk a fogyasztási lehetőségeket tekintetbe véve szintén az EUROSTAT adatokat alapul véve.

Az EUROSTAT meghatározása alapján az **alapszintű digitális készségek** közé tartozik, hogy egy felnőtt képes legyen (1) olyan **eszközöket használni**, mint a számítógép, táblagép vagy mobiltelefon egyszerű, személyes és munkahelyi feladatokhoz; (2) **információkat** találni és felhasználni az interneten, (3) **megérteni, hogyan lehet biztonságos és felelős az interneten**, (4) **kommunikálni** üzenetküldés és közösségi média segítségével (5) **felismerni és megoldani** a digitális térben keletkező problémákat. Az EUROSTAT adatok 2023-ból származnak, nyilvánosak (EUROSTAT, 2024).

### IV.3. Eljárás

A HBSC-ből származó **adatok gyűjtése** minden országban a HBSC vizsgálat 2022-es érvényben lévő **kutatási protokollja** (Inchley et al., 2023) szerint történt, mely a résztvevő nemzetekre nézve kötelező jellegű. A protokoll fontos egyezményes része, hogy a vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt, illetve a szülők és diákok megfelelő tájékoztatása mellett történik. Az adatfelvétel pontos időpontja nemzetenként eltérhet, az adatbázis ugyanakkor a 2021/2022-es időszak adatait öleli fel. Mindemellett az adatfelvétel módja is eltérhet: papír alapú, elektronikus vagy kevert adatfelvételi módok is elképzelhetők.

Az EUROSTAT adatok a 2023-as évre vonatkoznak és az adatgyűjtést a European Social Survey elnevezésű szervezet koordinálta az EU háztartások és személyek információtechnológia használata (*EU survey on the use of ICT in households and by individuals*) kutatás keretében, az adatokat a nemzetek szolgáltatták. Az adatgyűjtés célcsoportja a 16-74 év közötti személyek, a nemzetenkénti mintaelemszámok 3000-6000 fő között alakultak. Az egyéneknek az információtechnológia fogyasztási szokásaikról az adatfelvételt megelőző három hónap vonatkozásában kellett számot adniuk.

### IV.4. Eredmények

A digitális készségek és a CB érintettség vizsgálatára a fenti nemzeti szintű változókon először **egyszerű**, majd **parciális korrelációs elemzéseket** végeztünk a vásárlóerőre korrigált 1 főre jutó GDP, mint kontrollváltozó bevonásával. A korrelációs együtthatókat ( $r$ ) és a parciális korrelációs együtthatókat ( $r_{par}$ ) a 3. táblázatban mutatjuk be.

Az  $r_{par}=0,4-0,5$  erősségű (negatív) együttjárások egyértelműen jelzik, hogy nemzeti szinten a digitális írástudás és a CB elkövetése a GDP hatásán túlmenően is kapcsolatot mutat. Ezek szerint **minél magasabb egy országban az alapszintű digitális készségekkel rendelkező egyének aránya, annál kevesebb gyermek válik CB elkövetőjévé a 11-15 éves korcsoportban.**

Mindemellett a digitális írástudás elterjedtsége a **CB áldozattá válással gyengébb kapcsolatban áll**, amely a GDP-re korrigálva már nem szignifikáns erősségű.

	CB elkövetése 11 évesek körében	CB elkövetése 13 évesek körében	CB elkövetése 15 évesek körében
Digitális írástudás (nemzeti szintű adat)	<b>r=-0,627***</b> p=0,008	<b>r=-0,511*</b> p=0,007	<b>r=-0,502*</b> p=0,008
Digitális írástudás (nemzeti szintű adat) GDP-re korrigálva	<b>r<sub>par</sub> = - 0,506***</b> p=0,008	<b>r<sub>par</sub> = - 0,409*</b> p=0,038	<b>r<sub>par</sub> = - 0,390*</b> p=0,049
	CB elszívódése 11 évesek körében	CB elszívódése 13 évesek körében	CB elszívódése 15 évesek körében
Digitális írástudás (nemzeti szintű adat)	r=-0,280 p=0,158	<b>r=-0,418*</b> p=0,030	<b>r=-0,355*</b> p=0,049
Digitális írástudás (nemzeti szintű adat) GDP-re korrigálva	r <sub>par</sub> = - 0,226 p=0,267	r <sub>par</sub> = - 0,305 p=0,130	r <sub>par</sub> = - 0,235 p=0,247

3. Táblázat: Korrelációs és parciális korrelációs együtthatók a digitális írástudás és CB elkövetése ill. elszívódése között

## V. Nemzeti szintű digitális írástudás és egyéni szintű CB érintettség kapcsolata

Kutatásunk harmadik részében tovább vizsgáltuk a CB érintettség és a társadalmi szintű digitális írástudás kapcsolatát. **Egyéni szinten is megnéztük, hogy védőfaktornak tekinthető-e az ország jobb digitális írástudása a CB elkövetés és áldozattá válás szempontjából.** Ennek érdekében ún. többszintű (multilevel) logisztikus regressziós elemzéseket végeztünk a nemzetközi 2022-es HBSC adatok teljes adatbázisára és a 2023-as EUROSTAT adatokra támaszkodva, hiszen egyéni szintű hatásokat és csoportszintű hatásokat egyszerre néztünk.

### V.1. A minta

Az elemzést az Európai Unió 27 tagállamából 152.693 fő 11-15 éves tanuló adatainak<sup>4</sup> felhasználásával végeztük el. A 4. táblázatban összefoglaltuk az országonkénti minta elemszámokat, CB érintettségi adatok nemzeti átlagát (a három korcsoport – 11, 13 és 15 évesek – körében mért prevalencia értékek átlaga), valamint az alapvető digitális írástudásra vonatkozó nyilvánosan hozzáférhető EUROSTAT adatokat.

Ország	Teljes minta elemszám (N)	Legalább egyszer bántották online (%)	Legalább egyszer bántott másokat online (%)	Alapvető digitális írástudással rendelkező 16-74 évesek (%)
Ausztria	5098	12,6	9,8	64,68
Belgium	15326	12,8	8,6	59,39
Bulgária	2973	21,7	19,4	35,52
Ciprus	4643	14,4	9,5	49,46
Cseh Köztársaság	12906	8,8	14,5	69,11
Dánia	5255	15,7	11,0	69,62
Észtország	4822	19,5	13,8	62,61
Finnország	3474	15,2	10,0	81,99
Franciaország	5234	10,5	5,1	59,67

<sup>4</sup> Megjegyezzük, hogy a hazai HBSC adatbázisban az 11-17 éves (5-11. évfolyamos) tanulók adatai szerepelnek, addig a nemzetközi adatbázisban csak a 11-15 évesek (5-9. évfolyamosok) adatai.

Görögország	6216	9,4	7,2	52,40
Hollandia	4316	11,5	7,0	82,70
Horvátország	5338	16,5	13,2	58,95
Írország	3583	19,4	9,4	72,91
Lengyelország	5392	22,4	17,8	44,30
Lettország	5920	23,7	20,8	45,94
Litvánia	4892	27,1	26,4	52,91
Luxemburg	4197	14,2	10,2	60,14
Magyarország	4068	20,3	14,2	58,89
Málta	3367	14,4	10,8	63,09
Németország	6332	13,6	10,4	52,22
Olaszország	4572	12,7	11,6	45,75
Portugália	4965	9,3	4,6	55,97
Románia	8337	19,9	21,0	27,73
Spanyolország	4062	7,5	2,8	66,18
Svédország	4233	17,9	8,2	66,44
Szlovákia	5584	13,6	9,1	51,31
Szlovénia	6322	18,5	16,4	46,70
	N Total= 152,693			

4. Táblázat: 27 ország minta elemszáma, CB érintettségi adatok nemzeti átlaga, alapvető digitális írástudással rendelkező felnőttek aránya

## V.2. A vizsgált változók

Az elemzésben a kimeneti (függő) változót a CB elkövetővé válás (egyszer sem vs. legalább egyszer) ill. a CB áldozattá válás (egyszer sem vs. legalább egyszer) képezte. A résztvevők nemét (fiú/lány) és életkorát (11,13,15 év), mint egyéni szintű változókat vettük figyelembe. A diákok egyéni adataihoz a nemzetük azonosítója (a 27 EU ország valamelyike) volt hozzárendelve csoportosító változóként, továbbá a nemzeti szintű EUROSTAT mérőszám, ami az alapvető digitális készségekkel rendelkező 16-74 éves felnőttek prevalenciáját mutatja.



CB elkövető	igen: legalább egyszer részt vett	nem vett részt
CB áldozat	igen: legalább egyszer bántották	nem bántották
Nem (kategorikus, bináris)	fiú	lány
Életkor (kategorikus, 3 értékű)	5., 7., 9., évfolyam	
<b>Level-1 változók</b>		
Ország	EU 27 országok	
EUROSTAT alapvető digitális írástudók aránya (folytonos változó)	27,72 - 82,70	
<b>Level-2 változók</b>		

5. Táblázat: Az elemzésbe bevont egyéni ill. csoportosító változók

### V.3. Eredmények

A digitális készségek és a CB érintettség vizsgálatára két **multilevel bináris regressziós elemzést** futtatunk le a CB elkövetésre és áldozattá válásra. A *level 1* változók a nem és a kor, a *level 2* változók az EUROSTAT adatok voltak. A modelleket az **SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26 verziójának General Linear Mixed Model** parancsai segítségével alkottuk meg.

A könnyebb értelmezhetőség kedvéért csak a multilevel modellekre legjellemzőbb eredményeket, az ún. **fix hatásokat** közöljük, nem bocsátkozunk az interakciók magyarázatába (részletes ábrák a XII.2.4. Többszintű (multilevel) bináris regressziós elemzések eredményei 2022-es HBSK és 2023-as EUROSTAT adatokon” mellékletben).

Változók	Sig	EXP (coefficient)	Confidence interval
Intercept	0,017	0,335	0,136 – 0,822
<b>Nem (fiú)</b>	0,000	1,592	1,540 - 1,646
<b>Nem (lány) (referencia)</b>	.	.	.
<b>Életkor (11 éves)</b>	0,000	0,828	0,794 – 0,863
<b>Életkor (13 éves)</b>	0,000	1,120	1,078 - 1,165
<b>Életkor (15 éves) (referencia)</b>	.	.	.
<b>EUROSTAT_Digitális készségek</b>	0,006	0,979	0,964 - 0,994

6. Táblázat: CB elkövetésre vonatkozó multilevel bináris regressziós modell

A CB elkövetéssel kapcsolatos eredmények itt (6. táblázat) is azt mutatják, hogy a fiúk szignifikánsan gyakrabban CB elkövetők. Mindemellett a 13 évesek a 15 éveseknél nagyobb, a 11 évesek pedig kisebb valószínűséggel bántanak másokat az interneten. Ha pedig **többen**

vannak olyanok egy országban, akik bírnak alapvető digitális írástudással, akkor egyéni szinten is csökken az CB elkövetővé válás valószínűsége.

A CB áldozattá válást is szignifikánsan bejósolja az összes, különböző szintű független változó (7. táblázat). Ahogy azt korábban láttuk, a fiúk kisebb valószínűséggel válnak CB áldozatává, ugyanakkor a 11 évesek és a 13 évesek gyakrabban, mint a 15 évesek. Új eredmény, hogy **ha magasabb az alapvető digitális írástudással rendelkezők aránya nemzeti szinten, akkor kisebb a CB áldozattá válás valószínűsége egyéni szinten.**

Változók	Sig	EXP (coefficient)	Confidence interval
Intercept	0,001	0,323	0,168 – 0,622
Nem (fiú)	0,000	0,891	0,865 – 0,918
Nem (lány) (referencia)	.	.	.
Életkor (11 éves)	0,000	1,143	1,101 – 1,186
Életkor (13 éves)	0,000	1,273	1,228 - 1,320
Életkor (15 éves) (referencia)	.	.	.
EUROSTAT_Digitális készségek	0,037	0,988	0,977 - 0,999

7. Táblázat: CB áldozattá válásra vonatkozó multilevel bináris regressziós modell

## VI. A másodelemzések eredményeinek megvitatása

### VI.1. A CB elterjedtsége 2018 és 2022 között

A korábbi országos adatgyűjtéshez hasonlóan az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása című országosan reprezentatív kutatás 2022-es eredményeiből láthatjuk, hogy a magyar tanulók nagyobb része azt nyilatkozta, hogy sem elkövetőként, sem áldozatként nem érintett online bántalmazásban. Ennek ellenére fontos kiemelni, hogy a **diákok csaknem 25 százaléká vagy elkövetőként vagy áldozatként CB érintette**, tehát ezt a jelenséget komolyan kell venni a hazai diákok körében.

A **nemi különbségek** tekintetében továbbra is több fiú nyilatkozta, hogy legalább egyszer bántott már másokat online, korcsoportokra lebontva a különbség az 5., 9. és 11. évfolyamon jelentős. Az áldozattá válás esetében a teljes mintát vizsgálva azt találjuk, hogy valamivel több lányt bántottak már legalább egyszer online. Az életkori különbségek egyértelműek: a CB előfordulása a **7. évfolyamban azonosítható csúcs** után csökken az életkorral. Ezek az eredmények egybecsengenek a szakirodalmi adatokkal (Cosma, et al., 2024).

Az internetes bántalmazással kapcsolatos reprezentatív adatgyűjtés még nem rendelkezik hosszú időszakot felölelő mérési pontokkal, de a **2018-as és 2022-es** adatfelvételek közti különbségeket lehet vizsgálni. Ezek alapján **nem azonosítható jelentős növekedés** a legalább egyszeri áldozattá vagy elkövetővé válás tekintetében. Arra azonban érdemes odafigyelni, hogy bár a különbségek nem szignifikánsak, de az értékek 2022-ben magasabbak. Ennek a hátterében a COVID időszak fokozottabb digitális eszközhasználata is állhat, de elképzelhető, hogy hosszú távon egy növekvő tendencia fog kirajzolódni.

A HBSC adatok **nemzetközi összehasonlításra** is lehetőséget adnak. Ebből a szempontból érdemes megjegyezni, hogy hazánkban a 2018-as és 2022-es adatok szerint is a résztvevő kb. 45 ország átlagához képest mindhárom korcsoportban **magasabb a CB érintettség** (Inchley et al., 2020, Cosma et al. 2024). **Kismértékű emelkedés** mind a viktimizáció, mind az elkövetővé válás tekintetében megfigyelhető volt a HBSC-ben részt vevő országok nagy részében, drasztikus emelkedés azonban sehol nem történt (Cosma et al., 2024) sőt egyes metaanalízisek szerint a **CB prevalenciája csökkent** a COVID időszak megnövekedett internet használata ellenére is (Huang et al., 2024, Sorrentino et al., 2023).

### VI.2. Családi változók szerepe

A családi változók és a CB összefüggései az elvártak szerint alakultak, mindemellett ezen a területen tapasztaltuk a legtöbb változást a modellekben a korábbi eredményekhez képest: **a családi jómódúság és az anya végzettségének hatása ezen adatfelvétel alkalmával nem bizonyult szignifikánsnak**. Elképzelhető, hogy a **COVID időszak olyan általánossá tette az eszközhasználatot az iskoláskorúak körében**, hogy a jövedelmi és kulturális különbségek

hatása teljesen megszűnt, miközben a családok ezen túlmutató „minőségi” jellemzői (pl. a támogatás, monitorozás) továbbra is jelentősek maradtak. Tulajdonképpen a jövedelmi különbségek és a CB érintettség között sok vizsgálat nem talált kapcsolatot, illetve az összefüggés országonként és régiónként is változhat (López-Meneses et al., 2020, Cosma et al., 2024).

**A családi klíma mutatói tehát továbbra is protektív tényezőnek** bizonyulnak, a szülők (főleg az anya) **monitorozó erőfeszítései** megtérülnek. Ha a szülő többet tud gyermeke barátairól, szabadidő eltöltési szokásairól, otthonon kívüli tevékenységéről és internetes aktivitásáról, akkor a gyermek kevésbé válik CB érintettjévé. Fontos azonban kiemelnünk, hogy a monitorozás nem jelenti szükségszerűen a fiatal korlátozását, sem szigorú követését, folyamatos szemmel tartását, sokkal inkább a szülő-gyermek bizalmi kapcsolatára utal. Az internetes tevékenység monitorozása pedig része lehet a szülők által alkalmazott digitális nevelés stratégiáknak (lásd. 5. oldal). Nemzetközi kutatások is alátámasztják ezeket az eredményeket, illetve követéses vizsgálati elrendezésben is igazolták, hogy a magasabb szintű szülői monitorozás csökkentette az online viktimizáció előfordulását (Shao et al., 2024; Arató et al., 2022).

A magas szintű **családi támogatás** szintén csökkenti a CB érintettség valószínűségét azáltal, hogy a család segítséget nyújt a döntésekben, gondoskodást biztosít, és lehetőséget ad a problémák megbeszélésére. Ez az offline életre is hatással van, de fontos az online térben felmerülő társas problémák esetén is (Rodriguez-Rivas, 2022).

### VI.3. Képernyőhasználati változók szerepe

A 2022-es adatokra építő jelenlegi modelljeinkben **a közösségi média platformokon eltöltött idő már nem számít jelentős tényezőnek** sem a CB elkövetés, sem a CB áldozattá válás szempontjából. Egyedül az **online játékkal eltöltött idő** függött össze a 2022-es adatfelvételkor a CB áldozattá válással. A **problémás online viselkedések** – a problémás közösségi média használat, az online játékhasználati zavar – azonban továbbra is szignifikáns kapcsolatot mutatnak a CB érintettséggel. Problémás közösségi média használónak a magyar tanulók 13%-a tekinthető önbeszámoló adatok alapján, míg a játékhasználati zavar előfordulási gyakorisága 18% a középiskolás tanulók körében (Németh, 2024).

További fontos bejósoló tényező az **online kommunikáció preferenciája** a személyes interakciókkal szemben. Ennek értékelésekor fontos kiemelnünk, hogy a magyar diákok fele (49%-a) úgy nyilatkozott, hogy egyértelműen jobban szeret önmagáról személyesen beszélni, és nagyjából egyharmad részük számára egyaránt megfelelő az online és a személyes beszélgetés. Ennek megfelelően a tanulók kb. 20 százalékára igaz az a kockázati tényező, hogy inkább digitális környezetben tud önmagáról feltárulkozni.

A **túl intenzív internethasználat** sok kutatás eredménye szerint az online agresszió egyik stabil előrejelző faktora (Nguyen et al., 2024). Ugyanakkor egyre inkább az a szemlélet válik uralkodóvá, hogy a **képernyőidő és a problémás viselkedés között csak kismértékű az**

**összefüggés**, és az online bántalmazással inkább az utóbbi függ össze (Tomczyk & Lizde, 2023, Burén et al, 2023). Mindemellett a problémás viselkedések és a CB összefüggései jól dokumentáltak a nemzetközi szakirodalomban (Feijóo et al., 2021).

Elképzelhető, hogy az **online játékkal töltött idő** és a viktimizáció közti összefüggés háttérében az állhat, hogy az online játékokban gyakoriak a **kompetitív** elemek, melyek agresszióhoz vezethetnek (Marinoni et al., 2024). Ezzel szemben a közösségi média platformokon töltött idő sok esetben a személyes baráti kapcsolatok kiterjesztése a fiatalok mindennapjaiban és csak annak problémás/addiktív használata áll kapcsolatban az online agresszióval (Steinsbeek et al. 2024).

Számos korábbi, nemzetközi kutatás is talált összefüggést a cyberbullying és online rizikó- (pl. interneten töltött idő, intenzívebb közösségi média használat, idegenekkel való kommunikáció, Cooper et al, 2016; Craig et al., 2020; Feijóo et al., 2021; Görzig & Ólafsson, 2013; Zsila et al., 2018) és problémaviselkedések között (pl. problémás internethasználat, Gámez-Guadix et al., 2013). Ezért merült fel az **online vulnerabilitás (online sérülékenység) fogalma** ezeknek a kapcsolatoknak a magyarázatára (Feijóo et al., 2021; Gómez et al., 2017; Montiel & Carbonell, 2016).

Az online sérülékenység háttérében állhat a nem megfelelő internet- és digitális eszközhasználat, **hiányos digitális kompetencia** is, ami túlmutathat a CB jelenségén és arra hívja fel a figyelmet, hogy sokkal **komplexebb, holisztikusabb megoldásokra**, megelőzési módokra lehet szükség (Feijóo et al., 2021). Ez lehet akár a szülők digitális felkészültségének növelése vagy egész iskolára kiterjedő digitális nevelés, amely rendszerszemléletben szintén mind a szülőket, pedagógusokat és diákokat felkészíti az online világ kihívásaira és az azokkal való megküzdésre.

## VI.4. Iskolai változók szerepe

Az iskolai és kortárs változók bevonásával épített modell a **CB áldozattá válás** tekintetében teljesen megegyezik a korábbi, 2018-as modellünkkel, vagyis valószínűbb a CB áldozattá válás, ha **alacsonyabb az osztálytársak és a kortársak részéről észlelt támogatás**, valamint, ha **nagyobb az iskolai nyomás, stressz** – ezek tehát stabil befolyásoló tényezőknek tekinthetők.

A **CB elkövetés** esetében a korábbihoz hasonló bejósoló tényező a **tanárok részéről észlelt támogatás hiánya** és **az iskola nem kedvelése**. Ugyanakkor míg korábban az osztályon/iskolán kívüli kortársak részéről észlelt támogatás volt fontos, 2022-ben az osztálytársak **támogató** szerepe vált jelentőssé. Az iskolán belüli stresszorok, vagyis a rossz osztályközösség és a nagy **iskolai, tanulmányi nyomás** az újabb elemzések során ugyanúgy jelentek meg a CB elkövetőinél és áldozatainál, míg korábban csak a CB áldozatok esetében voltak rizikófaktorok.

Érdekes eredmény azonban, hogy az **online térben csak az elkövetés** mutat (negatív irányú) kapcsolatot az **iskola kedvelésével**. A bántalmazó magatartás egyfajta normaszegés, ami

gyakran társul az agresszió elfogadásával és a kortárs normák preferenciájával. Nem csoda hát, ha az ilyen viselkedésű gyerekek – akkor is, ha az online térben válnak elkövetővé – kevésbé kapnak támogatást tanáraiktól, kevésbé kötődnek az iskolához. A CB elkövetők iskolához való viszonyát tovább árnyalja, hogy **tanulmányi eredményük** általában gyengébb az átlagnál (Livazović & Ham, 2019). Az offline bántalmazás áldozatainál viszont az iskolával szembeni negatív érzések háttérében inkább a kortársak elutasító, bántó magatartása áll, ami – jelen eredmények alapján – az online forma esetén nem jelenik meg.

A fokozott **tanulmányi nyomás, az iskolai stressz** úgy tűnik azonban, hogy nem csak az offline, hanem az online bántalmazás szempontjából is fontos tényező (Hong et al., 2016). Mindemellett a **kortársak – vagy osztálytársak – támogatásának** hatása sem meglepő: aki magas támogatottsággal rendelkezik kortársai és/vagy osztálytársai körében, az védettebbnek tekinthető online és offline is (Arató et al., 2022).

## VI.5. Mentális egészségváltozók

Fontos kiemelni, hogy a mentális egészségváltozókra nem magyarázó tényezőként tekintünk, hiszen ezek gyakran **következményei (is)** a bántalmazásnak.

A 2022-es adatokon a **CB áldozattá** válás tekintetében pontosan ugyanazt a képet látjuk, mint korábbi elemzésünk során: **kedvezőtlenebb szubjektív egészségi állapot, alacsonyabb étellel való elégedettség, több pszichoszomatikus tünet, kevesebb alvás ill. krónikus betegség** megléte jár együtt a viktimizációval.

A **krónikus beteg** gyermekek áldozattá válására számos bizonyítékot találunk a szakirodalomban és az elkövetők esetében is többen igazolták a kapcsolatot (Sitti et al., 2022). Mindemellett a betegség súlyossága növeli az érintettség kockázatát, és a krónikus betegséggel küzdőket felnőttként is több bántalmazás éri (Reisert et al., 2023; Alhaboby et al., 2017).

A mentális egészség és az online agresszió kapcsolata tekintetében sokkal több vizsgálat irányul az áldozatokra és az általunk azonosított tényezők mellett számos más változóval is találtak szignifikáns együttjárást, többek között ilyen a **depresszió, öngyilkossági gondolatok** (Maurya, 2022; Baier et al., 2019; Li et al., 2024; Li & Hesketh, 2019).

A **CB elkövetők** esetében csak az alvásmennyiséggel és a pszichoszomatikus tünetekkel kapcsolatos összefüggések tűnnek stabilnak. Az **intenzívebb pszichoszomatikus tünetképzést** mások is igazolták (Bottino et al., 2015), a **csökkent alvásmennyiség** pedig részben ebbe a tünetcsoportba tartozhat: az elaludni nehezen tudó, magukat mindig kialvatlannak érző serdülők aktívan halogathatják is a lefekvést.

## VI.6. Nemzetközi elemzések

A nemzeti szintű adatok korrelációs elemzésével azt az eredményt kaptuk, hogy a cyberbullying elterjedtsége és a nemzeti szintű digitális írástudás fejlettsége (vagyis, az alapvető digitális írástudással rendelkező személyek aránya) között szignifikáns 0.355-0.627 erősségű negatív összefüggés van. Ez azt jelenti, hogy **minél több felnőtt (16-74 éves)**

**rendelkezik egy országban az alapvető digitális kompetenciákkal, annál alacsonyabb a CB elkövető és áldozat diákok aránya.** A parciális korrelációk továbbá azt bizonyítják, hogy ez az összefüggés – legalábbis a CB elkövetés tekintetében – túlmutat az ország gazdasági fejlettségén, vagyis nem csak a nagyobb gazdasági jóllét kapcsolja össze a két változót.

Elképzelhető, hogy **a CB elkövetés megelőzését jobban szolgálják a digitális írástudást, digitális kultúrát fejlesztő oktatási anyagok, tartalmak, mint az áldozattá válás kivédését.** A biztonsági kompetenciák erősítése során nyilvánvalóvá válik a diákok számára, hogy mi számít bántalmazásnak az online térben, hogy bizonyos formái bűncselekménynek minősülnek, és hogy mindez nyomon követhető, bejelenthető. A tervezett, szándékos jellegű elkövetői viselkedést sikeresen gátolhatják ezek az ismeretek. Ezzel szemben az áldozattá válásban még a magas szintű biztonsági ismeretek mellett is dominálhatnak a sérülékenységhoz vezető, elsősorban pszichológiai természetű faktorok, mint például a családtól ill. kortársaktól várt érzelmi támogatás hiánya.

A többszintű (multilevel) logisztikus regressziós elemzések eredménye tovább árnyalja ezt a képet. Módszertanilag abban tér el a két statisztikai eljárás, hogy míg a korrelációs számítások során csak a nemzetek CB érintettségi adatainak nemzeti átlagát vettük alapul (összemosva ezzel a nemi és az életkori különbségeket), a regressziókban minden tanuló adata külön szerepelt, és egyéni tényezőkre is. A nemre és az életkorra korrigáltuk a modellt. Az eredmények szerint tehát a nemzeti szintű felnőttkori digitális írástudás közvetlenül befolyásolja a serdülők CB érintettségét. **Minél több olyan felnőtt van egy országban, aki digitálisan kompetens, annál kevésbé valószínű, hogy egy 11-15 éves fiatal CB elkövetőjévé vagy áldozatává váljon abban az országban.** Kiemelnénk, hogy **ilyen többszintű elemzéseket nem találunk sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban.** Az eddigi kutatások a fejletlen digitális kompetenciák hátrányait többnyire az egyének szemszögéből vizsgálták (McDougall et al., 2019, Koppel és Langer, 2020, Tao et al., 2022). Nemzeti, makroszintű vagy digitális kontextusból származó faktorok bevonására nem találtunk hivatkozást.

A **kutatási kérdés és elemzés újszerűsége** nagyban növeli a tanulmány értékét, azonban megnehezíti az eredmények interpretációját, hiszen sem elméleti modellre, sem empirikus előzményekre nem tudunk hivatkozni. Így nehéz megmondani, hogy vajon a nagyobb társadalmi szintű digitális tudatosság, a (cyber)bullying-ellenes társadalmi norma hangsúlyozása a digitális kompetenciák fejlesztése során **milyen mechanizmusokon keresztül** csökkenti a CB előfordulását. Láthattuk, hogy a **gazdasági fejlettségnek van valamilyen közvetítő szerepe**: ha több forrás áll rendelkezésre, akkor könnyebb lehet a hozzáférés a szükséges tudáshoz, lehetőség van társadalmi szintű kampányok megvalósítására a témában és több erőforrást lehet hozzárendelni a diákok digitális neveléséhez ill. a CB prevencióhoz, az áldozatok megsegítéséhez.

Kérdés, hogy az **ismeretek és/vagy a normák miért vannak nagyobb hatással a CB elkövetésére, mint az áldozattá válásra.** Korábban felvetettük, hogy míg a CB elkövetése legtöbbször egy **tudatos döntés**, az áldozattá válást nem tudja az egyén kontrollálni, tudatosan kivédni – csak a kitettséget lehet igazából csökkenteni. Felmerül azonban a **bevallási hajlandóság** lehetséges szerepe is: az internetbiztonságról sokat tudó, a CB jelenségével tisztában lévő diákok kevésbé szívesen vallják be – akár még egy anonim kérdőívben is – hogy

normasértően viselkedtek, míg ugyanezek az ismeretek növelhetik annak a valószínűségét, hogy egy bántalmazást, vagy valamilyen hasonló sérelmet elszenvedő diák magát áldozatnak tekintse és vallja a kérdőív kitöltése során. Így a digitális nevelés az áldozatok oldalán egyszerre csökkentheti a CB rizikóit (pl. interneten megosztott személyes információk szűrésével, veszélyes kapcsolatok kerülésével, intim képek megosztásának elutasításával stb.), és ezzel egyidőben lejjebb viheti annak a küszöbét, hogy valaki magát áldozatként azonosítsa.

## VI.7. Összegzés

Összességében eredményeink arra utalnak, hogy a családi klíma, a szülők (nem csak az online életre vonatkozó) monitorozó erőfeszítései, a problémás közösségi médiahasználat és online játékhasználat, az online kommunikáció preferenciája, az osztálytársak, kortársak, tanárok támogatása, az iskolai nyomás az érintettség minden formájával **stabil, adatfelvételeken átívelő kapcsolatot** mutat. A családi változók közül a HBSC csak néhány tényező vizsgálatára ad lehetőséget, de további kutatásainkból és a szakirodalomból is ismert a **szülők digitális írástudásának és mediációs stratégiáinak** kiemelt szerepe (Kutrovác, 2021). A család mellett az iskola is hangsúlyos színtere a cyberbullying megelőzésének. Nemcsak azért, mert az iskola nem specifikus jellemzői, úgy, mint a tanárok és osztálytársak általános elfogadása és támogatása, valamint az iskolai nyomás direkt kapcsolatban állnak az online agresszióval, hanem úgy tűnik, a **pedagógusok digitális világgal kapcsolatos ismeretei, attitűdjei, online biztonsággal összefüggő intézkedései és erőfeszítései meghatározó** jelentőségűek. Ugyanakkor kutatásainkban meggyőző bizonyítékot találtunk arra, hogy **a felnőtt társadalom digitális írástudásának fejlettsége érdemben hat a cyberbullying érintettségre** és ez nemcsak az adott nemzetgazdasági fejlettségétől függ.

Az eredmények tehát arra engednek következtetni, hogy a cyberbullying érintettség megelőzésében a legnagyobb szerepe egy univerzális, tehát minden tanulót érintő, több iskolai korcsoportra kiterjedő prevenciónak és a **digitális készségek nemzeti szintű fejlesztésének** lehet.



## VII. Pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás

### VII.1. A kérdőíves kutatás célja

Az iskola a cyberbullying prevenciójának egyik kiemelkedően fontos helyszíne, ezért amikor a megelőzést és kezelést célzó törekvések fejlesztésén gondolkozunk, akkor elengedhetetlen felmérni a pedagógusok és iskolai segítők attitűdjét és tudását a digitális neveléssel, illetve a cyberbullyinggal és ennek prevenciójával kapcsolatban.

Kérdőíves kutatásunk első célja tehát az volt, hogy feltérképezzük az **internet és a digitális eszközök használatát az oktatási és nevelési feladatok ellátásában**. Kutatásunk megvalósítása során jelent meg a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól szóló 245/2024. (VIII.8.) **kormányrendelet**, amely 2024. szeptember 1-től korlátozza a telekommunikációs eszközök – különösen a mobiltelefonok –, a kép- vagy hangrögzítésre alkalmas eszközök és az internetelésre alkalmas okoseszközök használatát a tanítási időben. Feltételeztük, hogy a rendelet bevezetésével – a nehezített hozzáférés miatt – csökkenhetnek ezeknek az eszközöknek oktatási célú felhasználása a tanórákon, ezért erre vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy **milyen forrásokra támaszkodnak**, milyen módszertani anyagokat ismernek az iskolai szereplők a diákok digitális nevelése, esetleg CB prevenciók foglalkozások megvalósítása során.

A kutatás második célja a **pedagógusok digitális kompetenciáinak felmérése és az általuk alkalmazott digitális nevelési technikák azonosítása** volt. Mivel az **osztályfőnököknek, a digitális kultúra tanároknak és az iskolapszichológusoknak** kiemelkedő szerepe lehet a digitális nevelésben és a CB prevencióban, ezért rájuk kiemelt figyelmet fordítottunk. Azt feltételeztük, hogy ez az al csoport **jobb digitális kompetenciával** rendelkezhet és inkább a **mentoráló** digitális nevelési stratégiákat alkalmazza. Ezután a pedagógusok és iskolai segítők szakemberek – külön figyelmet szentelve a fontos prevenciók szereplőinek – **CB attitűdjét** térképeztük fel. Feltételeztük, hogy a témában több nevelési feladatot ellátó szakemberek **érzékenyebb** attitűddel bírnak.

Végezetül a pedagógusok digitális kompetenciája, digitális nevelési technikája és CB-attitűdje közötti összefüggéseket vizsgáltuk. Feltételeztük ugyanis ezek együttjárását: ha a pedagógus jobbnak ítéli digitális kompetenciáit, akkor inkább hajlamosabb aktív mentoráló digitális nevelési stratégiák alkalmazására, illetve érzékeny és kompetens a CB kezelésében. Ezzel szemben azt is feltételeztük, hogy a digitális kompetenciák bizonytalansága inkább korlátozó ill. monitorozó digitális nevelési technikákkal és kétségekkel teli CB attitűddel jár együtt.

## VII.2. Adatgyűjtés, résztvevők

Az adatgyűjtés online formában, **Google Űrlap** segítségével, **kényelmi mintavétellel** és hólabda módszerrel történt **2024. 09.20-10.20.** között. A résztvevőket online felületeken keresztül, intézményvezetők és pedagógusok e-mailben történő megkeresésével (XII.3. Kutatási tájékoztató), illetve tematikus rendezvényeken kihelyezett szórólapok segítségével toboroztuk. A kitöltés kb. 20-30 percet vett igénybe.

Az adatgyűjtés egy hónapja alatt kérdőívünket **ötven**, az oktatás különböző területein és szintjein dolgozó szakember töltötte ki. Ez a mintaelemszám ugyan elmaradt a várakozásainktól és a kérdőív terjesztésébe fektetett energiánktól, de több helyről kaptuk azt a visszajelzést, hogy egyszerűen nem fér bele ez a plusz feladat az általában is túlterhelt pedagógusok életébe, akik ebben az őszi időszakban még sok betegeskedéssel és helyettesítéssel is küzdöttek.

Az 50 kitöltőből 40 nő volt, 9 férfi és 1 fő nem szolgáltatott a nemére vonatkozóan információt. A kitöltők életkora 25 és 72 év között mozgott, az átlagéletkor 47,86 év, az életkori szórás 11,58 év volt. Az oktatásban eltöltött évek száma 0,1-től 49 évig terjedt, átlagosan 18,42 éve töltötték be a jelenlegi státuszukat a válaszadók, de jelentős szórással: 13,87 évvel. A további, lakóhelyre, iskolatípusra és betöltött státuszra vonatkozó információk a 8. táblázatban találhatóak.

Lakóhely		Munkakör	
Budapest	33 fő	Osztályfőnök	15 fő
Megyeszékhely	5 fő	Digitális kultúra tanára	5 fő
Egyéb város	7 fő	Iskolapszichológus	6 fő
Falu/község	5 fő	Egyéb iskolai segítő (gyógypedagógus és iskolai szociális segítő)	3 fő
Iskolatípus		Iskolai vezetőség tagja	4 fő
Általános iskola	22 fő	Alsós tanító	7 fő
Gimnázium	10 fő	Egyéb szaktanár	8 fő
Hat- vagy nyolcosztályos gimnázium	10 fő	Pedagógiai asszisztens	1 fő
Általános iskola +	4 fő	Nevelői-oktatói	1 fő

gimnázium		munkát segítő szakember	
Technikum + szakközépiskola	3 fő		
Gyógy pedagógiai intézmény	1 fő		

8. Táblázat: Egyéb demográfiai adatok (lakóhely, iskolatípus, beosztás)

### VII.3. Mérőeszköz

A kérdőív kidolgozása során elsősorban a **Global Kids Online** (Livingstone et al., 2019) kutatás kérdéssorára támaszkodtunk, amely a pedagógusok digitális eszközhasználati szokásait és digitális nevelési stratégiáit mérte fel. A kérdőívet a XII.4.2. A kutatásban használt kérdőív mellékletben közöljük.

**Demográfiai kérdések:** A kitöltők neme, életkora, lakóhelye, munkahelyének iskolatípusa, betöltött iskolai státusz, az ebben a státuszban eltöltött idő, valamint egy átlagos napi (munka, illetve nem munka céljából) internet- és digitális eszközhasználat ideje és tartalma.

**Internethasználat nehézségeire vonatkozó kérdések:** Global Kids Online 10 tételes kérdéssora (pl. *Az internetezés túlságosan sok időt vesz el. Aggódok az adataim biztonságá miatt*). A résztvevők egy ötfokú Likert skálán adhatták meg a válaszukat (soha=1, nagyon ritkán=2, néha=3, gyakran=4, nagyon gyakran=5), a maximálisan elérhető pontszám 50 és a skála reliabilitása pedig 0,73.

**Oktatási célú eszközhasználat** Global Kids Online 7 tételes kérdéssora (pl. *prezentáció, csoportmunka, iskolai kommunikáció céljából alkalmazott Információ Kommunikációs Technológia, továbbiakban: IKT, eszköz*). Először a 245/2024. (VIII.8.) kormányrendelet előtti oktatási gyakorlatukra vonatkozóan kellett megválaszolni a kérdéseket, ezután pedig a rendelet utáni gyakorlatukra kellett jellemezni egy hétfokú Likert-skálán (soha=1, csak egyszer-kétszer=2, havonta=3, hetente=4, naponta=5, egy nap többször=6, ez rám nem vonatkozik=0). A maximum elérhető pontszám 42, a skálák reliabilitása pedig 0,91 (előtte) ill. 0,88 (utána).

Az oktatási célú eszközhasználaton belül mértük még, hogy az oktatási és nevelési munkát segítő célra alkalmaznak-e internetet, technológiai eszközöket. Ebben a kérdéssorban 6 állítás szerepelt pl. *Amikor az órák során internetet vagy valamilyen technológiai eszközt használok, az növeli az óra/foglalkozás minőségét. Az internet vagy technológiai eszköz használata lassítja az óra/foglalkozás menetét.* A válaszukat egy ötfokú Likert skálán adhatták meg (nem igaz rám=1, kicsit igaz rám=2, többnyire igaz rám=3, nagyon igaz rám=4, ez rám nem vonatkozik=0). A főtengegy módszerrel végzett faktoranalízis eredményei szerint (KMO=0,64;  $\chi^2=46,25$ ,  $df=15$ ,  $p<0,001$ ) az első faktor az **internet és technológia gazdagító oldalát** méri az oktatási és nevelési munkára történő felkészülés során (a variancia 29,96%-át magyarázza, a maximálisan elérhető pontszám 12 és a reliabilitása 0,72). A második faktor pedig az internet

és technológia oktatási folyamatra gyakorolt **észlelt hátrányait** méri (a variancia 10,67 százalékát magyarázza, a maximálisan elérhető pontszám 8 és a skála reliabilitása 0,57).

**Pedagógusok digitális nevelési stratégiái:** Global Kids Online kérdéssorában öt digitális nevelési stratégiára vonatkozóan szerepelnek állítások (9. táblázat)

Digitális Nevelési Stratégia	Tételek száma	Skála típusa	Cr-alfa	Példamondat
Aktív mentorálás	10	6 fokú Likert-skála	0,90	Mennyire jellemző, hogy az internet segítségével az osztállyal közös csoportos aktivitásokat csinálnak?
Aktív biztonságra vonatkozó mentorálás	6	6 fokú Likert-skála	0,78	Milyen gyakran fordult elő, hogy segítséget kértek Öntől, amikor egy online helyzetet nem tudtak megoldani?
Korlátozó mentorálás	8	4 fokú skála	0,94	Lehet-e (beleegyezéssel) csetelni, üzenetküldő alkalmazást használni? Híreket olvasni/nézni online?
Technikai mentorálás	8	Dichotóm skála (igen/nem)	0,83	Használ-e szoftvert, ami megakadályozza a levélszemetet vagy vírusos emaileket az iskolában?
Tanári monitorozás	6	6 fokú Likert-skála	0,85	Milyen gyakran ellenőrzi, hogy kit adnak hozzá a diákok barátnak/ismerősnek/követőnek a közösségi média oldalukon vagy csevegő alkalmazásokban?

9. Táblázat: Digitális nevelési stratégiák mérése

Két kiegészítő kérdésünk arra vonatkozott, hogy **honnan szereznek a digitális nevelés kérdéskörében információkat** (pl. kollégák, hatóságok, család, barátok, diákok stb.) ill. milyen **jó gyakorlatokat, eszközöket** ismernek a diákok digitális neveléséhez, a CB megelőzéséhez. Ebben az esetben szintén egy felsorolásból (pl. Hintalovon, Kék Vonal, NMHH anyagai stb.) kellett kiválasztaniuk, mely eszközöket ismerik, alkalmazzák.

**Pedagógusok CB attitűdje** (Li, 2008): a kérdőív eredetileg a tanárjelöltek CB-nézeteit és felkészültségét mérte. A résztvevők a válaszukat egy ötfokú Likert-skálán adhatták meg, ahol 1= egyáltalán nem értek egyet; 5=teljes mértékben egyetértek. A 22 tételes kérdőíven faktoranalízist végeztünk (KMO=0,80;  $\chi^2=682,52$ ,  $df=231$ ,  $p<0,001$ ), melynek eredményeként

öt faktort lehetett elkülöníteni (10. táblázat, részletesen XII.2.5.1. CB attitűd kérdőív faktoranalízisének eredményei mellékletben).

Faktor	Leírás	Variancia magyarázó ereje	Max pontszám	Cr-alfa
Iskolai szintű megoldás (9 tétel)	Az iskolai szintű, rendszerszintű cyberbullyinggal kapcsolatos edukáció, megelőzés és kezelés igényét méri.	41%	45	0,93
Magabiztosság (3 tétel)	A cyberbullyinggal kapcsolatos felkészültséget, magabiztosságot és hatékonyság-érzést méri.	11%	15	0,77
Aggodalom (3 tétel)	A cyberbullyinggal kapcsolatos félelmeket, aggodalmat méri.	6,2%	15	0,86
Hiányérzet (2 tétel)	A cyberbullyinggal kapcsolatos felkészültség és a problémával való kiemelt foglalkozás hiányát méri.	3,6%	10	0,73
Tágabb kör (4 tétel)	A pedagógusok igényét méri arra, hogy a szülők és a média is részt vegyen a cyberbullying elleni küzdelemben.	3%	20	0,80

10. Táblázat: A pedagógusok cyberbullying attitűdjét mérő kérdőív alskáláinak mutatói

**Pedagógusok digitális kompetenciái** (Mannila és mtsai., 2018): 27 állítás vonatkozik öt digitális kompetencia területre, mindegyiken egy hétfokú Likert-skálán kellett megítélni saját magabiztosságukat (1=nagyon bizonytalan, 7=nagyon magabiztos):

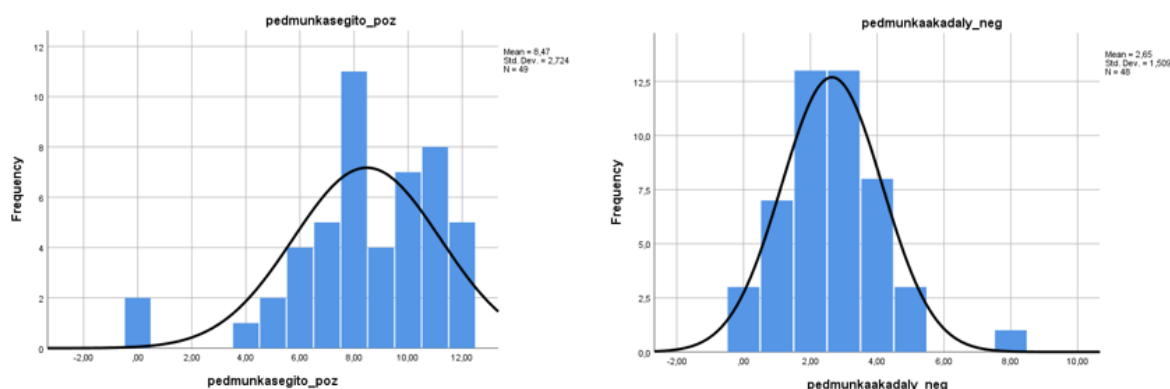
- információval és adatokkal kapcsolatos kompetenciák (max pontszám=35, Cronbach  $\alpha$  = 0,87)
- kommunikáció és együttműködés (max pontszám=42, Cronbach  $\alpha$ = 0,87)
- digitális tartalomgyártás (max pontszám=42, Cronbach  $\alpha$ = 0,92)
- biztonság (max pontszám=35, Cronbach  $\alpha$ = 0,93)
- problémamegoldás (max pontszám=35, Cronbach  $\alpha$ = 0,91)

## VII.4. A kérdőíves kutatás eredményei

### VII.4.1. Oktatási célú eszközhasználat

Az általunk megkérdezettek egy és nyolc óra között használják egy átlagos napon munka céljából az internetet és digitális eszközöket, **átlagosan 4 órát** (szórás=1,69).

A pedagógiai munka gazdagítása (az óra interaktívabbá tétele, inspirálódás) faktor átlaga 8,47 (szórás=2,72), az észlelt hátrányok faktor átlagpontszáma pedig 2,65 (szórás=1,51). A válaszok eloszlását megnézve is (7. ábra) látszik, hogy inkább a **pozitív irányba tolódik el az óragazdagításra való használat eloszlása, míg az óra menetét akadályozó hátrányos oldalt kevésbé hangsúlyozzák a válaszadók.**



7. Ábra: Oktatási célú eszközhasználat két faktorának eloszlása

**IKT eszközök használatának változása a tanórákon:** a 2023/24 tanévre vonatkozó átlag 16,72 (szórás=7,52) volt, míg a rendelet bevezetése utáni átlag 12,82 pont (szórás=6,91). Az összetartozó mintás t-próba eredménye szerint ez a különbség szignifikáns ( $t[df]=7,30[49]$ ,  $p<0,05$ ; 95%CI=2,83; 4,97), vagyis **szignifikánsan csökkent az oktatási célú digitális eszközhasználat is a mobilhasználatot korlátozó rendelet bevezetése óta.**

**Internethasználati nehézségek:** A résztvevők 10 és 29 pont között érték el ezen a skálán, az átlagpontszám 17,86 volt (szórás=4,55). A résztvevők több, mint fele (36 fő) a két szórás határértéke belül ért el pontszámot, 9 fő ért el a felső szórás határértéken túli pontot, azt mutatva, hogy ők ennél az átlagnál kicsit több nehézséget élnek meg, míg 5 fő volt, akik az átlagnál kevesebb nehézséget éltek meg.

**Információszerzés biztonságos és tudatos internet használatra neveléshez:** A válaszadók többsége elsősorban személyes kapcsolatokon keresztül (kollégáiktól, családtagoktól, tanítványoktól) és releváns weboldalakról tájékozódik (Hintalovon, Okos Doboz, Kék Vonal, UNICEF, NMHH). Formális képzésen csak három fő vett részt, és a többség nem használja a pedagógusok számára kidolgozott, könnyen elérhető módszertanokat (11-12. táblázat).

Az iskolákban pedagógus és más munkakörben dolgozó kollégáktól (pl. iskolapszichológus, iskolai szociális segítő)	36 fő
Biztonságos használatról szóló weboldalakról	24 fő
Családtól vagy barátoktól	15 fő
Az általam tanított diákoktól	11 fő
TV-ből, rádióból, hírújságból vagy magazinból	9 fő
Kormánytól vagy helyi hatóságoktól	9 fő
Internetes szolgáltatótól	8 fő
Technológiai eszközök gyártóitól és/vagy forgalmazóitól	5 fő
Gyermekjóléti szolgálattól/jótekonysági szervezettől	5 fő
Továbbképzés a témában	3 fő
Rendezvény, ahol internetbiztonság a téma	1 fő
Nem tudok ilyen forrást megjelölni.	2 fő

11. Táblázat: A tudatos és biztonságos internethasználatra nevelés forrásai

Hintalovon segédanyagait, videóit	18 fő
Okos Doboz feladatai, játéka, kisfilmjei	16 fő
Kék Vonal segédanyagait, videóit	14 fő
UNICEF segédanyagait, videóit	13 fő
Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság anyagait	12 fő
Online az online bullying ellen (OOBE) anyagait	8 fő
Bűvösvölgy oktató- és segédanyagait	8 fő
Saferinternet anyagait (pl. WebWeWant, Legyél az internet ásza!)	7 fő
Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület anyagait, képzéseit	4 fő
Digitális Jólét	1 fő
Egyiket sem használtam	1 fő

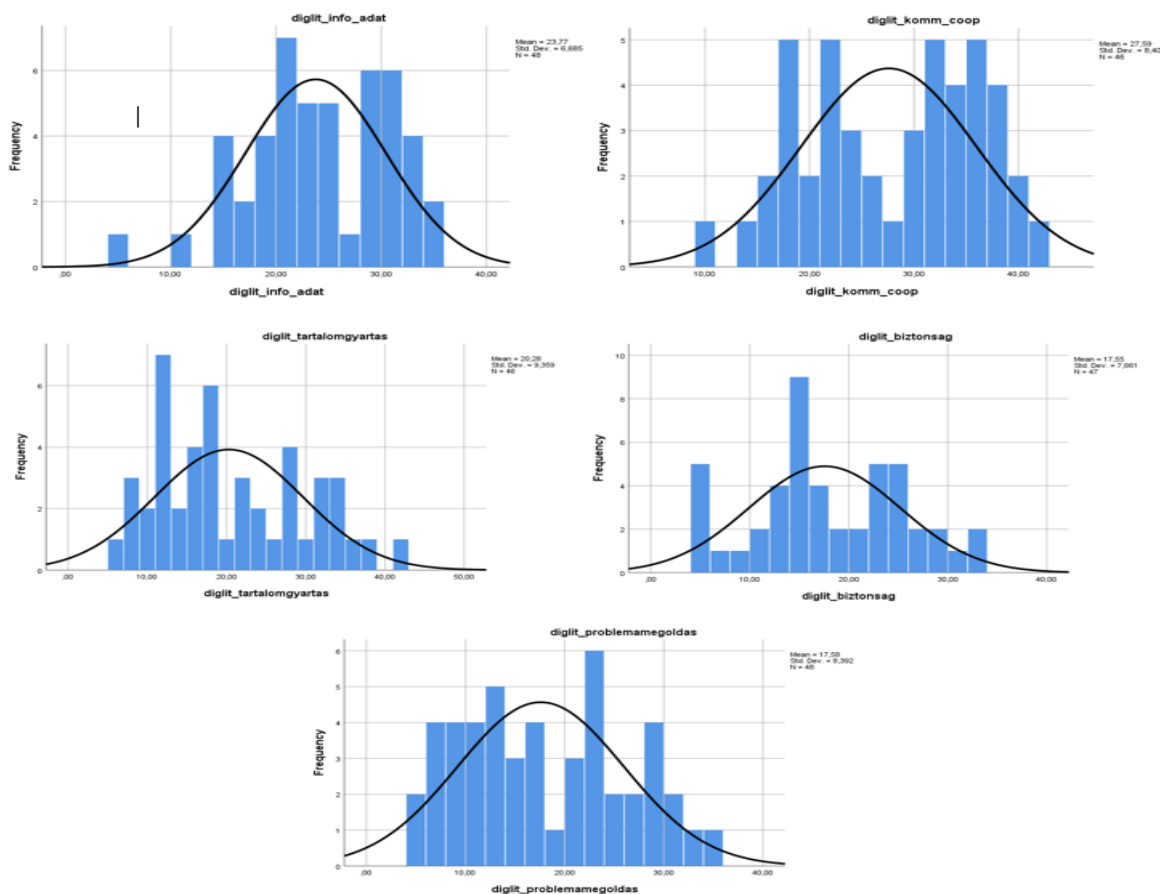
12. Táblázat: A tudatos és biztonságos internethasználatra nevelés és cyberbullying prevenció során használt eszközök jó gyakorlatok

## VII.4.2. Digitális kompetenciák

A pedagógusok által az öt digitális kompetencia területen elért minimum, maximum, átlag és szórás értékek a 13. táblázatban találhatóak. Az *információval és adatokkal kapcsolatos ill. a kommunikáció és együttműködés digitális kompetenciái* terén érezték magukat magabiztosnak a pedagógusok, ennél jelentősebb **kihívást jelent a digitális tartalomgyártás, a biztonságos használat és a problémamegoldás**. Az eloszlások jelzik (8. ábra), hogy viszonylag nagy a variabilitása a pedagógusok digitális kompetenciáinak.

	Digitális kompetenciák				
	Infoszerzés, Adatkezelés	Kommunikáció	Digitális tartalomgyártás	Biztonság	Probléma- megoldás
Átlag (/tételszám)	23,77 (4,754)	27,59 (4,598)	20,28 (3,38)	17,55 (3,5)	17,58 (3,516)
Szórás	6,69	8,40	9,36	7,66	8,39
Min.	5	10	6	5	5
Max.	35	42	42	33	35

13. Táblázat: A pedagógusok (50 fő) digitális kompetenciái



8. Ábra: A pedagógusok (50 fő) észlelt digitális kompetenciáinak eloszlásai



A digitális nevelés és a CB prevenciójában az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok játszhatnak kiemelkedő szerepet, így a 14. táblázatban az ő digitális kompetencia pontjaikat külön is bemutatjuk.

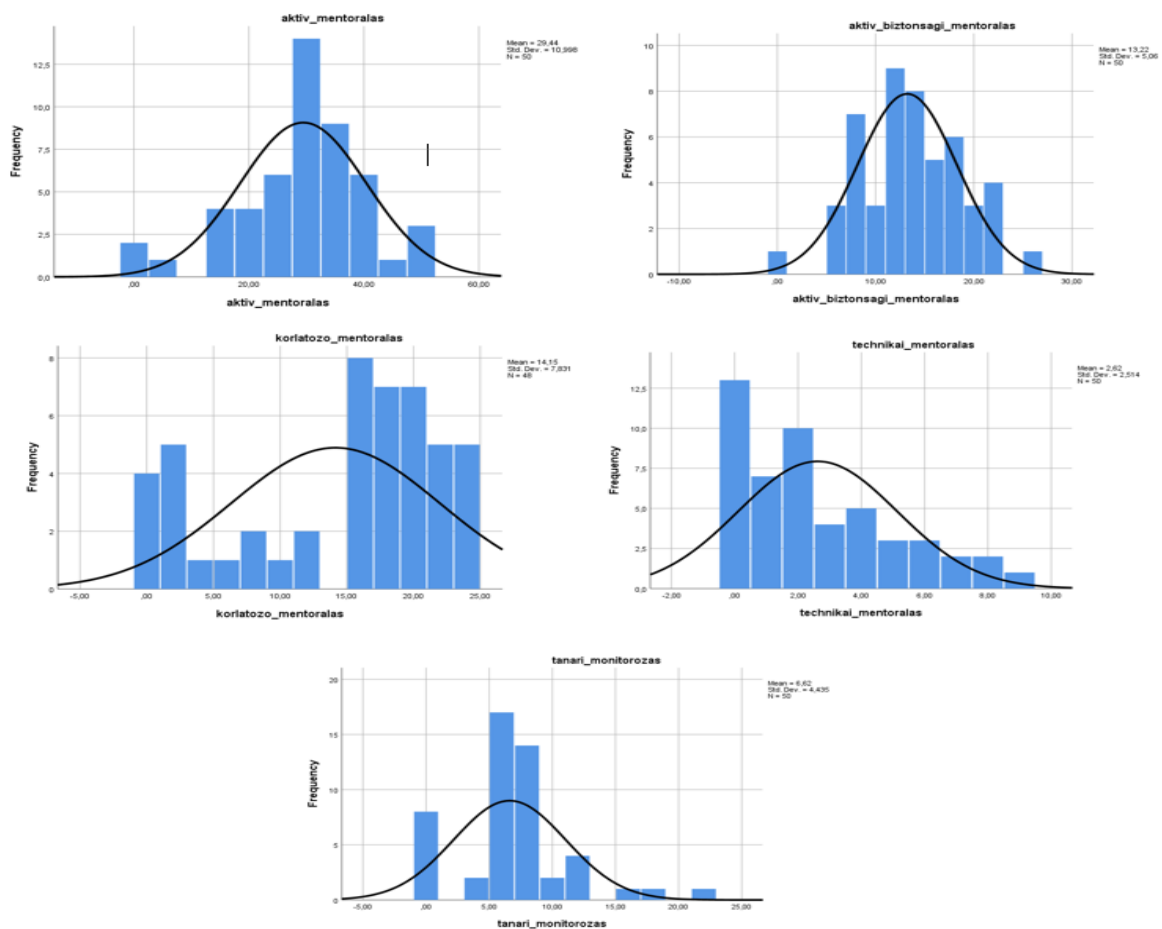
	Digitális kompetenciák				
	Infoszerzés, Adatkezelés	Kommunikáció	Digitális tartalomgyártás	Biztonság	Probléma- megoldás
<b>Osztályfőnökök (15 fő)</b>					
Átlag	22,07	25,14	16,92	14,21	14,79
Szórás	6,49	7,09	7,74	6,09	7,78
Min. pontszám	11,00	16,00	8,00	5,00	5,00
Max. pontszám	31,00	37,00	38,00	27,00	30,00
<b>Digitális kultúra tanárok (5 fő)</b>					
Átlag	<b>31,00</b>	<b>36,75</b>	<b>33,00</b>	23,75	<b>28,50</b>
Szórás	3,92	4,11	2,16	5,44	1,29
Min. pontszám	<b>26,00</b>	<b>32,00</b>	<b>31,00</b>	<b>16,00</b>	<b>27,00</b>
Max. pontszám	35,00	42,00	36,00	28,00	30,00
<b>Iskolapszichológusok (6 fő)</b>					
Átlag	26,50	30,83	20,83	<b>23,40</b>	20,00
Szórás	3,56	4,17	7,36	4,04	9,17
Min. pontszám	<b>21,00</b>	<b>25,00</b>	12,00	<b>18,00</b>	8,00
Max. pontszám	31,00	36,00	29,00	29,00	29,00

14. Táblázat: Az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok digitális kompetenciáinak leíró statisztikai eredményei

Egymintás t-próbák segítségével ellenőriztük, hogy statisztikailag eltér-e a kiemelt alcsoportok és a teljes minta össztlaga (részletesen a XII.2.5.2. Osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok eredményeinek összevetése a teljes mintával” mellékletben). Ezek alapján a digitális kompetenciák tekintetében csak a **digitális kultúra tanárok** értékei ugranak ki az átlagból, ők általában jobb digitális készségekkel bírnak, míg az osztályfőnökök nem különböznek pedagógus társaiktól. Fontos eredmény, hogy az **iskolapszichológusok** digitális kompetenciái általában nem jobbak, azonban a **biztonságos internethasználat témájában** – éppen, amiben a digitális kultúra tanárok sem erősebbek – magabiztosabbak pedagógus kollégáiknál.

### VII.4.3. Digitális nevelési stratégiák

A tanárok által alkalmazott digitális nevelési stratégiák alkalmazásában is nagy a szórás a résztvevők válaszaiban. A korlátozást használják leginkább, míg a technikai mentorálást és tanári monitorozást legkevésbé (lásd az eloszlásokat a 9. ábrán) és ez igaz az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok ill. iskolapszichológusok alcsoportjaira is.



9. Ábra: A pedagógusok által használt digitális nevelési stratégiák eloszlásai

A pedagógusok digitális kompetenciája és digitális nevelési stratégiái közötti összefüggések: 0,3-0,52 közötti erősségű korrelációkat (15. táblázat) találtunk a digitális kompetenciák és az **aktív mentorálás** ill. a **technikai mentorálás** között.

	Digitális kompetenciák				
	Infoszerzés, Adatkezelés	Kommunikáció	Digitális tartalomgyártás	Biztonság	Probléma- megoldás
Aktív mentorálás	0,34*	0,30*	0,33*	0,32*	0,4**
Technikai mentorálás	0,34*	0,50***	0,49***	0,52***	0,35*

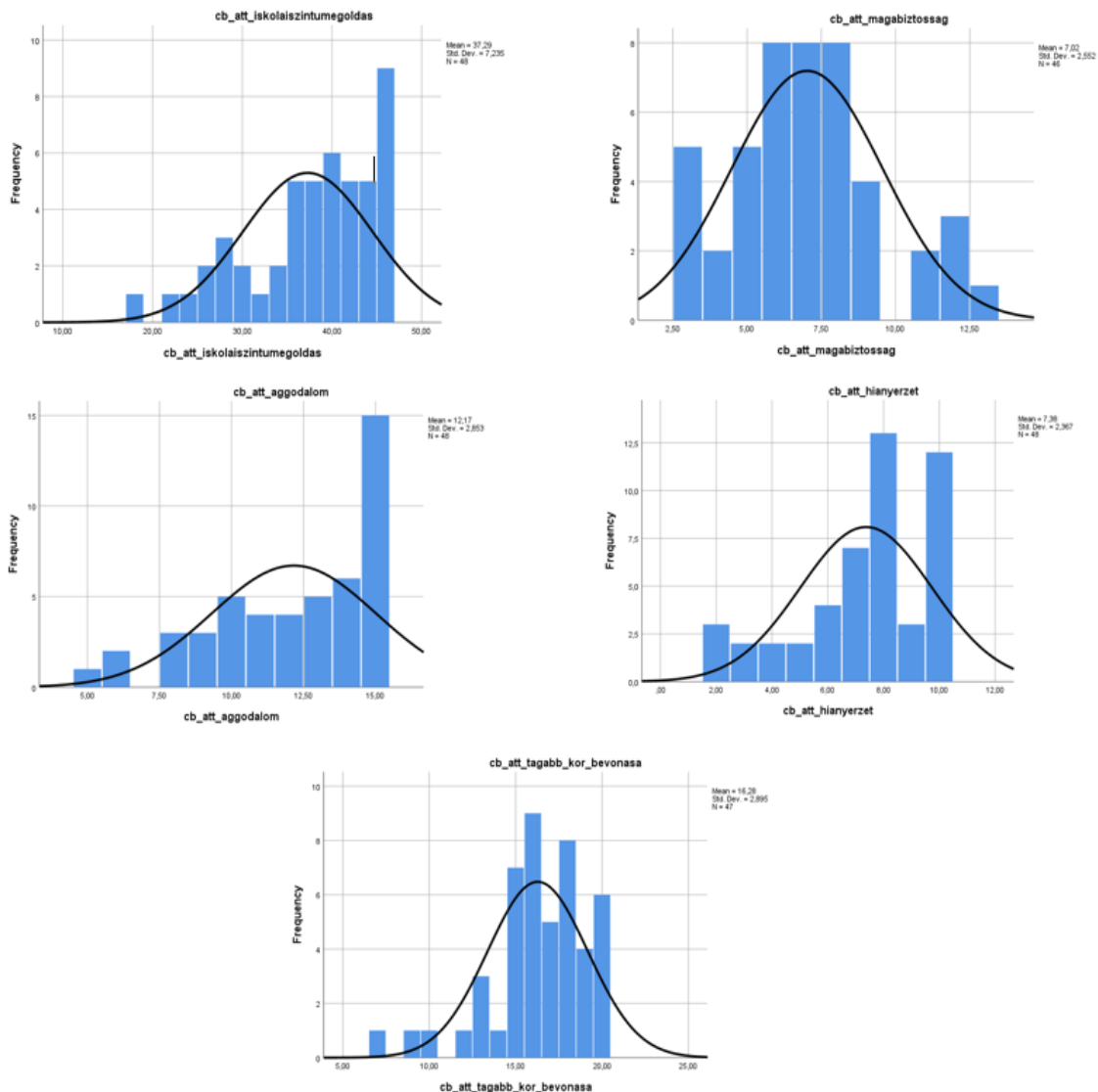
15. Táblázat: A pedagógusok digitális kompetenciái és digitális nevelési stratégiái közötti összefüggések

#### VII.4.4. Cyberbullying attitűdök

A pedagógusok körében nagy az **igény az iskolai szintű megoldások iránt**, sőt **tágabb kör bevonására** is, általában **aggódnak** a CB miatt, és megfogalmazzák **hiányérzetet** saját/iskola felkészültségében, **kevésbé magabiztosak** (lásd 16. táblázat és 10. ábra.)

	CB attitűd				
	Iskolai szintű megoldás igénye	Magabiztosság	Aggodalom	Hiányérzet	Tágabb kör bevonásának igénye
Átlag (/tételszám)	37,29 (4,14)	7,02 (2,34)	12,17 (4,06)	7,37 (3,68)	16,28 (4,07)
Szórás	7,23	2,55	2,85	2,37	2,89
Min.	18	3	5	2	7
Max.	45	13	15	10	20

16. Táblázat: A pedagógusok CB attitűdjének leíró statisztikai eredményei



10. Ábra: A pedagógusok CB attitűdjeinek eloszlásai

**CB attitűdök közötti együttjárások:** a korrelációs együtthatókat megnézve az látható, hogy

- az **iskolai szintű megoldások** iránt felmerülő igény szignifikánsan együttjár a CB miatti **aggodalommal** ( $r=0,47$ ,  $p=0,001$ ), a **tágabb kör bevonásának igényével** ( $r=0,72$ ,  $p<0,001$ ) **hiányérzettel** a saját felkészültségben és a probléma hangsúlyozásában ( $r=0,47$ ,  $p=0,001$ )
- a CB miatti **aggodalom** együttjár a **tágabb kör bevonásának igényével** is ( $r=0,47$ ,  $p=0,001$ ).

A CB prevencióban az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok játszhatnak kiemelkedő szerepet, így a 17. táblázatban bemutatjuk ezen alcsoportok CB attitűdjekre vonatkozó pontjait.

	CB attitúd				
	Iskolai szintű megoldás igénye	Magabiztosság	Aggodalom	Hiányérzet	Tágabb kör bevonásának igénye
<b>Osztályfőnökök (15 fő)</b>					
Átlag	35,43	<b>5,64</b>	11,80	<b>5,79</b>	15,64
Szórás	8,45	1,22	3,55	2,86	3,93
Min. pontszám	18,00	3,00	5,00	2,00	7,00
Max. pontszám	45,00	7,00	15,00	10,00	20,00
<b>Digitális kultúra tanárok (5 fő)</b>					
Átlag	30,25	8,00	11,75	6,75	15,00
Szórás	8,42	2,45	2,06	2,50	1,41
Min. pontszám	21,00	6,00	10,00	3,00	13,00
Max. pontszám	40,00	11,00	14,00	8,00	16,00
<b>Iskolapszichológusok (6 fő)</b>					
Átlag	<b>42,00</b>	<b>8,80</b>	<b>14,00</b>	8,50	17,20
Szórás	3,35	1,48	1,55	1,38	1,64
Min. pontszám	38,00	7,00	12,00	7,00	15,00
Max. pontszám	45,00	11,00	15,00	10,00	19,00

17. Táblázat: Az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok digitális nevelési stratégiáinak leírás statisztikai eredményei

Az egymintás t-próbák eredményei alapján (ld. XII.2.5.2. Osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok eredményeinek összevetése a teljes mintával melléklet) úgy tűnik, hogy az **iskolapszichológusok probléma-érzékenyebbek** és némileg **magabiztosabbak** a CB elleni fellépésben, mint pedagógus kollégáik, és különösen hangsúlyozzák az **iskola-szintű programokat**. Az **osztályfőnökök** eredményei azt tükrözik, hogy **nem érzik magukat magabiztosnak** a CB megelőzésében és kezelésében, de **nem igazán érzik ezen készségek**

**hiányát, nem hiányolják a probléma hangsúlyozását.** A digitális kultúra tanárok CB attitűdje pedig semmilyen vonatkozásban nem tér el jelentősen a többi tanárétól.

**A pedagógusok digitális kompetenciájának összefüggése a CB attitűdökkel:** a pedagógusok magasabb digitális kompetenciája csak a CB kezelésében, megelőzésében érzett **magabiztossággal** mutatott szignifikáns, közepesen erős együttjárást. A korrelációs együtthatók a 18. táblázatban találhatóak.

	Digitális kompetenciák				
	Infoszerzés, Adatkezelés	Kommunikáció	Digitális tartalomgyártás	Biztonság	Problémamegoldás
Magabiztosság	0,46**	0,61**	0,58**	0,60**	0,49**

18. Táblázat: A CB attitűd (magabiztosság) és a digitális kompetenciák közötti együttjárások

**A pedagógusok digitális nevelési stratégiáinak összefüggése a CB attitűdökkel:** a CB kezelésében, megelőzésében észlelt **magabiztosság** a korlátozó mentoráláson kívül minden további digitális nevelési **stratégiával** 0,3-0,5 erősségű együttjárást mutatott (19. táblázat), míg a **korlátozó stratégiát használók kevésbé aggódnak** a CB problémája miatt.

	Digitális nevelési stratégiák				
	Aktív mentorálás	Aktív biztonsági mentorálás	Korlátozó mentorálás	Technikai mentorálás	Tanári monitorozás
Magabiztosság	0,50**	0,32*		0,49**	0,34*
Aggodalom		0,37**	-0,31*		

19. Táblázat: A pedagógusok digitális nevelési attitűdjeinek összefüggése a CB attitűdökkel

## VII.5. A kérdőíves kutatás eredményeinek megvitatása

Mivel a cyberbullying háttérében számos, az internet kontextusából adódó rizikófaktor található (mint például a problémás internethasználat, idegenekkel való kommunikáció stb., Feijoó et al., 2021; Ybarra & Mitchell, 2004), ezért **a cyberbullying prevenciójában kiemelt helyet kell kapnia a tudatos és digitális internethasználattal kapcsolatos edukációnak.** A prevenció programoknak nem csak a diákok edukációja a célja, hanem a szülők és pedagógusok bevonása, edukációja is (Ortega et al., 2012). **A felnőtteknek modell és mentor szerepe** van a biztonságos és kiegyensúlyozott internet- és digitális eszközhasználatban, valamint a közösségi média jelenlétben, ezáltal segítve a fiatalokat az online veszélyek minimalizálásában és az internet előnyeinek maximális kihasználásában (Livingstone et al., 2011).

A cyberbullying prevenciójának további célja, hogy **a felnőtt szereplők a diákokkal közösen,** egymást mentorálva és segítve alakítsanak ki egy biztonságos és egészséges online környezetet, ahol a közösségre a kölcsönös támogatás, békés online kommunikációs stílus és az empatikus odafigyelés jellemző (Ortega et al., 2012).

**Kérdőíves kutatásunk célja** tehát az volt, hogy megismerjük az **iskolai szereplők** – ezen belül kiemelten az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok, iskolapszichológusok – **digitális kompetenciáit, digitális nevelési stratégiáit és cyberbullyinggal kapcsolatos attitűdjét,** hiszen az iskola kiemelt helyszíne lehet a cyberbullying prevenciójának.

### VII.5.1. Az internet és digitális eszközök használata oktatási és nevelési feladatok ellátásában

Először azt térképeztük fel, hogy vajon az általunk megkérdezett pedagógusok mennyire használják az internetet és a digitális eszközöket a tanórákon az interaktivitás és a tananyag érdekességének növelése céljából ill. mennyire inspirálódnak, szereznek ötleteket az internetről. Emellett a másik oldalt is szerettük volna felmérni, ti. hogy mennyire tekintik az óra menetét megakasztó dolognak a digitális eszközök használatát, és mennyire korlátozott ezek használata az iskolájukban.

Résztevőink inkább **a digitális eszközökben rejlő pozitív lehetőségeket hangsúlyozták,** kevésbé tekintik az óra menetét akadályozó tényezőnek. Számos kutatás kimutatta már az IKT eszközök oktatási célú használatának pozitív hatásait a diákok különböző készségeire és teljesítményére. Metaanalízisek (Amponsah & Stonier, 2020, Haleem et al., 2022) eredményei szerint a digitális eszközök használata segíti a diákok specifikus kompetenciáinak fejlődését, mint például a **problémamegoldást,** de javíthatja a diákok **tanulási teljesítményét** és az **osztálytermi klímát** is, illetve elősegítheti a tanítási/tanulási folyamatokat azáltal, hogy **interaktívabbá teszik a tanórákat.** Ha azonban a tanulási folyamat során figyelemelterelésre, a feladatok halogatására használják a diákok a digitális eszközöket, az hátráltatja a tanulási folyamatot (Dontre, 2021).

Feltételeztük, hogy a 245/2024. (VIII.8.) **kormányrendelet következtében esetleg csökken a digitális eszközök oktatási célú felhasználása is**. Bár az adatgyűjtés csak kb. 1 hónappal az iskolai mobilhasználat korlátozása után történt, a csökkenő tendencia az általunk megkérdezett csekély elemszámú kutatás eredményeiben is **megmutatkozott**.

A digitális eszközök tanórai használatának korábban említett pozitív hatásai miatt fontos lenne a tantermi keretekben az internet- és digitális eszközhasználat finomhangolására: **egyensúlyra** kell törekedni és az **oktatási célú használatot bátorítani**. Ennek egy eszköze lehet például a **digitális kompetenciákkal kapcsolatos edukáció**, amely során be lehet hozni a kompulzív használat hátrányainak témáját (Ortega et al., 2012): hogy ismerjük fel a negatív következményeket és hogyan lehet ezekkel megküzdenni, pl. szociális és érzelmi készségek fejlesztésével és tudatos, előre eltervezett offline időszakok (ún. digitális detox) bevezetésével.

A pedagógusok digitális kompetenciája tehát egyrészt az internet- és digitális eszközök oktatási célú használatához, az órák gazdagításához szükséges (Czirfusz et al., 2020), emellett nevelési feladatok ellátásához is elengedhetetlen, mint amilyen például a **tudatos internet- és digitális eszközhasználatra nevelés** (Ortega et al., 2012). Kutatásunkból az is kiderült, hogy ehhez a feladathoz leginkább kollégáktól, weboldalokról, ismerősöktől és az általuk tanított diákoktól szerzik az információkat a pedagógusok, hozzájuk fordulnak tanácsért, **kevesen keresnek szakszerű, ellenőrzött forrásokat**.

A digitális műveltség elengedhetetlen az online veszélyek elkerüléséhez (Kalmus et al., 2012; Livingstone et al., 2017; Macaulay et al., 2020; Rodríguez-de-Dios et al., 2018), ezek hiánya különböző rizikóviselkedésekhez (pl. idegenekkel személyes információk, tartalmak megosztásához, traumák, szomorú élmények/életesemények nyilvános kiírásához (ez az ún. sadfishing) vezethet, amelyek pedig előhuzalozhatják az online agresszív cselekedetekbe való besodródást is (Álvarez-García et al., 2015; Macaulay et al., 2020). Ezért kiemelkedően fontos nem csak a diákok, de az őket körülvevő  **felnőttek digitális edukációja** is, hogy megfelelő és hatékony információ birtokában tudják egymást segítve, tanácsokkal ellátva, tapasztalataikat és tudásukat megosztva ellátni digitális nevelési feladataikat.

Felmértük azt is, hogy a kutatásban résztvevők milyen **jó gyakorlatokat, eszközöket** ismernek a digitális nevelés és a CB prevenció területén. Legtöbben a **Hintalovon, az Okos Doboz**, a Kék Vonal, az UNICEF és a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság anyagait jelölték meg, csak **elvéve ismerik és használják** a Bűvösvölgy, az Online az online bullying ellen (OOBE), a Saferinternet és a Televele módszertani anyagait. Fontos lenne szélesebb körben népszerűsíteni ezeket a szakmai anyagokat, hiszen a digitális nevelés a felnőttek saját technológiával való ismerkedésével, ismeretszerzésével kezdődik (Moreno, 2015), csak ezután tudnak hiteles beszélgető társaivá és mentoraivá válni a fiataloknak.

## VII.5.2. A pedagógusok digitális kompetenciái

A kutatás második célja volt megismerni, feltérképezni a pedagógusok, digitális kompetenciáit és az általuk alkalmazott digitális nevelési technikákat. A **technikai nehézségek** tekintetében a kutatásunkban résztvevők **mérsékelt szintű nehézségekről** számoltak be, kevesen értek el



átlagon felüli pontot e tekintetben. Ez lehet azért is, mert általánosságban olyanokat szólított meg a kutatás, akik foglalkoznak a témával és igyekeznek integrálni a digitális eszközöket az oktatási és nevelési gyakorlatukba.

A **digitális kompetenciák** tekintetében nagyobb volt a szórás a résztvevők válaszaiban, különösen a digitális tartalomgyártás, a biztonságos használat és a problémamegoldás tekintetében voltak többen bizonytalanok. A **digitális tartalomgyártás** a digitális tartalom fejlesztését, azok integrálását, újraalkotását jelenti, valamint az ezekkel kapcsolatos szerzői jogok, licenzek ismeretét, továbbá alapvető programozási ismeretek is tartoznak ebbe a kompetencia területbe. A **biztonság** kompetenciájába tartozik a személyes adatok és a személyes szféra, az egészség és a jóllét, valamint a környezet védelme az online térben. A **problémamegoldás** pedig a digitális környezetben történő problémák azonosításának és megoldásának képességét jelenti, de ide tartozik még a digitális eszközök kreatív használata és a technológiai fejlődéssel való folyamatos haladás, annak követése (Vuorikari et al., 2022).

Az információval és adatokkal kapcsolatos ismeretek, illetve a **kommunikáció és együttműködés kompetenciákban** is nagy volt a válaszok szórása, de a résztvevők kisebb arányban tolódtak a bizonytalanság irányába, inkább közepes, valamint **magabiztosabb** kompetenciákról számoltak be ezen a két területen. Az **információval és adattal kapcsolatos kompetencia** az online adatok, információk, tartalmak böngészésének, keresésének és a találatok szűrésének, azokról való kritikus gondolkodásnak a képességét jelenti. A **kommunikáció és együttműködés** kompetenciakörbe pedig olyan készségek és ismeretek tartoznak, mint a digitális eszközök másokkal való kommunikációra, tartalommegosztásra való használata, netikett ismerete és a digitális lábnyom menedzselése (Vuorikari et al., 2022).

A pedagógusok digitális kompetenciái mások **mentális egészsége** szempontjából is fontosak lehetnek. Például, ha valaki tudatosan figyeli mások aktivitásmintázatát a közösségi médiában (ti. mennyit és milyen jellegű tartalmakat posztol, mikor szokott aktív lenni, milyen az online kommunikációs stílusa stb.), képessé válik jobban megérteni az online megosztott tartalmak, aktivitás mögötti kontextust, perspektívát, és akár az ezek mögötti érzelmi állapotokat is. Ennek következtében, ha a megszokottól eltérő tartalmak jelennek meg valakinek a profilján, feltételezheti, hogy valami baj történt, ez elindíthat benne egy segítő szándékot és ráírhat például a felhasználóra, hogy érdeklődjön a hogyléte felől (Audrin & Audrin, 2023). Vagy ha rendelkezik ismeretekkel a problémás (ún. obszesszív-kompulzív) internethasználat jeleiről, akkor magán és másokon is felismerheti ezeket pl. az internetről való álmodozás, fantáziálás, amikor a személy offline; feszültség, ingerlékenység, vagy depresszív hangulat, amikor nem tud internetezni (Demetrovics et al., 2008).

A digitális nevelésben és CB megelőzésben kiemelt szerepe lehet az osztályfőnököknek, a digitális kultúra tanároknak és az iskolapszichológusoknak, így az ő digitális kompetenciáikat külön is vizsgáltuk. A **digitális kultúra tanárok** digitális műveltsége elvárásainknak megfelelően meghaladja a pedagógusok átlagát, és feltételezhetjük, hogy ezen tudásukat szaktárgyuk keretében közvetítik is a diákok felé. A **biztonságra vonatkozó kompetencia** úgy tűnik, hogy kicsit „külön mozog” a többitől: e tekintetében az iskolapszichológusok érték el szignifikánsan magasabb pontszámot, míg a digitális kultúra tanárok éppen ebben nem

emelkedtek ki, pedig az online önvédelem témája is megjelenik/megjelenhetne szaktárgyi keretekben. Fontos lenne a digitális kultúrát tanító pedagógusok felkészültségét növelni ezen a kompetenciaterületen.

Mivel az iskola nem csak a tanulás, hanem a nevelés, egészségfejlesztés helyszíne is, ennek keretében **tematikus osztályfőnöki órákon** – az osztályfőnök, esetleg közösen az iskolapszichológus vagy az iskolai szociális segítő vezetésével – olyan kérdéseket is feldolgozhatnak a diákok, mint a fizikai vagy mentális egészség növelése és különböző problémaviselkedések megelőzése. A digitális nevelésnek, a biztonságos internethasználatnak itt is lenne helye, azonban ennek előfeltétele az osztályfőnökök és az iskolai segítő szakemberek képzettsége, tudása ezen a területen (Ortega et al., 2012). Eredményeink szerint az **osztályfőnökök nem érzik magukat kompetens(ebb)nek** az online térben, ezért vagy abban kell támogatást kapniuk, hogy növekedjen kompetenciájuk, vagy abban, hogy egy digitálisan kompetens személlyel tudják megvalósítani az ilyen jellegű foglalkozásokat. Internetbiztonság témában az **iskolapszichológusok** esetleg lehetnek ilyen szereplők, de szükség lehet a digitális műveltség minden területén magabiztos (külső?) szakértő bevonására (erről részletesebben a Szakmai Javaslatok fejezetben).

### VII.5.3. A pedagógusok digitális nevelési stratégiái

A **digitális nevelési stratégiák** tekintetében is **nagy volt a szórás** a résztvevők által adott pontszámok tekintetében, az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok alcsoportjai pedig nem tértek el az átlagtól semmilyen irányban.

Az **aktív és aktív biztonsági mentorálást közepes mértékben** használják a válaszok alapján a pedagógusok. Az *aktív mentorálás* az internet- és digitális eszközhasználatról történő aktív kommunikációt jelenti a diákok és pedagógusok között. A felnőttek beszélgetnek arról, hogy mit csinálnak az interneten, hogyan használhatják biztonságosan, valamint arról is, ha valami felzaklatja őket. Segítenek a diákoknak felfedezni, használni az internetet és bátorítják őket erre. Az *aktív biztonsági mentorálás* specifikusan a nehézségekről, nehéz helyzetek megoldásáról, tanácsadásról szóló digitális nevelési stratégia (Livingstone et al., 2019).

A válaszok eloszlásából az látszik, hogy az aktív mentoráláson kívül a **korlátozó mentorálást használják még gyakrabban**, míg a technikai mentorálást és a tanári monitorozást kevésbé. A *korlátozó mentorálás* különböző online tevékenységek pl. videók megtekintése, közösségi média és csevegő alkalmazások használata, iskolai munkához szükséges használat stb. csak felügyelettel engedélyezése, vagy egyáltalán nem engedélyezése. A *technikai mentorálásba* a fiatalok által használt alkalmazások és weboldalak szűrése, ellenőrzése, szabályozása tartozik akár szoftverek segítségével. A *tanári monitorozás* pedig a diákok online tevékenységeinek (pl. emailezés, közösségi média, alkalmazások stb.) ellenőrzését jelenti (Livingstone et al., 2019).

A szülők digitális nevelésével kapcsolatos szakirodalomból (Livingstone et al., 2017) tudjuk, hogy ha a felnőttek **túlnyomórészt korlátozó** stratégiákat használnak, azzal megakadályozzák a gyermekek önálló cselekvőképességének kialakulását, a digitális világba való bevezetésüket,

inklúziójukat. A korlátozó magatartás negatívan hathat a felnőtt-gyerek kapcsolatra is, amennyiben a gyerekek (főleg a serdülők) azt tanulják meg, hogyan titkolják el online aktivitásukat. A felnőttel való bizalmi kapcsolat hiányában pedig nem fognak a felnőtthez segítségért fordulni, ha valami nyugtalanító, kellemetlen élmény éri őket online.

Ezzel szemben az **aktív mentorálás** elősegíti a gyerekek ún. ágencia érzését, ami az a belső érzés vagy meggyőződés, hogy képes saját döntéseket hozni és hatást gyakorolni az eseményekre, illetve az életének alakulására. Ezen kívül a pozitív felnőtt-gyerek kapcsolathoz is hozzájárul, mert növelheti annak a valószínűségét, hogy a gyerekek kompetensnek lássák a felnőtteket és nehézség, probléma esetén kérjenek segítséget, vagyis erősíti a bizalmat.

**Az aktív mentorálás alkalmazása mindkét fél oldalán feltételez digitális kompetenciát.** Korrelációs eredményeink is jelzik, hogy amikor a felnőttek magabiztosabbak a digitális kompetenciáikban, nyitottabbak az aktív mentorálás használatára ( $r=0,3$  körül), a közös használatra, a fiatalok internet világába történő bevezetésére és a beszélgetésekre. Ez a stratégia a fiatalok oldalán is feltételez kompetenciát és nyitottságot. A korlátozást preferáló felnőttek általában maguk is bizonytalanok a digitális kompetenciák területén, a fiatalokat is inkompetensnek érzik és a korlátozás használatával próbálják őket megvédeni az online veszélyektől (Livingstone et al., 2017). Habár ezt a mi kutatásunk eredményei nem támasztják alá, a jövőben, nagyobb mintán érdemes lehet tovább vizsgálni.

Egyik digitális nevelési stratégia sem jobb vagy rosszabb azonban, mint a másik (Valkenburg et al., 2013), inkább ezek kiegyensúlyozott, a fiatalok életkori jellegzetességeihez és a felek digitális kompetenciáihoz igazított használata fog a kívánt eredményre vezetni, ami az internet előnyeinek maximális kihasználása és a veszélyek minimalizálása (Livingstone et al., 2017). Így például a nagyobb digitális műveltséggel rendelkező résztvevők kutatásunkban az aktív mentorálás mellett a technikai mentorálást is preferálták ( $r=0,5$ ). A szűrőprogramok ismerete, telepítése stb. nagyobb felkészültséget igényel, és megfér az aktív mentorálás mellett. Összességében tehát **a digitális kompetenciák függvényében a korlátozás, szűrés mellett fontos az aktív mentorálás**, a beszélgetés, az online világba történő bevezetés is.

#### VII.5.4. A pedagógusok cyberbullying attitűdje

A pedagógusok CB nézeteinek, attitűdjének és problémaérzékenységének ismerete azért fontos, mert alapul szolgálhat a szabályalkotóknak és a prevenciós programok kidolgozóinak (Eden et al., 2013). Az eredmények alapján a megkérdezettek között nagy az igény az iskolai szintű megoldásokra, sőt tágabb kör bevonását (pl. szülők, média) is fontosnak látják a pedagógusok. Többnyire aggódnak a CB problémája miatt és azt érzik, hogy erre sem ők, sem az iskola nem fordít kellő figyelmet és szakértelmet. Korrelációs eredményeink azt jelzik, hogy **a nagyobb problémaérzékenységgel bíró iskolai szereplők nem pusztán az iskola, hanem a család és a társadalom felelősségét is hangsúlyozzák.**

A résztvevők felismerik tehát a **CB komplexitását**: a CB szocio-ökológiai modelljének értelmében (Cross et al., 2015; Gorzig & Machackova, 2015) valóban nem egyéni szintű problémáról van szó, hanem társas – mind a szülők, mind a (digitális) média által befolyásolt

– jelenségről, amely így komplex megoldásokat is igényel. Éppen a **jelenség komplexitását átlátva érezhetnek hiányt a pedagógusok saját felkészültségükben és várnák azt is, hogy a probléma kapjon társadalmi szinten több figyelmet**. Nem (csak) az iskolától kell várni a megoldást, több szereplő bevonására lenne szükség a hatékony megelőzés és kezelés módjának kidolgozásában és megvalósításában, ami minden szereplőtől jelentős erőforrások befektetését igényelné. Az iskolai szereplőknek szüksége lenne a – szülői ill. tágabb – közösség támogatására, hiszen az iskolán kívüli szereplők attitűdje, nevelése és a médiából érkező információk is formálják az iskolai szintű társas és egyéni működéseket (Cross et al., 2015; Gorzig & Machackova, 2015).

A CB kezelésében, megelőzésében érzett **magabiztosság** tekintetében nagy a szórás a válaszadók között. Az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok attitűdjét külön is elemezve az **iskolapszichológusok szerepe körvonalazódott**: ők jobban aggódnak a CB problémája miatt és szükségesebbnek látják az iskolai szintű megoldások bevezetését, emellett magabiztosabbak is ezen a téren.

Az **osztályfőnökök ezzel szemben különösen bizonytalanok a CB kezelésében és megelőzésében, nincs azonban hiányérzetük saját felkészültségüket ill. az probléma hangsúlyozását illetően**. Ez azt jelezheti, hogy miközben munkájuk során többször tehetetlennek érzik magukat a CB problémájával szemben, nem „szenvednek ettől”, talán mert nem is érzik saját feladatuknak, inkább másoktól várják a megoldást. Ez figyelmeztet minket arra, hogy bár az osztályfőnökök felkészültségének növelése, módszertani eszköztárak bővítése, digitális kompetenciáik erősítése révén a CB elleni hatékony fellépés magabiztos és alkalmas kulcsszereplőivé válhatnak, de nem feltétlen vágnak erre a szerepre. Lehetséges, hogy a mindennapi feladatok, adminisztratív és minden más teher mellett erre kevesebb kapacitásuk – idejük és energiájuk – jut, így egy **elkerülő stratégiát** jeleznek az eredmények. Ennek megfelelően az osztályfőnököktől csak akkor várható aktív bevonódás és felelősségvállalás a CB elleni fellépés terén, ha ez – és az oda vezető út – nem plusz teherként jelenik meg: **ha a továbbképzésekre kellő időt és forrást biztosít az intézmény, valamint tanmenetbe vannak építve a megelőzést célzó osztályfoglalkozások, programok**.

Korábbi kutatásokban vizsgálták már a tanárok CB attitűdjét (pl. Eden et al., 2013; Li, 2009; Siegler et al., 2022), de a digitális kompetenciák és CB attitűdök együttes vizsgálatára nem került sor. Továbbképzéseken szerzett tapasztalataink alapján azonban azt feltételeztük, hogy a digitális kompetenciák területén érzett magabiztosság a CB kezelésére vonatkozó felkészültség érzésének előfeltétele. Ezt a feltételezésünket igazolták az eredmények, mert **mindegyik digitális kompetenciaterület együttjárt a CB kezelésében és megelőzésében érzett magabiztossággal**.

Fontos lenne tehát a **digitális műveltség** terén is erőforrást és időt biztosítani a pedagógusoknak a tudás- és készségek elsajátítására, valamint a **CB témájában specifikus tudás és módszertan** biztosítása mellett a pedagógusok **attitűdjének formálására** is hangsúlyt fektetni (Li, 2009, Eden et al., 2013). Lehetőséget kell adni arra is, hogy kifejezzék aggodalmaikat és megosszák jó gyakorlataikat (Eden et al., 2013), mert ez mind hozzájárul a CB problémájának hatékony kezelésére és megelőzésére szolgáló programok bevezetéséhez.

A CB és a digitális nevelési stratégiák tekintetében az eddigi kutatások főleg a szülői digitális nevelés hatására vonatkoztak (Elsaesser et al., 2017), nem a tanári digitális nevelésre. A szülői kutatások eredményeiből kiindulva a tanári aktív mentoráló digitális nevelési stratégiához kapcsolódóan vártunk összefüggést a CB kezelésére vonatkozó felkészültség érzésével. Az eredmények azt mutatták, hogy az aktív, az aktív biztonsági és technikai mentorálás, valamint a tanári monitorozás is szignifikánsan és pozitívan járt együtt a CB kezelésében és megelőzésében érzett magabiztossággal, vagyis **csak a korlátozó mentorálás alkalmazása nem függött össze** vele.

További érdekes eredmény, miszerint a **korlátozó mentorálást inkább használók kevésbé aggódnak** a CB miatt. Korábbi kutatások azt találták, hogy a magasabb szülői aggodalom több tiltással jár együtt (Eden et al., 2013; Staksrud & Livingstone, 2009), azonban az általunk megkérdezett tanárok esetén talán a tiltás, korlátozás ad egy megnyugvást. Kérdés, hogy ez a nyugalom mennyire indokolt vagy hamis, és inkább csak önmegnyugtató, ráadásul a sok korlátozás a fiatalokat megfosztja az internet előnyeinek kihasználásától, a tudatos és biztonságos használat elsajátításától.

Egy komplex probléma általában komplex megoldást is igényel, mint ahogy a CB egy társas jelenség, ami az osztály közösségében jelenik meg, így a kezelésének is iskolai szintűnek kell lennie (Eden et al., 2013). Ezt támasztja alá a CB szocio-ökológiai modellje is (Cross et al., 2015; Gorzig & Machackova, 2015), valamint azok a prevenciós programok, amelyek komplex megoldást és eszköztárat kínálnak olyan elemekkel, mint a digitális nevelés, több szereplő bevonása, közösségfejlesztés és társas készségek fejlesztése (Ortega et al., 2012).

#### VII.5.5. A kérdőíves kutatás limitációi

A kutatás bár értékes nézőpontokat ad, módszertanilag jelentős limitációkkal is bír. Egyrészt a kényelmi mintavétel és a kitöltők elérésének nehézsége miatt **nem reprezentatív az összegyűjtött minta, valamint nagyon kis elemszámmal** készült a kutatás, ami az eredmények limitált értelmezhetőségét okozza. A kis elemszám miatt nem volt lehetséges alcsoportok összehasonlítása (pl. digitális kompetensebb vs. kevésbé kompetens; különböző munkakörökben dolgozó pedagógusok stb.), valamint összetettebb statisztikai eljárások alkalmazása sem, de ezeknek lehet relevanciája, így a jövőben érdemes lenne ebbe az irányba bővíteni a kutatást.

Másrészt a téma újszerűsége miatt nem állnak rendelkezésre magyar nyelvű és magyar mintára adaptált mérőeszközök, így néhány általunk is alkalmazott **mérőeszköz megbízhatósága** kérdéses, ez szintén korlátozza az eredmények megbízhatóságát és a levonható következtetéseket. Végül pedig a **keresztmetszeti** jelleg nem teszi lehetővé ok-okozati kapcsolatok vizsgálatát.

## VIII. Szakértői fókuszcsoportok eredménye

Kutatásunk tapasztalatainak, eredményeinek és következtetéseinek megvitatására **két szakértői** fókuszcsoportot szerveztünk. A **60-90 perces online csoporton** a beszélgetést vezető ill. jegyzőkönyvező kutatókon kívül három-három szakértő (összesen **6 fő**) vett részt, akik különböző tudományterületet (pszichológia, neveléstudomány, jog) képviselő akademikusok, de sok tereptapasztalattal is rendelkeznek az internetbiztonság témájában, így Magyarországon a téma prominens szakértőinek tekinthetők.

A beszélgetések során először a kutatási kérdés relevanciáját vitatták meg a szakértők, majd a kutatás módszertanának és néhány izgalmas eredményének ismertetése után kértük a véleményüket. Végül a preventív javaslatokat gyűjtöttük össze és beszéltük meg.

Az eredményeket a beszélgetések vezérfonalát követve, a két csoportban elhangzott gondolatokat összevonva ismertetjük.

### VIII.1. A kutatási kérdés relevanciája

Elsőre meglepőnek tűnt a kutatás kérdésfelvetése a szakértők számára, de a téma megvitatása során fontos alátámasztó érvek is elhangzottak emellett, hogy ez egy izgalmas és releváns új kutatási irány, a szakértők szinte meggyőzték magukat és egymást a digitális kompetenciák szerepéről a CB elterjedtségében.

- Míg a gyermekek digitális műveltsége (a továbbiakban: DM) és a CB elterjedtsége között könnyű kapcsolatot feltételezni – amennyiben a DM része az internetbiztonsággal kapcsolatos ismeretek és kompetenciák – addig a  **felnőttek digitális írástudása csak nagyon áttételesen és marginálisan kapcsolódhat** a gyermekek közötti online bántalmazáshoz.
- Sem a gyermekeknél, sem a felnőtteknél **nem jár a magas szintű digitális jártasság probléma-tudatossággal** (*aki nagyon ért hozzá, gyakran azt hiszi, hogy vele ugyan semmi baj nem történhet*), ráadásul a **tudatosság sem elég** önmagában, hiszen pl. az érzelemszabályozás is fontos(abb) szerepet játszik.
- A magas szintű eszközhasználat ellenére a **felnőttek jórészt vakok a gyerekek közötti CB-ra**, a „következménynélküliség kultúrája” pedig melegágya ennek a problémás viselkedésnek is. Ezzel szemben **nagy DM nélkül is odafigyelhetünk**, foglalkozhatunk azzal, hogy pl. mi történik a gyerekek Viber-csoportjában. A gyerekeknek megvan a digitális tudása, nekik azok a „**múlt századi értékek**” hiányoznak, mint a tudatosság, őszinteség, mértékletesség – a felnőttek ezt tudják behozni a velük való kommunikációba, legyen szó akár az online világról.

- A **nyitottság** a kulcsa mindennek. Hogy mivel lehet nyitottá tenni a pedagógusokat a digitális eszközök ill. online tér iránt? **Mediátorként** lehet megközelíteni ezt a problémát: megkeresni a közös metszetet a tanár-diák között, tolmácsolni közöttük. Nem erőltetni a pedagógusok digitális eszközhasználatát, ha nem akarják, inkább azt segíteni, hogy beszélgessenek egymással pl. diákok a kedvenc influenszerükről és az így kialakuló kapcsolatban tudnak egymástól tanulni.
- Az, hogy milyen szinten van a **felnőttek digitális írástudása, azért lehet fontos, mert a gyermekek tőlük kell, hogy megtanulják a szükséges ismereteket és készségeket** (*nem hagyhatjuk rá a gyerekekre, hogy maguktól tanulják meg ezeket*) és **mintát mutatnak** az online térben is.
- A felnőttek „*képben kell lennie*”, legyen ő is írástudó, mert ha túl nagy a „*technikai gap*” akkor **nem lesz hiteles, nem fordul hozzá a gyermek** ebben a témában. Ha ez nem is várható el minden szülőtől, sőt minden tanártól sem, fontos lenne, hogy **legyen néhány DM nagykövet** az iskolában pl. informatikatanárok, fiatalabb tanárok, akik segíteni tudják a gyerekeket.
- Bár az ismeret, a jártasság nem jelent önmagában garanciát a nyitott, pozitív hozzáállásra a felnőttek részéről, **ha jobban megértjük valaminek a működését – akár a digitális eszközökét, az internetét – akkor nő a nyitottságunk és a hitelességünk is.**
- Ha valaki egyáltalán nincs képben, akkor nem tudja, hogy mire kell odafigyelni, tehát **valamilyen szintű minimális ismeret előfeltétele lehet a nyitottságnak** – kérdés, hogy mi ez a minimum. Másrészt, viszont, **ha valaki nyitott, az előbb-utóbb fel is szedi az ismereteket**, megtanulja a gyerekektől a technikai részleteket, aktualitásokat.
- Módszertanilag fontos pontosan **definiálni és különválasztani** a digitális eszközhasználatot, a digitális tudatosságot és a CB tudatosságot, illetve a nyitott/elutasító hozzáállást az online világ, a digitális eszközhasználat és az internetbiztonság témájában.

## VIII.2. A CB elterjedtségével kapcsolatos eredmények megvitatása

- A kelet-közép európai országok (Litvánia, Moldova, Románia, Bulgária) magas prevalencia-adatai a nemzetközi HBSC kutatásban azzal állhatnak összefüggésbe, hogy sok országban (pl. Egyesült Királyság, Franciaország, Olaszország, Spanyolország és Svédország) szigorúan szabályozták a CB elkövetését, míg a nemzetközi rangsorban magas fertőzöttségű országokra „*tartózkodó hozzáállás, struccpolitika*” jellemző a **jogalkotás, a társadalmi kampányok, az iskolai megelőzés és felismerés, ill. az ellátórendszer terén.** Romániában ugyan 2019 óta jogszabály kötelezi az iskolákat a bullying elleni fellépésre, ez a 2022-es HBSC adatokon (még) nem tükröződik. Magyarországon a CB nem önálló

jogi tényállás – aminek pedig önmagában is lehetne visszatartó ereje, ugyanis egyértelműen tudatosítaná, hogy a CB nem helyes. Az ellátórendszerünk is messze elmarad a skandináv országoktól, ahol már 2002-ben speciális intézményben kaptak pszichológiai segítséget a grooming áldozatai, miközben Magyarországon még egyáltalán nem is azonosították ezt problémaként.

- A nemzetközi rangsor tükrözheti a **társadalmi átalakulásból, anómiából (értékvesztettségéből) fakadó társadalmi szintű feszültségeket is, amelyek elvezetést keresnek**. Ha csökken a bizalom a közösségi normák iránt és nő a deviáns viselkedések előfordulása, az megjelenhet a CB elterjedtségében.
- 2018-2022 között nagy emelkedést feltételezett mindenki CB elterjedtségében, ami nem igazolódott a HBSC adatokon. A szintén nemzetközi, nagymintás **INHOPE kutatásban** – ahol a gyermekek elleni online szexuális visszaélések számát mérik – **megháromszorozódott** a COVID utáni időszakban az (nem egyértelműen cyberbullying) elkövetések száma.
- A **mentális jóllét** fontos faktor az elkövetésben: a pandémia alatti bezártság feszültségével (később a háború okozta szorongással) való megküzdés mások bántásában csapódott le. Az iskolai előadások során is az volt érzékelhető, hogy *minden osztályban elszabadult időnként az osztálycsoport, és beszólogattak annak, aki nem volt szimpi, vagy elkezdtek rászállni arra, aki nem oltatta be magát. Csak talán ezt nem is tekintették bántalmazásnak*.
- Lehetséges, hogy a **növekedést okozó rizikók és a csökkenést okozó tényezők kiegyensúlyozták egymást**: a képernyőidő ugyan nagyon megnőtt, de az izoláció miatt nem volt annyi társas súrlódás, márpedig *az online áldozatok is offline választódnak ki*.
- A DM azért függhet össze inkább a CB elkövetéssel (és kevésbé az áldozattá válással), mert az ezek háttérében álló **CB ellenes normák a bántalmazó magatartást korlátozzák**. A nagyobb tudatosság, több ismeret a témában visszatartó erő lehet (pl. nem csinállok olyasmit, amiről tudom, hogy a másikat mélyen érinti ill. bűncselekmény), **az áldozattá válás háttérében viszont olyan viktimológiai tényezők állnak, amelyek függetlenek a digitális kompetenciáktól** („*Akkor is tudok áldozattá válni, ha mindent megteszek a kitettségem csökkentése érdekében*”).
- **Egyéni szinten inkább fordított irányú kapcsolatot** feltételezhetünk: aki CB elkövetője, annak komoly jártassága van digitális téren, vagy legalábbis az elkövetői körben kell lennie valakinek, aki képes technikailag megvalósítani online bántalmazást (pl. mém elkészítés, kép átszerkesztése).
- A DM fejlesztése **jó prevenció irány**, és *ha valakinek van is egy személyes utálkozása a digitális technológiákkal szemben, nem teheti meg, hogy a következő generációnak ne adja át a szükséges tudást*.



### VIII.3. A tanárok digitális nevelési stratégiái és nézetei a CB prevencióról

- A legtöbb pedagógus **kontrollálni próbálja azt, amit nem tud kontrollálni**, és az látszik, hogy nem működik. A baby-boomer vagy X-generációs tanárok a múlt századi korlátozással próbálkoznak, de az alfák a „*kütyühasználat*” szempontjából funkcionális felnőttek.
- Iskolásoknál a **szűrőprogramok, korlátozó appok** csak akkor működnek, ha a diákok maguknak telepítik fel, mert, ha ebben a diákok nem partnerek, akkor ezek a **szülői önmítás eszközeivé válnak**.
- **2024 szeptember elseje óta drasztikusan visszaesett a tanárok eszközhasználata a tanítás során**, mert már nincs kéznél a mobiltelefon (pl. nem lehet ad hoc felmerülő kérdésre rákerestetni órán), ez megnehezíthette a digitális nevelésre vonatkozó kérdések megválaszolását a kutatásban.
- Kérdés, hogy **hol tud bejönni az iskolába a kötelező tananyagon felül a digitális nevelés témája**. A NAT-ban benne van a digitális műveltség, de főleg **informatika tanárok**, esetleg az osztályfőnökök foglalkozhatnak ezzel. A **szaktanárok** ugyan használhatnak pl. okostankönyveket vagy kiterjesztett valóságot a saját tárgyuk tanítása során, de ez önmagában nincs nevelő hatással. Ugyanígy önmagában az **iskolák IKT eszközellátottságának növelése** sem hoz(ott) magával nagyobb tudatosságot.
- Nagy dilemma, hogy **a pedagógusok szerepe mennyire korlátozott térben és időben**: tanárként az órai munka keretében lehet hangsúlyozni a médiatudatosságot, a források kritikus kezelését, vagy az osztály Messenger csoportjában el lehet várni, hogy megfelelő stílusban kommunikáljanak, de a diákok a saját terükben és idejükben megint a maguk urai és visszatérhetnek a megszokott stílusukhoz, hozzáállásukhoz.
- **A médiatudatosság növelésével remélhetőleg nő a diákok önreflexiója**, vagyis nemcsak a médiatartalmakkal kapcsolatban tudatosabbak, hanem abban is, hogy ők hogyan vesznek részt az online kommunikációban, milyen tartalmakat osztanak meg, vagy tesznek láthatóvá. *Ha nem lehet kivédeni, sőt késleltetni sem nagyon a gyerekek digitális eszközhasználatát, akkor fel kell őket vértetni a szükséges készségekkel a biztonságos használatához.*
- Sok pedagógus részéről működik egyfajta **struccpolitika**: ha nem használhatják a gyerekek a mobilokat az iskolában, akkor nem kell aggódni a CB problémája miatt sem. A **pedagógusok túlterheltsége, alulfizetettsége szembe megy azzal, hogy erőfeszítéseket akarjanak tenni** a probléma megoldása érdekében, ez jó táptalaja a struccpolitikának.
- A mobilhasználattal szemben ellenséges attitűddel rendelkező, legszívesebben mindent betiltani vágyó idősebb (?) pedagógusok között olyanok is vannak szép számmal, akiknek

**ténylegesen semmi fogalmuk nincs arról**, hogyan bánthatják egymást a gyerekek az online térben.

- **A probléma rendszerszintű**, a pedagógusok „*a hátuk közepére se kívánják*” a CB elleni harcot, ami **egyéni szinten úgy jelenik meg, hogy sokkal könnyebb legyinteni a problémára** (szemben a fizikai bántalmazással, amit inkább súlyosnak tekintenek a felnőttek). Párhuzam: a **videójáték-függőséget** sem vették komolyan régebben hazai kezelőhelyeken és hazaküldték az ilyen függőséggel küzdőket, mert csak a szerhasználókat tekintették segítségre szorulóknak.
- **Kell valamennyi ismerettel rendelkezni az online világról**, pl. internetre feltöltött csúnya képek bármikor előkerülhetnek, hogy a felnőttek komolyan vegyék a CB következményét.
- Az ilyen ismereteket **nem formális képzésen kell elsajátítani, hanem nyitottan kell járni és beszélgetni a diákokkal**. Párhuzam: tantermi nyelvoktatással szemben anyanyelvi környezetben könnyebben magára szedi az ember a nyelvet. Vagyis a szükséges (digitális) ismereteket gyorsan megszerezhetnék a tanárok a tanítványaiktól, ráadásul nem száraz ismeretek lennének, hanem kapcsolódva konkrét gyerekekhez, esetekhez, azonnal gyakorlati tudásként jelennének meg.
- Azoknál a pedagógusoknál, akik elsősorban oktatási célokat fogalmaznak meg, vagyis „*csak le akarják adni az anyagot*” **meg kell találni, hogyan segíti ezt a célt a diákokra való nyitottság** pl. ha az óra elején szán néhány percet arra, hogy a diákok kiadhassák magukból a Viber-csoport esti történéseit, akkor talán jobban tudnak a tananyagra is figyelni. **Érzelmi intelligencia (EQ), resztoratív technikák** alkalmazása segíti a jobb csoportlétkört, építi a kapcsolatokat.
- Ma a szakirodalomban is vita van arról, hogy az online térben megvalósuló EQ, vagyis az **online EQ** – ami segít abban, hogy az online térben jó legyen a kommunikáció, együttműködés – az EQ használata az online térben, vagy ettől részben független, több, mert **valamennyi digitális kompetenciát is igényel**. Párhuzam: bullying és cyberbullying azonosságának kérdése is vita tárgya.
- Azok a pedagógusok, akik a szülők, a média szerepét hangsúlyozzák a CB prevencióban, azok **hárítják a saját felelősségüket**: *amíg a másik oldal szerepéről gondolkodom, addig nekem nem kell elindulnom a változtatás útján*. Ez ugyanígy megjelenhet szülőknél, akik az iskolára mutogatnak.
- Létezik egy „**üvegplafon**” **ami alatt a pedagógusok kompetensnek érzik magukat** egy probléma megoldásában. Ez a határa annak, amíg a saját tevékenységük, mintájuk, erőfeszítésük egyáltalán hatásos, eredményes lehet. E fölött a szint fölött pedig úgy gondolja, hogy „*ha megfeszülök se tudok semmit kezdeni*”. **A CB már abba a sávba tartozik, ami az üvegplafon felett van**, így, *ha ebbe beleáll a pedagógus, akkor könnyen érezheti magát hülyének, aki az osztársadalom ellen próbál harcolni*, mert ebben a zónában már igazából elvesztette a befolyásoló szerepét.

- A **CB fiatal jelenség**, nincs az orrunk előtt, nehéz felismerni is, így még csak ott tartanak a pedagógusok, hogy aggódnak, nem érzik magukat felkészültnak, de legalább látják a dolog komplexitását. Iskolai példa: *CB-ről tudunk az iskolában, általában a hagyományos bullying csápjaként jelenik meg, van valamilyen megszokott (de nem leírt) eljárás módunk, ahogy kezeljük. Prevenációs jelleggel elég ad hoc ami történik: ha adódik lehetőség, akkor élünk vele, kapkodunk fűhöz-fához, továbbképzésen vagy neten talált anyagokat köremlben továbbküldünk, esetleg tartunk egy témanapot rá. Kicsit nesze semmi fogd meg jól, de mellette annyi minden van pl. pénzügyi tudatosság, egészségtudatosság, fenntarthatóság... hogy legalább ennyi. Rendszerszinten, mindennapi gondolkodásba nincs beivódva, de ahhoz valóban fiatal jelenség, kell neki egy kifutás.*
- Mindig **kell egy-két ember egy iskolában, aki nagyon akar változást** és hajlandó sokat foglalkozni ezzel a témával, **de összefogás kell a rendszeren belül**. Például **semmit nem ér, ha külső előadó a diákoknak tart foglalkozást**. Ezt ki kell egészíteni a tanárok és a szülők képzésével. Ha **digitális házirendet** készít egy iskola, azt is minél szélesebb körben kell megvitatni, kidolgozni pl. SZMK, DÖK, iskolavezetőség... közös ötletelésen kiderülnek parlagon heverő erőforrások. *Felülről ezt nem lehet, csak önként* (lsd. mobilhasználat betiltásának kiérlelése már a kormányrendelet előtt néhány iskolában).
- Kérdés az is, **mennyire lehet ezt hosszabb távon tartani**. Párhuzam: völgyben golyó meglökése után a golyó egy darabig inog, majd újra nyugvópontra kerül, ha nem kap akkora lendületet, hogy átjusson egy másik mélyedés stabil állapotába.

## IX. Szakmai javaslatok

Végezetül kutatási eredményeink alapján szakmai javaslatokat fogalmazunk meg először tágabb értelemben az cyberbullying megelőzésére fókuszálva, majd ezen belül a digitális írástudás fejlesztésével – mint a cyberbullying megelőzésének egy lehetséges eszközével – kapcsolatban. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a korábban megfogalmazott javaslataink (Jármi&Várnai, 2023) jó része továbbra is érvényben van.

### IX.1. A cyberbullying megelőzése és kezelése

- A CB érintettség megelőzésében a legnagyobb szerepe egy **univerzális, tehát minden tanulót érintő, több iskolai korcsoportra kiterjedő prevenciónak** lehet, ugyanakkor néhány ígéretes kezdeményezés ellenére szisztematikus, intézményesült prevencióról a köznevelésben még nem beszélhetünk. Tekintettel arra, hogy a jövendelmi viszonyok, a szülők végzettsége már nem bizonyulnak jelentős befolyásoló tényezőnek, **nem szükséges a programokat szocio-demográfiai megfontolások mentén kidolgozni.**
- Az eredmények és eddigi kutatások is alátámasztják a felnőttek szerepét a fiatalok digitális edukációjában és az online veszélyek elleni felvértezésében, mivel a CB gyakran alakul ki az iskolai közösségekben, így – ahogy azt az iskolai szereplők is megfogalmazzák – fontosak az **iskolai szintű komplex válaszok** erre a problémára.
- Fontos lenne tehát a **CB témájában specifikus tudás és módszertan biztosítása** mellett a **pedagógusok attitűdjének formálására**, valamint a **digitális műveltség fejlesztésére is erőforrást és időt biztosítani** a pedagógusoknak, hogy nyitottá és alkalmassá váljanak az ismeretek és készségek elsajátítására. Lehetőséget kell adni arra is, hogy kifejezzék aggodalmaikat és megosszák egymással a jó gyakorlataikat, mert ez mind hozzájárul a CB problémájának hatékony kezelésére és megelőzésére szolgáló programok bevezetéséhez.
- Hasonlóképpen nem csak azt lenne fontos célul kitűzni, hogy a továbbképzések, és a prevenció foglalkozások beépüljenek az iskolák napirendjébe, de ehhez hasonlóan az **esetkezelés**, az akcidentális krízisekre való szakszerű, átgondolt reagálás is részét kellene, hogy képezze a pedagógusok nevelési gyakorlatának.
- A digitális írástudás és az internetbiztonság fejlesztését családi környezetben, óvodáskortól érdemes megkezdeni. Az online bántalmazásra vonatkozó iskolai **tematikus prevenció foglalkozásokat alsó tagozatban** kell megkezdeni és az ismereteket az aktuális fejlődési szinthez igazítva kell bővíteni az életkor előrehaladtával. Tekintettel arra, hogy az online bántalmazási incidensek (az iskolai bántalmazási incidensekhez hasonlóan) az 5-7. évfolyamokban a leggyakoribbak, a prevenció munkát nagyon is indokolt ezt megelőzően megkezdeni, még akkor is, ha alsó tagozatban még (látszólag) nem olyan elterjedt a digitális eszközhasználat.

- A prevenció fontos színtere a család. E tekintetben a szülőknek fontos feladata, hogy gyermekeikkel olyan bizalmi légkört teremtsenek, amiben a fiatal el tudja mondani, hogy kik a barátai, mi foglalkoztatja őt az iskolában, vagy a kortárs kapcsolatok terén, mit csinál a szabadidejében vagy éppen milyen internetes tevékenységekben van benne. Úgy tűnik, hogy a **szülőknek ez a nyitott, érdeklődő, érzékeny attitűdje a tiltásokra, képernyőidő- és eszközhasználat korlátozására koncentrációknál kedvezőbben hat a helyes internetes viselkedés formálására.**
- A CB elszívésének rizikója továbbra is a **lányok** körében magasabb. Közöttük is a **közösségi médiát problémás mértékben túlhasználó és az online kapcsolatokat preferáló diákok** vannak nagy kockázatnak kitéve. Az ő esetükben fontos nevelési cél lehet az önértékelés javítása, a szociális készségek fejlesztése és a cyberbullyingon túl egyéb internetes veszélyek tudatosítása és kivédése.
- A képernyőhasználati változók közül egyértelműen a problémás viselkedések mutatnak kapcsolatot a cyberbullyinggal, a képernyőhasználat ideje összességében nem determináló tényező. Ez alól egyetlen kivétel az online játékkal töltött idő és a CB áldozattá válás kapcsolata. Úgy tűnik, hogy a közösségi médián töltött idő önmagában már nem jelentős, mert a kapcsolattartás normatív eszközévé vált, a diákok tulajdonképpen személyes kortárskapcsolataik kiterjesztéseképpen kommunikálnak ezeken a platformokon. Ugyanakkor az online játékokban sok esetben idegen fiatalok játszanak együtt, sokszor egymás ellen vagy versenyhelyzetben, így az **online játékokhoz kapcsolódó kommunikációs platformok szabályozását, moderálását érdemes átgondolni.** Továbbá mivel az online rizikó- és problémaviselkedések szoros együttjárást mutatnak több hazai és nemzetközi kutatáson átívelő eredmények és az ezek alapján látható általános mintázatok alapján, feltételezhetjük, hogy **komplex, holisztikus megoldásokra** van szükség, ezért a **fiatalok digitális kompetenciákkal kapcsolatos általános edukációja** elengedhetetlen az online veszélyekkel szembeni általános védekezéshez is.
- Bár az online bántalmazásban való érintettségnek nincsenek nagyon specifikus ismertetőjegyei, a szülőknek és az iskolai szakembereknek **érdemes az alvásmennyiség csökkenésére és a pszichoszomatikus tünetek megjelenésére, gyakoribbá válására fokozottan odafigyelni.**
- Az iskolában a specifikus CB prevenciók tevékenységek mellett protektív tényező a tanárok megértő és támogató attitűdje, az osztálytársak, illetve kortársak támogatása is. Mindemellett szeretnénk kiemelni a nyomasztó iskolai terhekkel kapcsolatos eredményeket is. Úgy tűnik, hogy az iskolai nyomás kedvezőtlenül hat a CB érintettségre, ezért minden oktatási-nevelési **intézménynek és a szülőknek is hangsúlyt kell fektetni arra, hogy az iskolai feladatok igazodjanak a gyermekek sajátosságaihoz** és szükséges optimalizálni a házi feladatokból, különórákból, vizsgafelkészülésekből, versenyekből fakadó terhelést.
- A CB problémája miatt aggódnak a pedagógusok, és azt érzik, hogy erre sem ők, sem az iskola nem fordít kellő figyelmet és szakértelmet. A résztvevők felismerik a CB komplexitását (ti. hogy nem egyéni szintű problémáról van szó, hanem társas, mind a

szülők, mind a média által befolyásolt jelenségről), ami komplex megoldást igényel. Éppen a jelenség komplexitását átlátva érezhetnek hiányt a pedagógusok saját felkészültségükben és várnák azt is, hogy a probléma kapjon társadalmi szinten több figyelmet. **Nem (csak) az iskolától kell várni a megoldást, több szereplő bevonására lenne szükség** a hatékony megelőzés és kezelés módjának kidolgozásában és megvalósításában, ami minden szereplőtől jelentős erőforrások befektetését igényelné. Az **iskolai szereplőknek szüksége lenne a – szülői ill. tágabb – közösség támogatására**, hiszen az iskolán kívüli szereplők attitűdje, nevelése és a médiából érkező információk is formálják az iskolai szintű társas és egyéni működéseket.

- Az iskolai megelőzés szempontjából fontos szem előtt tartani azt az eredményt, hogy bár az **osztályfőnökök** tehetetlennek érzik magukat a CB problémájával szemben, nem érzik a saját feladatuknak ennek megoldását, másoktól várnák ezt. Tehát bár az osztályfőnökök a CB elleni hatékony fellépés magabiztos és alkalmas kulcsszereplőivé válhatnának, ők **nem feltétlen vágnak erre a szerepre**. Lehetséges, hogy a mindennapi feladatok, adminisztratív és minden más teher mellett erre kevesebb kapacitásuk – idejük és energiájuk – jut, így egy elkerülő stratégiát jeleznek az eredmények. Ennek megfelelően az osztályfőnököktől csak akkor várható aktív bevonódás és felelősségvállalás a CB elleni fellépés terén, ha ez – és az oda vezető út – nem plusz teherként jelenik meg: ha a **továbbképzésekre kellő időt és forrást** biztosít az intézmény, valamint tanmenetbe vannak építve a megelőzést célzó osztályfoglalkozások, programok.
- Az elsődleges prevenciós foglalkozások megvalósítására fel kell készíteni a pedagógusokat ill. iskolai szakembereket. Az **osztályfőnökök** mellett **bizonyos szaktanárok** (lsd. digitális kultúra, etika...), az **iskolai szociális segítők**, és kapacitásuk függvényében az **iskolapszichológusok** lehetnek kulcsszereplők. **Külső szakértők**, rendőrök, iskolai bűnprevenziós tanácsadók meghívása, előadása színesítheti ezt a prevenciós munkát, de bevonásuk mindig esetleges és nem tud intézményesülni az általuk vezetett program az iskolákban. Felmerül azonban **kortárs-segítők** rendszerének kiépítése, erősítése és a felsőbb éves diákok felkészítése ebben a témakörben, hiszen gyakran hiteles(ebb)en és technikailag felkészült(ebb)en tudják továbbadni ismereteiket pl. önvédelmi lehetőségekről, segítségkérés módjáról és helyesebben értelmezik a bántó/nem bántó megjegyzéseket, mémeket stb.
- A nemzetek közötti nagymértékű különbségek a CB tekintetében - a digitális írástudásbeli eltéréseken kívül - adódhatnak a **jogszabályi környezet** különbözőségéből is. Hazánkban továbbra is szükség lenne az internetes bántalmazás jogszabályainak kialakítására pl. a hatály pontos meghatározása, a tiltott magatartás(ok) pontos körülírása. Mindemellett lényeges lenne az iskolák felelősségének és hatáskörének tisztázása pl. ha a CB iskola- ill. osztálytársak között történik, akkor az iskola kötelessége lenne az esetkezelés.
- A szabályozás tekintetében továbbra is célszerű lenne egyértelművé és transzparenssé tenni a CB bűncselekménynek minősülő eseteiben **alkalmazott joggyakorlatot**, és mindenki számára érthető módon kommunikálni, hogy milyen esetben, milyen módon lehet pl. személyiségi jogi polgári pert indítani, vagy rendőrségi feljelentést tenni.

- Számos szülőknak és iskolai szakembereknek szóló preventációs anyag, fogalommagyarázat, óravázlat, tudástár elérhető már, emellett sokat segítenének olyan tanácsadó szolgáltatások, ahol a bullying témájában és cyberpszichológiában képzett szakemberek tudnak tanácsot adni egy konkrét helyzet kapcsán.

## IX.2. Digitális írástudás fejlesztésének szerepe a CB elleni küzdelemben

- A digitális műveltség elengedhetetlen az online rizikó- és problémaviselkedések elkerüléséhez. Ezért kiemelkedően fontos nem csak a diákok, de az **őket körülvevő felnőttek digitális edukációja** is, hogy megfelelő és hatékony információ birtokában tudják ellátni digitális nevelési feladataikat. A pedagógusok digitális kompetenciája tehát egyrészt az internet- és digitális eszközök oktatási célú használatához, az órák gazdagításához szükséges, emellett nevelési feladatok ellátásához is elengedhetetlen, mint amilyen például a tudatos internet- és digitális eszközhasználatra nevelés.
- Fontos lenne szélesebb körben **népszerűsíteni a tudatos és biztonságos használat, a digitális nevelés, és a CB prevenció területén tudást és eszközöket nyújtó szakmai anyagokat**, hiszen a digitális nevelés a felnőttek saját technológiával való ismerkedésével, ismeretszerzésével kezdődik, csak ezután tudnak hiteles beszélgetőtársaivá és mentoraivá válni a fiataloknak.
- Ehhez kapcsolódóan első körben érdemes a társadalom tagjaival széles körben **megismertetni a digitális kompetenciák fogalmát, jelentését**. Bár hazánkban az EUROSTAT adatai alapján a felnőtt lakosság közel 60 százaléka rendelkezik alapvető digitális írástudással, maga a fogalommeghatározás sem egyértelmű még a szakemberek számára sem. Legtöbbször úgy gondolnak a digitális kompetenciákra, hogy az leginkább a programozással, a szoftverek és a digitális eszközök ismeretével függ össze. Jóval kevesebben értik bele a **digitális írástudás fogalmába a biztonsági készségeket, a megfelelő online kommunikációs stílus használatát, a digitális egyensúly és higiénia, a digitális személyiség fogalmait**. Ennek megfelelően tehát a digitális műveltséget meghatározó öt területet (információs- és adatumveltség, kommunikációs és együttműködési készségek, digitális tartalomkészítési készségek, biztonsággal kapcsolatos készségek, problémamegoldási készségek) **egyformán kell fejleszteni a digitális kultúra oktatása során**. Ezen szempontok beépítésével szükséges felülvizsgálni a jelenlegi digitális kultúra oktatási tanmeneteket és a szaktanárok elképzeléseit, oktatási-nevelési céljait.
- A digitális nevelési stratégiák területén is szükséges a társadalom, elsősorban a szülők és pedagógusok ismereteinek bővítése. Önmagában egyik digitális nevelési stratégia sem jobb vagy rosszabb és egyik sem hozza önmagában alkalmazva a kívánt eredményt. Például a kizárólagos korlátozás (bár adhat egy megnyugvást), megfosztja a fiatalokat az internet előnyeinek kihasználástól, valamint rombolja a pedagógus-diák közötti (bizalmi) kapcsolatot is. Ami hatékony lehet, az ezeknek a **stratégiáknak a kiegyensúlyozott, a**

**fiatalok életkori jellegzetességeihez és a felek digitális kompetenciáihoz igazított használata.** A kiterjedtebb digitális műveltség pedig ebben is tudja segíteni a pedagógusokat, hiszen ezeknek a kompetenciáknak a birtokában tudnak hiteles, kompetens beszélgetőtársai lenni a fiataloknak (=aktív mentorálás), valamint a technikai felkészültség birtokában tudják segíteni a fiatalok védelmét pl. szűrőprogramok segítségével (=technikai mentorálás).

- Fontos lenne a pedagógusokat támogatni (képzésekkel, edukációs anyagokkal stb.) abban is, hogy egy **digitálisan kompetens személlyel tudjanak megvalósítani prevenciós jellegű foglalkozásokat.** Internetbiztonság témában az iskolapszichológusok esetleg lehetnek ilyen szereplők, de szükség lehet a digitális műveltség minden területén magabiztos (akár külső) szakértő bevonására. A digitális műveltség témája foglalkoztatja a pedagógusokat, nagyon fontos lenne az ő edukációjuk is mind digitális kompetenciák, mind digitális nevelés, mind a CB területén. Mindemellett továbbképzésüket úgy kellene megszervezni, hogy ez ne plusz terhet jelentsen az amúgy is hatalmas terhekkal működő oktatásban.
- A digitális eszközök tanórai használatának számos kutatás által alátámasztott pozitív hatásai miatt fontos lenne a **tantermi keretekben az internet- és digitális eszközhasználat finomhangolására, egyensúlyára törekedni és az oktatási célú használatot bátorítani.** Emellett azt sem szabad elfelejteni, hogy ha a tanulási folyamat során figyelemelterelésre, a feladatok halogatására használják a diákok a digitális eszközöket, az hátráltatja a tanulási folyamatot. A kettő közötti egyensúly megtalálásának eszköze lehet például az említett digitális kompetenciákkal kapcsolatos edukáció, hiszen annak során be lehet hozni a kompulzív használat hátrányairól való edukációt és elősegíteni a negatív következmények felismerését és az azokkal való megküzdést, pl. szociális és érzelmi készségek fejlesztésével és tudatos, előre eltervezett offline időszakok (ún. digitális detox) bevezetésével.
- A nemzetközi elemzések eredményeiből egyértelmű, hogy minél szélesebb réteg birtokolja az alapvető digitális készségeket, annál kevésbé elterjedt a CB. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a digitális írástudás adta védelem jobban érvényesül az elkövetés oldalán. Megéri tehát azon fáradozni, hogy a felnőtt populáció (a fiatal felnőtteket és időseket is beleértve) kompetensen és biztonságosan tudja használni a digitális eszközöket. Ennek természetesen nemcsak az iskolai nevelés lehet eszköze, hanem társadalmi kampányok, felhasználóbarát digitális megoldások az egészségügyben, közigazgatási, ügyintézési folyamatok digitalizálása, idősek számára biztosított digitális kultúra kurzusok stb.
- További kutatási irány lehet a CB és a digitális műveltség egyes kompetenciaterületeinek kapcsolatát vizsgálni. Vajon csak a biztonsági készségeknek van protektív hatása vagy a többi négy területnek is? Milyen makroszintű vagy egyéni változók közvetítik, milyen mechanizmusokon keresztül ezeket a hatásokat? Első próbálkozásként felvetettük a nemzeti jövedelem szerepét, de ezen túl lehetséges a jogszabályi környezet, az oktatásra fordított kiadások, a gyermekjóléti ellátórendszer fejlettsége és hasonló tényezők vizsgálata.



## X. Felhasznált irodalmak

- Alhaboby, Z.A., Barnes, J., Hala, E. & Short, E. (2017). Cyber-Victimization of People With Chronic Conditions and Disabilities: A Systematic Review of Scope and Impact. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*. doi: 10.1177/1524838017717743.
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., González, A. D., & Pérez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Amponsah, B. K., & Stonier, F. (2020). Effects of ICT on Teaching and Learning: A Review of Related Literature. *International Journal of Scientific Advances, 1*(2), 119-123. doi: 10.51542/ijscia.v1i2.9
- Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2022). Risk and Protective Factors in Cyberbullying: The Role of Family, Social Support and Emotion Regulation. *International Journal of Bullying Prevention, 4*(2), 160–173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>
- Audrin, C., & Audrin, B. (2023). More than just emotional intelligence online: introducing “digital emotional intelligence”. *Frontiers in Psychology, 14*, 1154355. doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154355
- Baier, D., Hong, J.S., Kliem, S. et al. (2019) Consequences of Bullying on Adolescents’ Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 2347–2357. doi.org/10.1007/s10826-018-1181-6
- Bottino, S.M.B, Bottino, C.M.C, Regina, C.G., Coreia, A.V.L., & Ribeiro, W.S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review, *Saúde Pública, 31* (3), doi.org/10.1590/0102-311X00036114
- Burén J., Nutley, S.B., & Thorell, L. B. (2023). Screen time and addictive use of gaming and social media in relation to health outcomes, *Frontiers in Psychology, 14*, doi: 10.3389/fpsyg.2023.1258784
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Huang, T. F., & Pan, Y.C. (2015). Online gaming and risks predict cyberbullying perpetration and victimization in adolescents. *International Journal of Public Health, 60*(2), 257-266. doi.org/10.1007/s00038-014-0643-x
- Cooper, K., Quayle, E., Jonsson, L., & Svedin, C. G. (2016). Adolescents and self-taken sexual images: A review of the literature. *Computers in Human Behavior, 55*, 706-716. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.003>
- Cosma, A., Bersia, M., Abdrakhmanova, S., Badura, P. & Gobina, I. (2023). Coping through crisis: COVID-19 pandemic experiences and adolescent mental health and well-being in the WHO European Region: impact of the COVID-19 pandemic on young people’s health and well-being from the findings of the HBSC survey round 2021/2022. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/369474>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged*

Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Cieslik, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., Van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., & Pickett, W. (2020). Social Media Use and CyberBullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. *Journal of Adolescent Health, 66*(6), 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
- 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. [doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016](https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016)
- Czirfusz, D., Misley H. & Horváth L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio, 7*(3), 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Demetrovics, Z., Szeredi, B., & Rózsa, S. (2008). The three-factor model of Internet addiction: The development of the Problematic Internet Use Questionnaire. *Behavior Research Methods, 40*, 563-574. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.2.563>
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies, 3*(3), 379-390. [doi.org/10.1002/hbe2.229](https://doi.org/10.1002/hbe2.229)
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology, 44*(6), 1036-1052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior, 35*, 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- EUROSTAT, 2024: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1>
- Feijóo, S., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Pichel, R., & Rial, A. (2021). Cyberbullies, the cyberbullied, and problematic internet use: Some reasonable similarities. *Psicothema, 33*(2), 198-205. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.209>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53*(4), 446-452. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- Görzig, A., & Machackova, H. (2015). Cyberbullying from a socio-ecological perspective. *Media@ LSE Working Paper, 36*, 1-37.
- Görzig A., & Ólafsson K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media, 7*(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739756>
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Golpe, S., & Varela, J. (2017). Screening of Problematic Internet Use Among Spanish Adolescents: Prevalence and Related Variables.

*Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(4), 259-267.  
<https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0262>

- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-649. [doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005)
- Haddon, L. & Vincent, J. (eds.) (2014). European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. Report D4.1. Milano: Unicatt
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Helsper, E. J., Veltri, G. A., & Livingstone, S. (2024). Parental mediation of children's online risks: The role of parental risk perception, digital skills and risk experiences. *New Media & Society*, 14614448241261945. [doi.org/10.1177/14614448241261945](https://doi.org/10.1177/14614448241261945)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W., (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2013). Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711–722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hong, S.J., Jungup L., Espelage, D., Hunter, S., Upton, P.D., & Rivers. T. (2016). Understanding the Correlates of Face-to-Face and Cyberbullying Victimization Among U.S. Adolescents: A Social-Ecological Analysis, *Violence and Victims*, 3(4). doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-15-00014
- Huang, N., Zhang, S., Mu, Y., Yu, Y., Riem, M. M. E., & Guo, J. (2024). Does the COVID-19 Pandemic Increase or Decrease the Global Cyberbullying Behaviors? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 1018-1035. <https://doi.org/10.1177/15248380231171185>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. & et al., (eds). (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Inchley, J., Currie, D., Samdal, O., Jåstad, A, Cosma, A. & Nic Gabhainn, S., (eds.) (2023) Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: background, methodology and mandatory items for the 2021/22 survey. Glasgow: MRC/CSO Social and Public Health Sciences Unit, University of Glasgow.
- INHOPE Annual Report (2023). <https://inhope.org/media/pages/articles/annual-reports/6a4f5f6bd2-1719393584/inhope-annual-report-2023.pdf>
- Jármi, É. & Várnai, D.E. (2023). Online platformok és a bullying megjelenési formái, Nemzeti Hírközlési és Média Hatóság, Budapest, <https://onlineplatformok.hu/cikk/online-platformok-es-a-bullying-megjelenesi-formai>

- Johansson, S., & Englund, G. (2020). Cyberbullying and its relationship with physical, verbal, and relational bullying: a structural equation modelling approach. *Educational Psychology, 41*(3), 320–337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1769033>
- Kalmus, V., von Feilitzen, C., & Siibak, A. (2012). Effectiveness of teachers' and peers' mediation in supporting opportunities and reducing risks online. In S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (Eds.) *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*, 245-256. Bristol University Press.
- Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons, 53*:59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W., Lempinen, L. & et al. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 995–1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Keipi, T., Näsi, M., Oksanen, A., & Räsänen, P. (2017). *Online hate and harmful content: Cross-national perspectives*. Routledge.
- Koppel I, & Langer S (2020) Basic digital literacy—requirements and elements. *Práxis Educacional, 16*:326–347. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7354>
- Kutrovác, K., Balogh, T., Wittinger, B. & Király, G. (2018). A technológiával kapcsolatos szülői mediáció: Szisztematikus empirikus áttekintés a 2007 és 2017-es évek között megjelent tanulmányok alapján, *Társadalomtudományi Szemle, 4*. 47-69., doi: 10.18030/socio.hu.2018.4.47
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M. & et al. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: a meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 2895–2909. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Li, J. & Hesketh, T. (2019). Prevalence, risk factors, and psychosomatic symptoms of bullying in Chinese adolescents in three provinces: a cross-sectional study, *The Lancet, 394*, 1, Page S6, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32342-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32342-6).
- Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34*(2). <https://www.learntechlib.org/p/42831/>
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology, 41*(6), 1029-1042. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x>
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school, *Heliyon, 5*(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01992>.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). *Maximizing opportunities and minimizing risks for children*

online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.

- Livingstone, S., Kardefelt Winther, D., & Saeed, M. (2019). Global Kids Online Comparative Report, Innocenti Research Report. UNICEF Office of Research – Florence. <https://www.unicef.org/innocenti/media/7011/file/GKO-Comparative-Report-2019.pdf>
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., González-Zamar, M.-D., & Abad-Segura, E. (2020). Socioeconomic Effects in Cyberbullying: Global Research Trends in the Educational Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124369>
- Macaulay, P. J., Boulton, M. J., Betts, L. R., Boulton, L., Camerone, E., Down, J., Hughes, J., Kirkbride, C., & Kirkham, R. (2020). Subjective versus objective knowledge of online safety/dangers as predictors of children’s perceived online safety and attitudes towards e-safety education in the United Kingdom. *Journal of Children and Media*, 14(3), 376-395.
- Manila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In ICER 2018 - Proceedings of the 2018 ACM Conference on *International Computing Education Research* (pp. 78-85). ACM. <https://doi.org/10.1145/3230977.3230993>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students’ use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Marinoni, C., Rizzo, M., Zanetti, M.A. (2024). Social Media, Online Gaming, and Cyberbullying during the COVID-19 Pandemic: The Mediation Effect of Time Spent Online. *Adolescents*, 4, 297-310. <https://doi.org/10.3390/adolescents4020021>
- Maurya, C., Muhammad, T., Dhillon, P. & et al. (2022). The effects of cyberbullying victimization on depression and suicidal ideation among adolescents and young adults: a three year cohort study from India. *BMC Psychiatry* 22, 599. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04238-x>
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J., & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education/Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31: 203–212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- Montiel, I., & Carbonell, E. (2016). Vulnerabilidad y riesgo en los adolescentes: perfil del jugador de azar online [Vulnerability and risk in adolescents: Profile of the online gambler]. In Echeburúa, E. (Ed.), *Abuso de Internet ¿antesala para la adicción al juego de azar online?* (pp. 169-190). Pirámide.
- Moreno, M. A. (2015). Szex, drogok, Facebook. *Móra Könykiadó*.
- Németh, Á. (szerk.) (2024). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása 2022*, L’Harmattan, Budapest
- Nguyen, T.H., Shah, G.H., Kaur, R., Muzamil, M., Ikhile, O., Ayangunna, E. (2024) Factors Predicting In-School and Electronic Bullying among High School Students in the United States: An Analysis of the 2021 Youth Risk Behavior Surveillance System. *Children*, 11, 788. <https://doi.org/10.3390/children11070788>

- OECD, (2022). OECD Policy Framework on Digital Security, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a69df866-en>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2921>
- Reisert, H., Pham, D., Rapoport, E., Adesman, A., (2023). Associations Between Bullying and Condition Severity Among Youth With Chronic Health Conditions, *Journal of Adolescent Health*, 73(2), 279-287, <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.03.004>.
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M., & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198.
- Rodriguez-Rivas, M.E., Varela, J.J., González, C., Chuecas, M.J. (2022). The role of family support and conflict in cyberbullying and subjective well-being among Chilean adolescents during the Covid-19 period. *Heliyon*, 8(4): e09243. doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e09243.
- Patel, M.G., & Quan-Haase, A. (2024). The social-ecological model of cyberbullying: Digital media as a predominant ecology in the everyday lives of youth. *New Media & Society*, 26(9), 5507-5528. <https://doi.org/10.1177/14614448221136508>
- Shao, Y., Al-shoabi, A.A., Testa, A., Ganson, K.T., Baker, F.C., Nagata, J.M. (2024). The Association between Family Environment and Subsequent Risk of Cyberbullying Victimization in Adolescents, *Academic Pediatrics*, 24(6), 957-962, <https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.019>.
- Siegler, A., Arató, N., & Bigazzi, S. (2022). A tanárok szerepe a bántalmazás megelőzésében, felismerésében és kezelésében. *Iskolakultúra*, 32(8-9), 53-69.
- Sitthi, N., In-Iw, S., Theppiban, S., & Manaboriboon, B. (2022). Cyberbullying Among Adolescents with Chronic Illnesses in Thailand: Prevalence and Relationship with Health-Risk Behaviors. *Journal of Developmental and Behavioural Pediatrics*, 1; 43 (8):e533-e540. doi: 10.1097/DBP.0000000000001110.
- Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., di Furia, M., Toto, G.A., Monacis, L. (2023). Has the COVID-19 Pandemic Affected Cyberbullying and Cybervictimization Prevalence among Children and Adolescents? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 5825. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105825>
- Staksrud, E. & Livingstone, S. (2009). Children and Online Risk, *Information, Communication & Society*, 12:3, 364-387, doi: 10.1080/13691180802635455
- Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P., Nesi, J. & Wichstrøm, L. (2024). The new social landscape: Relationships among social media use, social skills, and offline friendships from age 10–18 years, *Computers in Human Behavior*, 156, 108235, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108235>.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (2008). Communicating online: Adolescent relationships and the media. *The Future of Children*, 18(1), 1-27.

- Tao, S., Reichert, F., Law, N., & Rao, N. (2022) Digital technology use and cyberbullying among primary school children: Digital literacy and parental mediation as moderators. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(9): 571–579
- Tomczyk, Ł. & Lizde, E.S. (2023). Is real screen time a determinant of problematic smartphone and social network use among young people? *Telematics and Informatics*, 82, 101994, <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101994>.
- UNESCO (2009) [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en\\_0.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-en_0.pdf)
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010>
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 7(3), 383-402.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.2.267>
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Development and validation of the perceived parental mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445–469.
- Várnai, D. E., Sebestyén, E., Horváth, Z., Kocsis, N., Mészner, Zs., & Németh Ágnes. (2024). A Covid-19 járvány hatása iskoláskorúak lelki és társas jóllét mutatóira. *Multidiszciplináris Egészség és Jólét*, 2(2), 3-24. <https://doi.org/10.58701/mej.12852>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union <https://dx.doi.org/10.2760/115376>
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, 26(1), 105-119. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00114-8](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00114-8)
- 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>
- Zsila, Á., Orosz, G., Király, O., Urbán, R., Ujhelyi, A., Jármi, É., Griffiths, M. D., Elekes, Z., & Demetrovics, Z. (2018). Psychoactive Substance Use and Problematic Internet Use as predictors of bullying and cyberbullying victimization. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(2), 466-479. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9809-0>

## XI. Táblázatok és ábrák jegyzéke

1. Táblázat: A másodelemzésbe bevont változók.....	10
2. Táblázat: 2018-as ill. a 2022-es adatokon képzett regressziós modellek átfedése .....	19
3. Táblázat: Korrelációs és parciális korrelációs együtthatók a digitális írástudás és CB elkövetése ill. elszenvedése között.....	22
4. Táblázat: 27 ország minta elemszáma, CB érintettségi adatok nemzeti átlaga, alapvető digitális írástudással rendelkező felnőttek aránya .....	24
5. Táblázat: Az elemzésbe bevont egyéni ill. csoportosító változók.....	25
6. Táblázat: CB elkövetésre vonatkozó multilevel bináris regressziós modell.....	25
7. Táblázat: CB áldozattá válásra vonatkozó multilevel bináris regressziós modell.....	26
8. Táblázat: Egyéb demográfiai adatok (lakóhely, iskolatípus, beosztás).....	35
9. Táblázat: Digitális nevelési stratégiák mérése .....	36
10. Táblázat: A pedagógusok cyberbullying attitűdjét mérő kérdőív alskálainak mutatói .....	37
11. Táblázat: A tudatos és biztonságos internethasználatra nevelés forrásai .....	39
12. Táblázat: A tudatos és biztonságos internethasználatra nevelés és cyberbullying prevenció során használt eszközök jó gyakorlatok .....	39
13. Táblázat: A pedagógusok (50 fő) digitális kompetenciái .....	40
14. Táblázat: Az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok digitális kompetenciáinak leíró statisztikai eredményei.....	41
15. Táblázat: A pedagógusok digitális kompetenciái és digitális nevelési stratégiái közötti összefüggések .....	43
16. Táblázat: A pedagógusok CB attitűdjének leíró statisztikai eredményei .....	43
17. Táblázat: Az osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok digitális nevelési stratégiáinak leíró statisztikai eredményei .....	45
18. Táblázat: A CB attitűd (magabiztosság) és a digitális kompetenciák közötti együttjárások ...	46
19. Táblázat: A pedagógusok digitális nevelési attitűdjeinek összefüggése a CB attitűdökkel.....	46
20. Táblázat: Nemi különbségek évfolyamonként.....	80
21. Táblázat: Nemi különbségek összesen.....	80
22. Táblázat: Évfolyamok közötti különbségek összesen.....	81
23. Táblázat: A cyberbullying attitűd kérdőív faktoranalízise - Kommunalitásmutatók .....	91
24. Táblázat: A cyberbullying attitűd kérdőív faktoranalízise - Oblimin rotációs faktormátrix eredményei .....	92
1. Ábra: A CB elkövetők aránya.....	12
2. Ábra: A CB áldozatok aránya.....	13
3. Ábra: CB elkövetése nem és évfolyam szerint .....	13
4. Ábra: CB áldozattá válás nem és évfolyam szerint.....	14
5. Ábra: CB elkövetés változása 2018-2022 között fiúknál és lányoknál.....	15
6. Ábra: CB áldozattá válás változása 2018-2022 között fiúknál és lányoknál.....	15
7. Ábra: Oktatási célú eszközhasználat két faktorának eloszlása.....	38
8. Ábra: A pedagógusok (50 fő) észlelt digitális kompetenciáinak eloszlásai.....	40
9. Ábra: A pedagógusok által használt digitális nevelési stratégiák eloszlásai.....	42
10. Ábra: A pedagógusok CB attitűdjeinek eloszlásai.....	44
11. Ábra: Online bántalmazás elkövetésének meghatározói.....	90
12. Ábra: Online bántalmazás elszenvedésének meghatározói .....	90



## XII. Mellékletek

### XII.1. A másodelemzésbe bevont változók részletes bemutatása

#### XII.1.1. Az online bántalmazásra vonatkozó változók

Az adatgyűjtés során az **online bántalmazás** előfordulására és gyakoriságára két kérdést tettünk fel.

- „Az elmúlt néhány hónapban te milyen gyakran vettél részt internetes bántalmazásban? pl. bántó üzeneteket küldtél sms-ben, chatprogramon keresztül, e-mailben valakinek vagy ilyen bántó üzeneteket tettél ki a falára egy közösségi oldalon; létrehoztál egy weboldalt, hogy kigúnyoljál valakit; kellemetlen vagy kínos képeket tettél fel valakiről az internetre vagy küldted el másoknak anélkül, hogy a képen szereplő megengedte volna neked”. A lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem vettem részt az interneten mások bántalmazásában / Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)
- „Az elmúlt hónapokban milyen gyakran bántottak téged az interneten? pl. bántó üzeneteket küldtek neked sms-ben, chatprogramon keresztül vagy e-mailben; vagy ilyen üzenetet tettek ki a faladra egy közösségi oldalon; téged gúnyoló weboldalt hoztak létre; kellemetlen vagy kínos képet készítettek rólad és az engedélyed nélkül feltették az internetre.” Lehetséges válaszok: Az elmúlt hónapokban egyszer sem bántalmaztak az interneten/ Előfordult 1-2-szer / Havonta 2-3-szor / Kb. hetente / Hetente többször is.)

Az elemzésben mindkét változót kétértékűvé alakítottuk a nemzetközi ajánlásoknak megfelelően: azokat tekintettük online bántalmazónak, akik esetében legalább egyszer-kétszer előfordult, hogy másokat bántottak online. Hasonlóképpen online áldozatoknak azokat számítottuk, akikkel legalább egyszer-kétszer előfordult, hogy mások bántották őket online. Az összevont modellekben pedig online érintettnek tekintettük, akik legalább egyszer-kétszer bántottak másokat vagy legalább egyszer-kétszer bántották őket.

#### XII.1.2. Település- és iskolatípus

A **településtípus** meghatározására a „Hol élsz? (Arra a településre gondold, ahol az otthonod van!)” kérdést használtuk. (Lehetséges válaszok: Budapesten / Megyeszékhelyen / Más városban / Községben, faluban / Tanyán.) Az elemzésbe a válaszkategóriákat változatlan formában vontuk be.

### XII.1.3. Családi változók

A **családszerkezettel** kapcsolatban arra kértük a kitöltőket, hogy egy felsorolásból válasszák ki, hogy kikkel élnek együtt. A lehetőségek: *édesanya, édesapa, nevelőanya, nevelőapa, gyermekotthon, valaki más, testvérek*. Az elemzésben teljes családnak tekintettük, amennyiben a válaszadó édesapját és édesanyját is megjelölte, az összes többi lehetőséget nem teljes családnak tekintettük.

A **szülők végzettségét** az alábbiak szerint kérdeztük a kitöltőktől: „*Mi édesapád (ha nevelőapáddal élsz, rá gondolj) /édesanyád (ha nevelőanyáddal élsz, rá gondolj) legmagasabb iskolai végzettsége?*”. Mindkét kategória esetén lehetséges válaszok: Nem fejezte be az általános iskolát / Általános iskolát végzett / Szakmunkás bizonyítványa van / Középiskolát végzett / Egyetemet vagy főiskolát végzett / Nem tudom / Nincs apukám/anyukám vagy nem találkozom vele. Az elemzésben összevontunk kategóriákat az alábbiak szerint: alacsony végzettség, ha nem fejezte be az általános iskolát, általános iskolát végzett vagy szakmunkás bizonyítványa van. Középfokú végzettségnek tekintettük, ha középiskolát végzett és felsőfokúnak, ha egyetemet vagy főiskolát. A többi két kategóriát nem vontuk be az elemzésbe.

A **család jómódúságát** egy kompozit-skála segítségével mértük. Ez az úgynevezett Családi Jómódúság Skála (CSJS, Currie és mtsai, 2008), amely hat, a tanulók által könnyen megválaszolható kérdés segítségével képezi le a család anyagi helyzetét.

- Van-e a családotoknak személy- vagy teherautója? (Lehetséges válaszok: Nincs / Van, egy / Van, kettő vagy több.)
- Van-e saját szobád (hálószobád), olyan, amit csak te használasz? (Lehetséges válaszok: Nincs / Van.)
- Hány számítógépe van a családotoknak? (A számítógép alatt értjük a laptopot vagy a táblagépet is, de nem értjük bele az okostelefont és a játékkonzolt.) (Lehetséges válaszok: Egy sincs / Egy / Kettő / Több mint kettő.)
- Hány fürdőszobátok van otthon (ahol van zuhanyzó és/vagy fürdőkád)? (Lehetséges válaszok: Egy sincs / Egy / Kettő / Több mint kettő.)
- Van-e a családotoknak mosogatógépe? (Lehetséges válaszok: Nincs / Van.)
- Az elmúlt 12 hónapban hányszor utaztál el külföldre nyaralni, üdülni együtt a családdal? (Lehetséges válaszok: Egyszer sem / Egyszer / Kétszer / Több mint kétszer.)

A fenti hat változóból a nemzetközi protokoll alapján egy háromfokozatú „Családi Jómódúság Skálát” képeztünk. Ez a család társadalmi-gazdasági helyzetét jelző indikátor, mely az anyagi depriváció gyakori, megszokott mutatóin alapul. A maximális pontszám a skálánál 13 pont, melynek jelentése: a családban több mint két számítógép van, a tanulónak van saját szobája, a család az elmúlt évben több mint kétszer nyaralt külföldön, kettő vagy több autó van a családban, kettő vagy több fürdőszoba van a család otthonában, és a család rendelkezik mosogatógéppel. Az elemzésbe a családi jómódúságot folytonos változóként vontuk be.

A **családban kapott támogatás** mértékét a Multidimenzionális észlelt társas támogatás skála (Multiple Social Perceived Support Scale, MSPSS, Zimet, Dahlem, Zimet és mtsai, 1988) családra vonatkozó négy tételes alskálája segítségével mértük. (a kitöltőket arra instruáltuk, hogy „Olvasd el figyelmesen az állításokat és jelöld meg, hogy mennyire értesz velük egyet!”).

- A családom tényleg próbál segíteni nekem.
- A családomtól megkapom azt az érzelmi támogatást és törődést, amire szükségem van.
- Tudok beszélni a gondjaimról a családommal.
- A családom szívesen segít nekem meghozni a döntéseimet.

A lehetséges válaszok minden kategória esetén: 1 = egyáltalán nem értek egyet, ... 7 = teljesen egyetértek. A családi támogatást az elemzésben folytonos változóként szerepeltettük.

Az **anyai és apai monitorozást** a Brown és munkatársai (1993) által kidolgozott mérőeszközzel vizsgáltuk. A skála azt méri, hogy a szülő mennyit tud gyermeke életéről:

- Kik a barátai
- Mire költi a pénzét
- Hol van iskola után
- Hová megy esténként
- Mit csinál szabadidejében
- Mit csinál az interneten?

Lehetséges válaszok minden tételnél: Sokat / Keveset / Semmit / Nincs ilyen személy vagy nem találkozom vele). Az elemzésben az apai és anyai monitorozást folytonos változóként használtuk.

#### XII.1.4. Iskolai változók

Az **iskola iránti attitűd** vizsgálatára arról kérdeztük a tanulókat, mennyire szeretik iskolájukat: „Hogyan érzel az iskolád iránt? Szereted az iskoládat?”. A lehetséges válaszok: Nagyon szeretem / Egy kicsit szeretem / Nem nagyon szeretem / Egyáltalán nem szeretem. A változót az elemzésbe kétértékű változóként vontuk be: „szeretem az iskolát” (nagyon és egy kicsit szeretem) illetve „nem szeretem az iskolát” (nem nagyon szeretem és egyáltalán nem szeretem).

Az **iskolai terhelést** azzal mértük, hogy a tanuló mennyire találja nyomasztónak az iskolai követelményeket: „Mennyire nyomasztanak téged az iskolai feladatok?”. A lehetséges válaszok: Egyáltalán nem / Egy kicsit / Eléggé. A változót az elemzésbe kétértékű változóként vontuk be: „nyomasztják az iskolai feladatok” (nagyon és eléggé nyomasztják) illetve „nem nagyon nyomasztják az iskolai feladatok” (egy kicsit vagy egyáltalán nem nyomasztják).

Az **iskolai társas támogatást** a pedagógusokra és az osztálytársakra vonatkozó kérdésekkel mértük. Három kérdés vonatkozott arra, hogyan vélekednek tanáraikról a tanulók.

- Tanárim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.
- Tanárim személy szerint törődnek velem.
- Nagyon megbízom a tanáraimban.

A lehetséges válaszok minden kategória esetén: Teljesen egyetértek / Egyetértek / Részben egyetértek, részben nem / Nem értek egyet / Egyáltalán nem értek egyet. Ezt a változót folytonos skálaként vontuk be az elemzésbe az alacsonyabb pontszámtól a magasabb pontszámokig.

Az *osztályközösség percepcióját* három kérdéssel térképeztük fel. A tanulók véleményét kértük arról, hogy osztálytársaik szívesen vannak-e együtt, kedvesek és segítőkészek-e, illetve elfogadják-e egymást.

- Osztályom tanulói szívesen vannak együtt.
- Osztálytársaim többsége kedves és segítőkész.
- Osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok.

A lehetséges válaszok minden kategória esetén: Teljesen egyetértek / Egyetértek / Részben egyetértek, részben nem / Nem értek egyet / Egyáltalán nem értek egyet. Ezt a változót folytonos skálaként vontuk be az elemzésbe az alacsonyabb pontszámtól a magasabb pontszámokig.

## XII.1.5. Mentális egészség változók

Az *alvási szokásokat* a hétköznaponkénti alvásmennyiséggel vizsgáltuk, a tanulóknak a következő kérdéseket tettük fel:

- Általában mikor mész lefeküdni, ha másnap reggel iskolába kell menned? A lehetséges válaszok: Nem később mint 21:00 / 21:30 / 22:00 / 22:30 / 23:00 / 23:30 / 24:00 / 00:30 / 01:00 / 01:30 / 02:00 vagy később.)
- Általában mikor ébredsz fel, ha másnap reggel iskolába kell menned? A lehetséges válaszok: Nem később mint 05:00 / 05:30 / 06:00 / 06:30 / 07:00 / 07:30 / 08:00 vagy később.)

Az alvás időtartamát mindenhol törtszámban kifejezett órában adjuk meg és folytonos változóként vontuk be az elemzésbe.

Az *élettel való elégedettséget* egy tizenegy fokú skálával (Cantril-létra, Cantril, 1965) mértük. A Cantril-létra úgynevezett „vizuális analóg skála”, azaz a megjelölt fokozat mutatja, hogy a válaszadó hova helyezi saját magát a dimenzió két végpontja között. – A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra és jelöld be, hol állsz most a létrán! (A lehetséges válaszok 0-tól [„A lehető legrosszabb élet”] 10-ig [„A lehető legjobb élet”] terjednek. Az élettel való elégedettséget folytonos skálaváltozóként vontuk be az elemzésbe.

Az *önminősített egészségi állapotot* a következő kérdéssel vizsgáltuk: „Szerinted milyen az egészséged?”. A lehetséges válaszok: Kitűnő / Jó / Megfelelő / Rossz. A változót kétértékűvé alakítva vontuk be az elemzésbe: „jó az egészségem” (kitűnő és jó) illetve „nem jó az egészségem” (megfelelő vagy rossz).

**A pszichoszomatikus tünetek** kapcsán megkérdeztük a tanulókat kilenc szubjektív egészségi panasz (pszichés és szomatikus tünetek) előfordulásáról. – Az elmúlt 6 hónapban milyen gyakran érezted a következőket?

- Fájt a fejem
- Fájt a gyomrom vagy a hasam
- Fájt a hátam
- Kedvetlen, rosszkedvű voltam
- Ingerlékeny, indulatos, veszekedős voltam
- Ideges voltam
- Nem tudtam elaludni
- Szédültem
- Fáradt, kimerült voltam

A lehetséges válaszok minden kategória esetén: Szinte naponta / Hetente többször / Kb. hetente / Kb. havonta / Ritkábban vagy soha. A tünetskálát úgy képeztük, hogy összeadtuk a 9 tételen elért pontszámokat és folytonos változóként vontuk be az elemzésbe.

**A krónikus betegség meglétére** így kérdeztünk rá: „Van-e olyan tartós betegséged vagy egészségügyi problémád (cukorbetegség, szívbetegség, ízületi gyulladás, allergia, születés közben szerzett sérülés stb.), amit orvos állapított meg?”. A lehetséges válaszok: Van / Nincs. Az elemzésben az eredeti formában vontuk be ezt a változót (van vs. nincs krónikus betegségem).

## XII.1.6. Elektronikus média kommunikáció változók

Az **online kommunikáció iránti preferenciát** az Online társas interakció iránti preferencia (POSI; Peter és Valkenburg, 2006 alapján adaptálva) skálával mértük. Ez a skála egy tétellel méri, hogy a fiatalok milyen mértékben érzik azt, hogy online környezetben könnyebben beszélnek érzéseikről, mint szemtől szemben. Azt kérjük a fiataloktól, hogy ítélik meg mennyire értenek egyet az alábbi állítással:

- Online könnyebben beszélek az érzéseimről, mint személyes találkozáskor.

A tétellel való egyetértés mértéke szerint a válaszadó a következők közül választhat: Egyáltalán nem értek egyet / Nem értek egyet / Részben egyetértek / Egyetértek / Teljesen egyetértek. Az online kommunikáció iránt preferenciát folytonos skálaváltozóként vontuk be az elemzésbe.

**A képernyőhasználatlalt töltött időt** a közösségi média használat, az online játék és az (online) videónézés tekintetében a tanuló szabadidejére vonatkozóan határoztuk meg jelen tanulmány céljaira. Az kérdéseket az alábbi módon tettük fel a diákoknak:

- Szabadidődben naponta általában hány órát töltesz azzal, hogy Számítógépen, játékkonzolon, tableten, okostelefonon vagy okostévéjén játszol?

- Szabadidőben naponta általában hány órát töltesz azzal, hogy számítógépen és egyéb elektronikus eszközökön közösségi oldalakat használj, pl. Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat stb.?
- Szabadidőben naponta hány órát töltesz azzal, hogy tévét, DVD-t vagy videót nézel, beleértve az internetes oldalak videóit is, mint pl. Youtube stb.

A lehetséges válaszok mindhárom kérdés esetében: Egyáltalán nem / Kb. napi ½ órát / Kb. napi 1 órát / Kb. napi 2 órát / Kb. napi 3 órát / Kb. napi 4 órát / Kb. napi 5 órát / Kb. napi 6 órát / Kb. napi 7 órát vagy többet/ nincs internetem.) Mindhárom kérdés esetében az eloszlásokat figyelembe véve a válaszlehetőségek alapján 3 értékű változót képeztünk: „egyáltalán nem”, „fél-egy órát”, „2 órát vagy többet”- tölt online játékkal/videónézéssel/közösségi oldalak használatával.

A **közösségi média problémás használatát** a Problémás közösségimédia-használati zavar skálával (van den Eijnden, Lemmens és Valkenburg, 2016) mértük. A kérdés előtt a diákoknak elmagyaráztuk, hogy „A közösségi média” kifejezés leginkább olyan közösségi/chat oldalakra utal, mint pl. a Facebook, Instagram, Youtube, és ide értjük az instant üzenetküldést is (pl. Viberen, Messengeren, WhatsAppon)” és az alábbi kérdéseket tettük fel az elmúlt évre vonatkozóan.

- Rendszeresen érezted úgy, hogy másra sem tudsz gondolni, mint arra a pillanatra, amikor újra használhatod a közösségi médiát?
- Gyakran voltál elégedetlen, mert szerettél volna több időt tölteni közösségimédia-használattal?
- Gyakran érezted rosszul magad, ha nem tudtad használni a közösségi médiát?
- Gyakran próbáltad csökkenteni a közösségi médián töltött időt, de nem tudtad?
- Rendszeresen elhanyagoltad egyéb elfoglaltságaidat (pl. hobbidat, sportot), mert inkább a közösségi médiát választottad?
- Gyakran kerültél vitába másokkal a közösségimédia-használat miatt?
- Gyakran hazudtál a szüleidnek és barátaidnak arról, hogy mennyi időt töltöttél közösségimédia-használattal?
- Gyakran használtad a közösségi médiát arra, hogy elmenekülj a rossz érzések elől?
- Kerültél komoly ellentétbe a szüleiddel vagy testvéreiddel a közösségimédia-használat miatt?

A lehetséges válaszok minden kategória esetén: Igen / Nem, a skálán elért pontszámot folytonos változóként vontuk be az elemzésünkbe.

A **problémás videójáték-használatot** a tíz-tételes internetes játék zavar teszt (IGDT-10; Király, Slecza, Pontes és mtsai, 2017; Király, Bóthe, Diaz és mtsai, 2019) öt kérdésével mértük. A kérdések a következők voltak.

Az elmúlt 12 hónapban ...

- Előfordult-e, hogy szerettél volna csökkenteni a játékkal töltött időt, de nem sikerült?

- Mennyire fordult elő, hogy kevésbé volt kedved találkozni a barátaiddal vagy csökkent az érdeklődésed olyan programok vagy hobbik iránt, amiket korábban kedveltél, mert inkább játszani volt kedved?
- Jellemző-e rád, hogy sokat játszol annak ellenére, hogy tudatában vagy, hogy ez rossz hatással van az életedre?
- Előfordult, hogy kockára tettél vagy akár el is vesztettél egy fontos kapcsolatot a játszás miatt?
- Előfordult, hogy rossz hatással volt a tanulmányi eredményeidre a játék?

A lehetséges válaszok minden kategória esetén: Soha / Időnként / Gyakran. A teszten elért pontszámokat folytonos változóként vontuk be elemzésünkbe.

## XII.2. Statisztikai próbák eredményei

### XII.2.1. Nemi különbségek vizsgálata CB előfordulási adatokon (HBSC 2022)

20. Táblázat: Nemi különbségek évfolyamonként

Évfolyam	Fiú		Lány		Érték	df	p
	Nem bántott másokat	Bántott másokat	Nem bántott másokat	Bántott másokat			
5. évfolyam	81,5	28,5	86,3	13,7	6,41	1	<b>0,011</b>
7. évfolyam	83,3	16,7	83,1	16,9	0,015	1	0,902
9. évfolyam	84,9	15,1	89,6	10,4	9,99	1	<b>0,002</b>
11. évfolyam	86,8	13,2	94,2	5,8	24,9	1	<b>&lt;0,001</b>

Évfolyam	Fiú		Lány		Érték	df	p
	Nem bántották	Bántották	Nem bántották	Bántották			
5. évfolyam	78,5	21,5	79,6	20,4	0,313	1	0,573
7. évfolyam	81,4	18,6	74,8	25,2	7,36	1	<b>0,007</b>
9. évfolyam	83,8	16,2	78,2	21,8	9,93	1	<b>0,002</b>
11. évfolyam	87,2	12,8	84,0	16,0	3,27	1	0,071

21. Táblázat: Nemi különbségek összesen

Fiú		Lány		Érték	df	p
Nem bántott másokat	Bántott másokat	Nem bántott másokat	Bántott másokat			
84,2	15,8	88,8	11,2	29,1	1	<b>&lt;0,001</b>

Fiú		Lány		Érték	df	p
Nem bántották	Bántották	Nem bántották	Bántották			
82,8	217,2	79,4	20,6	11,7	1	<b>&lt;0,001</b>



## XII.2.2. Életkori különbségek vizsgálata CB előfordulási adatokon (HBSC 2022)

22. Táblázat: Évfolyamok közötti különbségek összesen

<b>Évfolyam</b>	<b>Nem bántott másokat</b>	<b>Bántott másokat</b>	<b>Érték</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
5. évfolyam	83,8	16,2	43,9	3	<b>&lt;0,001</b>
7. évfolyam	83,2	16,8			
9. évfolyam	87,5	12,5			
11. évfolyam	90,5	9,5			
<b>Évfolyam</b>	<b>Nem bántották</b>	<b>Bántották</b>	<b>Érték</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
5. évfolyam	79,0	21,0	30,7	3	<b>&lt;0,001</b>
7. évfolyam	78,2	21,8			
9. évfolyam	80,7	19,3			
11. évfolyam	85,6	14,4			

## XII.2.3. Bináris regressziós modellek eredményei HBSC 2018 ill. 2022 adatokon

### XII.2.3.1. Családi változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat</b> OR [95% CI] 2018	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat</b> OR [95% CI] 2022
<b>Nem</b>		
Fiú vs. Lány	<b>0,687 [0,573– 0,824]</b>	<b>0,745 [0,613– 0,905]</b>
<b>Életkor</b>		
5.osztály vs. 7.osztály	1,317 [1,025 – 1,694]	0,900 [0,667 – 1,215]
5.osztály vs. 9.osztály	1,111 [0,852 – 1,450]	<b>0,565 [0,429 – 0,742]</b>
5. osztály vs. 11. osztály	0,750 [0,550 – 1,023]	<b>0,433 [0,322 – 0,582]</b>
<b>Apa végzettsége</b>		
alapfok vs. középfok	0,813 [0,619 – 1,067]	0,880 [0,679 – 1,140]
alapfok vs. felsőfok	0,746 [0,553 – 1,007]	0,817 [0,619 – 1,079]
alapfok vs. egyéb végzettség	0,904 [0,626 – 1,306]	
<b>Anya végzettsége</b>		
alapfok vs. középfok	0,822 [0,633 – 1,066]	0,859 [0,660 – 1,116]
alapfok vs. felsőfok	<b>0,651 [0,482 – 0,879]</b>	0,791 [0,595 – 1,051]
alapfok vs. egyéb végzettség	0,681 [0,456 – 1,018]	
<b>Családszerkezet</b>		
hagyományos (2 édesszülő) vs. nem hagyományos	1,046 [0,854 – 1,281]	1,091 [0,878 – 1,355]
<b>Anyai monitorozás skála</b>	<b>0,915 [0,873 – 0,958]</b>	<b>0,904 [0,862 – 0,947]</b>
Apai monitorozás skála	0,985 [0,952 – 1,020]	0,937 [0,952 – 1,008]
<b>Családi támogatás skála</b>	<b>0,961 [0,944 – 0,978]</b>	<b>0,974 [0,957 – 0,992]</b>
Családi jómódúság	<b>1,074 [1,033 – 1,118]</b>	1,026 [0,981 – 1,073]
<b>Modell magyarázóereje</b>		Cox & Schnell R <sup>2</sup> = 0,032 Nagelkerke R <sup>2</sup> = 0,060

XII.2.3.2. Családi változók és CB elszენvedése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántották vs. online bántották</b> OR [95% CI] 2018	<b>Online nem bántották vs. online bántották</b> OR [95% CI] 2022
<b>Nem</b> Fiú vs. Lány	<b>1,199 [1,028– 1,399]</b>	<b>1,377 [1,162– 1,632]</b>
<b>Életkor</b>		
5.osztály vs. 7.osztály	0,834 [0,678 – 1,026]	1,084 [0,820 – 1,432]
<b>5.osztály vs. 9.osztály</b>	<b>0,708 [0,569 – 0,881]</b>	<b>0,771 [0,601 – 0,989]</b>
5. osztály vs. 11. osztály	<b>0,549 [0,426 – 0,707]</b>	0,600 [0,460 – 0,783]
<b>Apa végzettsége</b>		
alapfok vs. középfok	0,976 [0,766 – 1,222]	0,949 [0,761 – 1,183]
alapfok vs. felsőfok	0,865 [0,673 – 1,113]	0,809 [0,636 – 1,028]
alapfok vs. egyéb végzettség	1,018 [0,747 – 1,389]	
<b>Anya végzettsége</b>		
alapfok vs. középfok	<b>0,712 [0,566 – 0,896]</b>	0,960 [0,763 – 1,208]
alapfok vs. felsőfok	0,792 [0,617 – 1,016]	1,010 [0,789 – 1,292]
alapfok vs. egyéb végzettség	<b>0,617 [0,438 – 0,868]</b>	
<b>Családszerkezet</b>		
hagyományos (2 édesszülő) vs. nem hagyományos	0,865 [0,725 – 1,034]	1,001 [0,827 – 1,211]
<b>Anyai monitorozás skála</b>	<b>0,956 [0,918 – 0,996]</b>	<b>0,956 [0,917 – 0,997]</b>
<b>Apai monitorozás skála</b>	<b>0,947 [0,920 – 0,975]</b>	<b>0,949 [0,921 – 0,979]</b>
<b>Családi támogatás skála</b>	<b>0,949 [0,934 – 0,963]</b>	<b>0,950 [0,936 – 0,965]</b>
Családi jómódúság	<b>1,047 [1,012 – 1,083]</b>	1,020 [0,981 – 1,060]
<b>Modell magyarázóereje</b>		Cox & Schnell R <sup>2</sup> = 0,042 Nagelkerke R <sup>2</sup> = 0,068

XII.2.3.3. Képernyőhasználati változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat</b> OR [95% CI] 2018	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat</b> OR [95% CI] 2022
<b>Nem</b>		
<b>Fiú vs. Lány</b>	<b>0,720 [0,596– 0,869]</b>	<b>0,548 [0,463– 0,650]</b>
<b>Életkor</b>		
5.osztály vs. 7.osztály	1,152 [0,903 – 1,468]	0,989 [0,789 – 1,240]
<b>5.osztály vs. 9.osztály</b>	1,189 [0,928 – 1,524]	<b>0,715 [0,575 – 0,890]</b>
<b>5. osztály vs. 11. osztály</b>	0,946 [0,714 – 1,252]	<b>0,594 [0,464 – 0,762]</b>
<b>Közösségi médián töltött idő</b>		
soha vs. 30-60 perc	1,073 [0,723 – 1,593]	0,869 [0,628 – 1,203]
soha vs. 120 perc vagy több	<b>1,643 [1,102 – 2,450]</b>	1,194 [0,869 – 1,640]
<b>Online játékkal töltött idő</b>		
soha vs. 30-60 perc	0,949 [0,714 – 1,260]	0,992 [0,721 – 1,352]
soha vs. 120 perc vagy több	<b>1,390 [1,089 – 1,775]</b>	1,305 [0,985 – 1,729]
<b>Videónézéssel töltött idő</b>		
soha vs. 30-60 perc	0,839 [0,578 – 1,217]	0,948 [0,692 – 1,317]
soha vs. 120 perc vagy több	0,916 [0,636 – 1,320]	0,981 [0,709 – 1,358]
<b>Online kommunikáció preferencia</b>	<b>1.221 [1,124 – 1,323]</b>	<b>1.146 [1,075 – 1,222]</b>
<b>Problémás közösségi média skála</b>	<b>1.238 [1,183 – 1,295]</b>	<b>1.299 [1,251 – 1,349]</b>
<b>IGD (játékhasználati zavar skála) (9-11 osztályosok esetében)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Modell magyarázóereje</b>		Cox & Schnell R <sup>2</sup> =0,068 Nagelkerke R <sup>2</sup> =0,125

XII.2.3.4. Képernyőhasználati változók és CB elszenvedése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántották vs. bántották online OR [95% CI] 2018</b>	<b>Online nem bántották vs. bántották online OR [95% CI] 2022</b>
Nem Fiú vs. Lány	<b>1,250 [1,064– 1,469]</b>	1,071 [0,926– 1,239]
Életkor		
5.osztály vs. 7.osztály	0,931 [0,758 – 1,143]	0,956 [0,780 – 1,173]
<b>5.osztály vs. 9.osztály</b>	0,952 [0,771 – 1,176]	<b>0,816 [0,674 – 0,988]</b>
<b>5. osztály vs. 11. osztály</b>	0,883 [0,698 – 1,118]	<b>0,667 [0,538 – 0,827]</b>
Közösségi médián töltött idő		
soha vs. 30-60 perc	1,259 [0,911 – 1,741]	1,045 [0,782 – 1,397]
soha vs. 120 perc vagy több	<b>1,511 [1,083 – 2,107]</b>	1,167 [0,875 – 1,556]
Online játékkal töltött idő		
soha vs. 30-60 perc	0,876 [0,698 – 1,099]	<b>1,370 [0,698 – 1,099]</b>
soha vs. 120 perc vagy több	1,045 [0,850 – 1,284]	<b>1,449 [1,142 – 1,839]</b>
Videónézéssel töltött idő		
soha vs. 30-60 perc	0,850 [0,632 – 1,145]	0,949 [0,718 – 1,254]
soha vs. 120 perc vagy több	0,850 [0,632 – 1,143]	1,024 [0,777 – 1,351]
<b>Online kommunikáció preferencia</b>	<b>1.190 [1,110 – 1,275]</b>	<b>1.218 [1,151 – 1,288]</b>
<b>Problémás közösségi média skála</b>	<b>1.265 [1,216 – 1,317]</b>	<b>1.279 [1,237 – 1,322]</b>
<b>IGD (játékhasználati zavar skála) (9-11 osztályosok esetében)</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Modell magyarázóereje		Cox & Schnell R <sup>2</sup> =0,075 Nagelkerke R <sup>2</sup> = 0,121

XII.2.3.5. Iskolai változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat OR [95% CI] 2018</b>	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat OR [95% CI] 2022</b>
<b>Nem</b>		
<b>Fiú vs. Lány</b>	<b>0,686 [0,582– 0,809]</b>	<b>0,628 [0,538– 0,733]</b>
Életkor		
5.osztály vs. 7.osztály	1,143 [0,913 – 1,431]	0,926 [0,747 – 1,148]
5.osztály vs. 9.osztály	1,163 [0,920 – 1,470]	<b>0,678 [0,553 – 0,832]</b>
5. osztály vs. 11. osztály	0,802 [0,615 – 1,046]	<b>0,445 [0,352 – 0,561]</b>
Kortárs támogatás skála	<b>0,982 [0,967 – 0,996]</b>	0,988 [0,976 – 1,001]
<b>Osztálytársak támogatása skála</b>	0,985 [0,952 – 1,019]	<b>0,963 [0,933 – 0,994]</b>
<b>Tanárok támogatás skála</b>	<b>0,959 [0,929 – 0,990]</b>	<b>0,944 [0,916 – 0,973]</b>
<b>Iskola kedvelése</b>		
<b>szereti vs. nem szereti</b>	<b>1,468 [1,226 – 1,758]</b>	<b>1,191 [1,002 – 1,433]</b>
<b>Észlelt iskolai nyomás</b>		
<b>nem nyomasztja vs. nyomasztja</b>	<b>1,215 [1,017 – 1,452]</b>	<b>1,253 [1,063 – 1,477]</b>
Modell magyarázóereje		Cox & Schnell R <sup>2</sup> =0,024 Nagelkerke R <sup>2</sup> =0,044

XII.2.3.6. Iskolai változók és CB elszenvédeése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántották vs. bántották online OR [95% CI] 2018</b>	<b>Online nem bántották vs. bántották online OR [95% CI] 2022</b>
<b>Nem</b>		
<b>Fiú vs. Lány</b>	<b>1,237 [1,073– 1,425]</b>	<b>1,165 [1,017– 1,333]</b>
<b>Életkor</b>		
5.osztály vs. 7.osztály	0,857 [0,708 – 1,037]	0,896 [0,736 – 1,092]
5.osztály vs. 9.osztály	0,851 [0,528 – 0,823]	<b>0,796 [0,664 – 0,954]</b>
<b>5. osztály vs. 11. osztály</b>	<b>0,659 [0,528 – 0,823]</b>	<b>0,497 [0,405 – 0,609]</b>
<b>Kortárs támogatás skála</b>	<b>0,972 [0,960 – 0,984]</b>	<b>0,969 [0,959 – 0,980]</b>
<b>Osztálytársak támogatása skála</b>	<b>0,932 [0,906 – 0,960]</b>	<b>0,899 [0,875 – 0,924]</b>
Tanárok támogatás skála	0,974 [0,948 – 1,002]	0,986 [0,959 – 1,012]
<b>Iskola kedvelése</b>		
szereti vs. nem szereti	1,169 [0,997 – 1,369]	1,067 [0,910 – 1,250]
<b>Észlelt iskolai nyomás</b>		
<b>nem nyomasztja vs. nyomasztja</b>	<b>1,317 [1,130 – 1,535]</b>	<b>1,663 [1,443 – 1,917]</b>
<b>Modell magyarázóereje</b>		Cox & Schnell R <sup>2</sup> =0,046 Nagelkerke R <sup>2</sup> = 0,074

XII.2.3.7. Mentális egészség változók és CB elkövetése bináris logisztikus regresszió

	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat OR [95% CI] 2018</b>	<b>Online nem bántott másokat vs. bántott másokat OR [95% CI] 2022</b>
<b>Nem</b>		
<b>Fiú vs. Lány</b>	<b>0,554 [0,465– 0,659]</b>	<b>0,490 [0,414– 0,581]</b>
<b>Életkor</b>		
5.osztály vs. 7.osztály	1,146 [0,913 – 1,431]	0,906 [0,718 – 1,141]
5.osztály vs. 9.osztály	0,825 [0,638 – 1,066]	<b>0,555 [0,442 – 0,696]</b>
<b>5. osztály vs. 11. osztály</b>	<b>0,610 [0,457 – 0,813]</b>	<b>0,385 [0,295 – 0,497]</b>
Élettel való elégedettség	0,985 [0,943 – 1,030]	0,973 [0,933 – 1,025]
<b>Pszichoszomatikus tünetek</b>	<b>1,061 [1,049 – 1,073]</b>	<b>1,051 [1,040 – 1,062]</b>
<b>Alvás mennyisége hétköznapokon</b>	<b>0,814 [0,756 – 0,875]</b>	<b>0,901 [0,846 – 0,960]</b>
<b>Szubjektív egészség</b>		
kiváló/jó vs. megfelelő/rossz	<b>1,231 [1,016 – 1,491]</b>	1,109 [0,930 – 1,322]
<b>Krónikus betegség</b>		
van vs. nincs	1,001 [0,820 – 1,222]	<b>0,828 [0,651 – 0,994]</b>
<b>Modell magyarázóereje</b>		
		Cox & Schnell R <sup>2</sup> =0,041 Nagelkerke R <sup>2</sup> =0,077

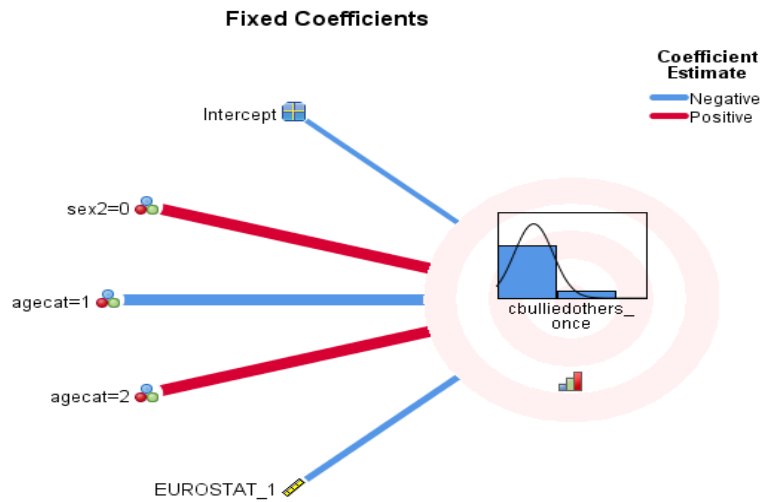


XII.2.3.8. Mentális egészség változók és CB elszenvedése bináris logisztikus regresszió

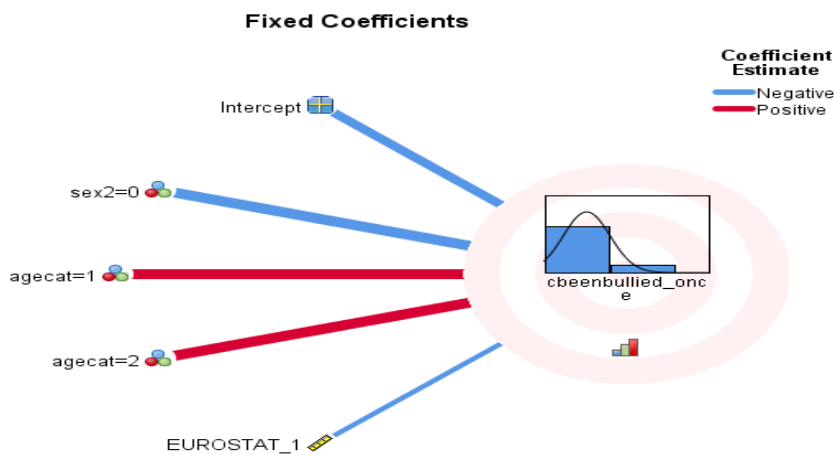
	<b>Online nem bántották vs. bántották online OR [95% CI] 2018</b>	<b>Online nem bántották vs. bántották online OR [95% CI] 2022</b>
Nem Fiú vs. Lány	0,982 [0,847– 1,139]	0,882 [0,762– 1,020]
Életkor		
5.osztály vs. 7.osztály	0,844 [0,691 – 1,032]	0,802 [0,650 – 0,989]
<b>5.osztály vs. 9.osztály</b>	<b>0,586 [0,470 – 0,729]</b>	<b>0,530 [0,433 – 0,647]</b>
<b>5. osztály vs. 11. osztály</b>	<b>0,494 [0,388 – 0,630]</b>	<b>0,357 [0,286 – 0,445]</b>
Élettel való elégedettség	0,916 [0,881 – 0,951]	0,918 [0,885 – 0,952]
Pszichoszomatikus tünetek	1,060 [1,050 – 1,071]	1,059 [1,050 – 1,070]
Alvás mennyisége hétköznapokon	0,864 [0,809 – 0,923]	0,893 [0,845 – 0,945]
Szubjektív egészség		
kiváló/jó vs. megfelelő/rossz	1,232 [1,045 – 1,453]	1,239 [1,065 – 1,441]
Krónikus betegség		
van vs. nincs	0,734 [0,622 – 0,866]	0,841 [0,717 – 0,986]
Modell magyarázóereje		Cox & Schnell R <sup>2</sup> =0,075 Nagelkerke R <sup>2</sup> = 0,122

## XII.2.4. Többszintű (multilevel) bináris regressziós elemzések eredményei 2022-es HBSC és 2023-as EUROSTAT adatokon

11. Ábra: Az online bántalmazás elkövetésének meghatározói



12. Ábra: Az online bántalmazás elszenvetésének meghatározói



## XII.2.5. Pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás háttérstatisztikái

### XII.2.5.1. CB attitűd kérdőív faktoranalízisének eredményei

23. Táblázat: A CB attitűd kérdőív faktoranalízise: kommunalitásmutatók

1. A cyberbullying problémát jelent az iskolákban.	0,67
2. A diákokat érinti a cyberbullying.	0,69
3. Foglalkoztat/aggodalommal tölt el a cyberbullying.	0,79
4. Magabiztosnak érzem magam a cyberbullying azonosításában.	0,68
5. Magabiztosnak érzem magam a cyberbullying kezelésében.	0,84
6. Ha megtudnám, hogy van cyberbullying az iskolában, tennék ellene.	0,43
7. Az iskolákban szükség lenne eljárásrendre a cyberbullying kezelésére.	0,75
8. Az iskolák személyzetének szüksége lenne továbbképzésre a cyberbullying témájában.	0,77
9. Fontos lenne a cyberbullyingról edukációs órákat beépíteni a tanmenetbe.	0,86
10. A pedagógusoknak/iskolai segítőknek kellene osztályfoglalkozásokat tartania a cyberbullying témájában.	0,67
11. Iskolai szintű gyakorlatra lenne szükség a cyberbullyinggal kapcsolatban.	0,77
12. Kérdőív segítségével fel kellene mérni a diákok cyberbullying érintettségét.	0,44
13. Az iskolákban szükség lenne egy csapatra, akik a cyberbullying problémájával foglalkoznak.	0,46
14. Az iskoláknak a szülőket is be kellene vonnia a cyberbullyingról szóló párbeszédbe.	0,74
15. Iskolai szintű beszélgetésekre/megbeszélésekre lenne szükség a cyberbullyinggal kapcsolatban.	0,72
16. A tágabb közösség bevonására is szükség lenne a cyberbullying kezeléséhez.	0,55
17. Szükség lenne arra, hogy a TV és a média is foglalkozzon a cyberbullying problémájával.	0,58

18. A gyerekeknek szüksége lenne tanácsra azzal kapcsolatban, hogyan küzdjenek meg a cyberbullyinggal.	0,64
19. Az iskoláknak kellene arra erőforrást biztosítani, hogy segítsék a pedagógusokat a cyberbullying problémájával kapcsolatban.	0,61
20. Az egyetemi tanulmányaim alatt felkészítettek a cyberbullying kezelésére.	0,28
21. Jobb lett volna, ha többet tanulok az egyetemi tanulmányaim alatt a cyberbullyingról.	0,64
22. A cyberbullying más témákhoz hasonlóan kiemelkedően fontos téma lenne az oktatásban.	0,70

24. Táblázat: A CB attitűd kérdőív faktoranalízise: Oblimin rotációs faktormátrix eredményei

	Faktor				
	1	2	3	4	5
9. Fontos lenne a cyberbullyingról edukációs órákat beépíteni a tanmenetbe.	0,88				
10. A pedagógusoknak/iskolai segítőknek kellene osztályfoglalkozásokat tartania a cyberbullying témájában.	0,84				
11. Iskolai szintű gyakorlatra lenne szükség a cyberbullyinggal kapcsolatban.	0,80				
7. Az iskolákban szükség lenne eljárásrendre a cyberbullying kezelésére.	0,66				
18. A gyerekeknek szüksége lenne tanácsra azzal kapcsolatban, hogyan küzdjenek meg a cyberbullyinggal.	0,60				
8. Az iskolák személyzetének szüksége lenne továbbképzésre a cyberbullying témájában.	0,54				
13. Az iskolákban szükség lenne egy csapatra, akik a cyberbullying problémájával foglalkoznak.	0,53				
12. Kérdőív segítségével fel kellene mérni a diákok cyberbullying érintettségét.	0,49				

15. Iskolai szintű beszélgetésekre/megbeszélésekre lenne szükség a cyberbullyinggal kapcsolatban.	0,48				
5. Magabiztosnak érzem magam a cyberbullying kezelésében.		0,93			
4. Magabiztosnak érzem magam a cyberbullying azonosításában.		0,75			
20. Az egyetemi tanulmányaim alatt felkészítettek a cyberbullying kezelésére.		0,52			
2. A diákokat érinti a cyberbullying.			-0,78		
3. Foglalkoztat/aggodalommal tölt el a cyberbullying.			-0,73		
1. A cyberbullying problémát jelent az iskolákban.			-0,70		
21. Jobb lett volna, ha többet tanulok az egyetemi tanulmányaim alatt a cyberbullyingról.				-0,84	
22. A cyberbullying más témákhoz hasonlóan kiemelkedően fontos téma lenne az oktatásban.				-0,62	
16. A tágabb közösség bevonására is szükség lenne a cyberbullying kezeléséhez.					0,74
14. Az iskoláknak a szülőket is be kellene vonnia a cyberbullyingról szóló párbeszédbe.					0,65
17. Szükség lenne arra, hogy a TV és a média is foglalkozzon a cyberbullying problémájával.					0,59
6. Ha megtudnám, hogy van cyberbullying az iskolában, tennék ellene.					0,45

## XII.2.5.2. Osztályfőnökök, digitális kultúra tanárok és iskolapszichológusok eredményeinek összevetése a teljes mintával

### **Digitális kompetenciák eltérései egymintás t-próbák eredményei alapján:**

Az információkkal és adatokkal kapcsolatos kompetenciakörben az összes pedagógus átlagától (23,77) a digitális kultúra tanárok által elért átlagpontszám szignifikánsan eltér ( $t(df)=3,70(3)$ ,  $p=0,03$ ; 95%CI=0,99; 13,46), míg az osztályfőnökök ( $t(df)=-0,98(13)$ ,  $p=0,35$ ; 95%CI= -5,44; 2,05) és iskolapszichológusok által elért átlagpontszám ( $t(df)=1,88(5)$ ,  $p=0,12$ ; 95%CI= -1,01; 6,47) nem tért el szignifikánsan.

A kommunikáció és együttműködés kompetenciában a digitális kultúra tanárok által elért pontszám szintén szignifikánsan eltért az összes pedagógus által elért (27,59) átlagtól ( $t(df)=4,45(3)$ ,  $p=0,02$ ; 95%CI=2,62; 15,70), míg az osztályfőnökök ( $t(df)=-1,29(13)$ ,  $p=0,22$ ; 95%CI= -6,54; 1,65) és az iskolapszichológusok ( $t(df)=1,91(5)$ ,  $p=0,12$ ; 95%CI= -1,13; 7,62) által elért pontszám nem tért el szignifikánsan.

A digitális tartalomgyártás kompetenciában a digitális kultúra tanárok szintén szignifikánsan magasabb pontot értek el ( $t(df)=11,78(3)$ ,  $p=0,001$ ; 95%CI=9,28; 16,16), mint az össztlag (20,28), míg az osztályfőnökök ( $t(df)=-1,56(12)$ ,  $p=0,14$ ; 95%CI= -8,03; 1,32) és az iskolapszichológusok ( $t(df)=0,18(5)$ ,  $p=0,86$ ; 95%CI= -7,17; 8,28) átlagpontszáma nem tért el szignifikánsan az összes résztvevő átlagától ebben a kompetenciában sem.

A biztonság kompetencia tekintetében az össztlaghoz képest (17,55) az iskolapszichológusok csoportja ért el szignifikánsan magasabb pontszámot ( $t(df)=3,25(4)$ ,  $p=0,03$ ; 95%CI= 0,84; 10,86), az osztályfőnökök tendenciaszerűen alacsonyabb pontot értek el ( $t(df)=-2,05(13)$ ,  $p=0,06$ ; 95%CI= -6,85; 0,18), míg a digitális kultúra tanárok ( $t(df)=2,28(3)$ ,  $p=0,11$ ; 95%CI= -2,45; 14,85) nem tértek el szignifikánsan az átlagtól.

A problémamegoldás kompetenciában az össztlaghoz (17,58) képest a digitális kultúra tanárok értek el szignifikánsan magasabb pontszámot ( $t(df)=16,92(3)$ ,  $p<0,001$ ; 95%CI= 8,87; 12,97), az osztályfőnökök ( $t(df)=-1,34(13)$ ,  $p=0,20$ ; 95%CI= -7,28; 1,70) és az iskolapszichológusok ( $t(df)=0,65(5)$ ,  $p=0,55$ ; 95%CI= -7,20; 12,04) nem tértek el ettől szignifikánsan.

### **CB attitűdök eltérései az egymintas t-próbák eredményei alapján:**

Az iskolai szintű megoldás iránti igény esetén az összes megkérdezett átlagától (=37,29) az iskolapszichológusok csoportja ért el szignifikánsan magasabb pontszámot ( $t(df)= 3,45(5)$ ,  $p=0,02$ ,  $95\%CI= 1,20; 8,22$ ), míg az osztályfőnökök ( $t(df)= -0,83(5)$ ,  $p=0,42$ ,  $95\%CI= -6,74; 3,02$ ) és a digitális kultúra tanárok ( $t(df)= -1,67(3)$ ,  $p=0,19$ ,  $95\%CI= -20,44; 6,36$ ) által elért átlagpontszám nem különbözött szignifikánsan.

A CB megelőzésében és kezelésében érzett magabiztosság esetén a teljes minta átlagpontszámánál (=7,02) az osztályfőnökök szignifikánsan kevesebb pontot értek el ( $t(df)= -4,24(13)$ ,  $p=0,001$ ,  $95\%CI= -2,08; -0,68$ ), az iskolapszichológusok tendenciaszerűen magasabb pontszámot ( $t(df)= 2,68(4)$ ,  $p=0,06$ ,  $95\%CI= -0,06; 3,62$ ) értek el, míg a digitális kultúra tanárok pontszáma nem különbözött szignifikánsan ( $t(df)= 0,80(3)$ ,  $p=0,48$ ,  $95\%CI= -2,92; 4,88$ ).

A CB miatt érzett aggodalom esetén az összes megkérdezett átlagpontszámától (=12,17) az iskolapszichológusok csoportja tért el szignifikánsan magasabb pontot elérve ( $t(df)= 2,89(5)$ ,  $p=0,03$ ,  $95\%CI= 0,20; 3,46$ ), míg az osztályfőnökök ( $t(df)= -0,40(14)$ ,  $p=0,69$ ,  $95\%CI= -2,34; 1,60$ ) és a digitális kultúra tanárok ( $t(df)= -0,41(3)$ ,  $p=0,71$ ,  $95\%CI= -3,70; 2,86$ ) által elért pontszám nem különbözött szignifikánsan.

A felkészültségre és a probléma központiségára vonatkozó hiányérzet esetén az összes megkérdezett átlagpontszámától (=7,37) tendenciaszerűen tértek el negatív irányba az osztályfőnökök ( $t(df)= -2,07(13)$ ,  $p=0,06$ ,  $95\%CI= -3,24; 0,07$ ), míg a digitális kultúra tanárok ( $t(df)= -0,50(3)$ ,  $p=0,65$ ,  $95\%CI= -4,60; 3,36$ ) és iskolapszichológusok ( $t(df)= 2,01(5)$ ,  $p=0,10$ ,  $95\%CI= -0,32; 2,58$ ) pontszáma nem tért el szignifikánsan.

A tágabb kör (ti. szülők, média) bevonásának igénye esetén az összes megkérdezett átlagpontszámtól (=16,28) egyik külön vizsgált csoport sem tért el szignifikánsan (osztályfőnökök [ $t(df)= -0,61(13)$ ,  $p=0,56$ ,  $95\%CI= -2,91; 1,63$ ], digitális kultúra tanárok [ $t(df)= -1,81(3)$ ,  $p=0,17$ ,  $95\%CI= -3,53; 0,97$ ] és iskolapszichológusok [ $t(df)= 1,25(4)$ ,  $p=0,28$ ,  $95\%CI= -1,12; 2,96$ ]).

## XII.3. Kutatási tájékoztató

Tisztelt Intézményvezető!

2024/25 tanév őszen induló „**Digitális írástudás (digital skills) és cyberbullying érintettség**” című tudományos kutatásunk célja annak feltárása, hogy a gyermekek ill. a gyermekeket nevelő felnőttek (szülők, pedagógusok) digitális írástudásának javítása mennyiben segíti az internetes bántalmazás megelőzését.

Pedagógusok és egyéb iskolai segítő szakemberek körében végzett kérdőíves vizsgálatunk fókuszában az a kérdés áll, hogy melyek azok a **prevenációs módszerek**, amelyek beépülnek (vagy beépíthetők) a pedagógusok alapfeladataiba és az iskola mindennapjaiba például a digitális kultúra tantárgy keretében ill. mire van még szükség ezen kívül a hatékony prevencióhoz.

A kutatást a **Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH)** megbízásából a **Hol A Helyem Iskolapszichológiai Tanácsadó Központ** munkatársai (Dr. Várnai Dóra Eszter és Dr. Arató Nikolett) végzik Dr. Jármí Éva pedagógiai szakpszichológus vezetésével.

A kutatás során kapott eredményekről később **publikáció** jelenik meg az NMHH ismeretterjesztő oldalán ([www.onlineplatformok.hu](http://www.onlineplatformok.hu)) és fórumain.

A kutatásban való részvétel teljesen önkéntes, az **online kérdőív** kitöltése teljesen anonim, sőt a kitöltő munkahelye sem azonosítható a válaszok alapján.

Kérjük, hogy intézményvezetőként támogassa kutatásunk megvalósítását és járuljon hozzá az adatgyűjtéshez kutatási felhívásunk és a kérdőív terjesztésével munkatársai körében!

Ha kutatással kapcsolatban kérdése merül fel, vagy nyitott lenne a (cyber)bullying elleni fellépés szakmai támogatására Központunk részéről, kérem írjon a [jarmi.eva@holahelyem.hu](mailto:jarmi.eva@holahelyem.hu) címre a kutatás vezetőjének, vagy keressen minket telefonon.

**Dr. Jármí Éva**

pedagógiai szakpszichológus, szakmai vezető  
HOL A HELYEM Iskolapszichológiai Tanácsadó  
Központ  
cím:H-1023 Budapest Árpád fejedelem útja. 44  
web: [www.holahelyem.hu](http://www.holahelyem.hu)



## XII.4. Pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás mérőeszköze

### XII.4.1. Beleegyező és tájékoztató nyilatkozat

Kedves Résztvevők!

"**Digitális írástudás (digital skills) és cyberbullying érintettség**" című tudományos kutatásunk célja annak feltárása, hogy a gyermekek, illetve a gyermekeket nevelő felnőttek (szülők, pedagógusok) digitális írástudásának javítása mennyiben segíti az internetes bántalmazás megelőzését. Online kérdőíves kutatásunk segítségével azt vizsgáljuk **pedagógusok és egyéb iskolai segítő szakemberek körében**, hogy melyek azok a **prevenációs módszerek**, amelyek beépülnek (vagy beépíthetők) a pedagógusok alapfeladataiba és az iskola mindennapjaiba, például a digitális kultúra tantárgy vagy tematikus osztályfőnöki órák keretében, illetve mire van még szükség ezen kívül a hatékony prevencióhoz.

A kérdőív kitöltése kb. 20-30 percet vesz igénybe.

A kutatást a **Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH)** megbízásából a **Hol A Helyem Iskolapszichológiai Tanácsadó Központ** munkatársai (Dr. Várnai Dóra Eszter és Dr. Arató Nikolett) végzik Dr. Jármí Éva pedagógiai szakpszichológus vezetésével.

A kutatásban való részvétel teljesen **önkéntes**, az adatokat **névtelenül** gyűjtjük, és más személyes adatát sem rögzítjük, így a kitöltők munkahelye sem lesz azonosítható a válaszok alapján. A kérdések megválaszolása során lehetőség van annak megszakítására, hogy az ne legyen fárasztó. A kérdőív kitöltését bármikor indoklás nélkül akár végleg is megszakíthatja, vagy a kérdések megválaszolását megtagadhatja bármilyen negatív következmény nélkül. Ez esetben az addigi válaszai is törlésre kerülnek. A vizsgálatban történt részvételért anyagi javadalmazás nem jár. A kutatás során kapott válaszokat csoportos szinten elemezzük, ezekből az eredményekből később **publikáció** jelenik meg az NMHH ismeretterjesztő oldalán ([www.onlineplatformok.hu](http://www.onlineplatformok.hu)) és fórumain.

Ha a kutatással kapcsolatban kérdése merülne fel, vagy nyitott lenne a (cyber)bullying elleni fellépés szakmai támogatására Központunk részéről, kérem, írjon az [info@holahelyem.hu](mailto:info@holahelyem.hu) címre a kutatás vezetőjének.

A továbblépéssel hozzájárul, hogy a vizsgálat során az Ön által adott válaszokat kutatási célra felhasználjuk. Fenntartja továbbá a jogot arra, hogy a vizsgálat során annak folytatásától bármikor elállhasson. Ilyen esetben az Önről addig felvett adatokat törölni kell.

Kijelentem, hogy 18 éves elmúltam, a kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom.

- Igen, hozzájárulok.
- Nem, nem járulok hozzá.

## XII.4.2. A kutatásban használt kérdőív

Az online kérdőív linkje: <https://forms.gle/ENJfxWF7gqKF4Thn8>

Az Ön neme?

Az Ön életkora (években kifejezve):

Az Ön lakóhelye:

- Budapest
- Megyeszékhely
- Egyéb város
- Falu/Község

Milyen minőségben tölti ki a kérdőívet?

- Alsós tanító
- Digitális kultúra tanár
- Osztályfőnök
- Iskolapszichológus
- Iskolai szociális segítő
- Egyéb iskolai segítő/szaktanár munkakör: \_\_\_\_\_

Milyen iskolatípusban dolgozik?

- Általános iskola
- Hat- vagy nyolcosztályos gimnázium
- Gimnázium
- Szakközépiskola, szakiskola

Hány éve dolgozik a mostani státuszában (pedagógus/iskolapszichológus/iskolai szociális segítő/egyéb segítő)?

Kérjük, válaszát éveken adja meg:

\_\_\_\_\_

EGY ÁTLAGOS NAPON hány órát használja az internetet **munka** céljából, minden online tevékenységet és eszközt figyelembe véve pl. számítógép, okostelefon, tablet?

0 – soha nem szoktam internetezni	5 – 5-6 órát
1 – az elmúlt 30 napban nem interneteztem	6 – 7-8 órát
2 – kevesebb mint 1 órát	7 – több mint 8 órát
3 – 1-2 órát	9 – nem tudja
4 – 3-4 órát	x – vh

EGY ÁTLAGOS NAPON hány órát használja az internetet **nem munka** céljából, minden online tevékenységet és eszközt figyelembe véve pl. számítógép, okostelefon, tablet?

0 – soha nem szoktam internetezni	5 – 5-6 órát
1 – az elmúlt 30 napban nem interneteztem	6 – 7-8 órát
2 – kevesebb mint 1 órát	7 – több mint 8 órát
3 – 1-2 órát	9 – nem tudja
4 – 3-4 órát	x – vh

Mennyi időt tölt az alábbi tevékenységekkel (nem munkavégzés céljából, minden eszközt figyelembe véve, pl. számítógép, okostelefon, table) egy átlagos napon?

0 – semennyit	4 – 2 órát
1 – kevesebb mint fél órát	5 – 3 órát
2 – fél órát	6 – 4 órát vagy többet
3 – 1 órát	

	Hétköznap	Hétvégén
Böngészés (pl. információk, hírek, blogok olvasása, fórumok követése)		
Közösségi oldalak használata, chatelés (pl. Facebook, Twitter, Messenger, WhatsApp, Viber, FaceTime, Skype)		
Videojáték számítógépen, konzolon, telefonon, vagy más eszközön		
Szexoldalak látogatása, szexuális tartalmak letöltése		
Online vásárlás, nézelődés		
E-mailezés		
Praktikus ügyek intézése (pl. bankolás, számlák fizetése)		
Egyéb:.....		

Milyen gyakran szembesül a következő nehézségekkel az internethasználattal kapcsolatban? Válaszát a következő skálán tudja megadni: soha (1), nagyon ritkán (2), néha (3), gyakran (4), nagyon gyakran (5)

A digitális eszközökhöz (mobiltelefon, laptop, tablet) való hozzáférés megfizethetetlen számomra.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Nagyon rossz az internet elérés ott, ahol élek.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Az internet/mobilinternet/adatforgalom hozzáférés megfizethetetlen számomra.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Az internet nem azt nyújtja számomra, amire szükségem van/amit szeretnék.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Számomra túl nehéz használni az internetet.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)

Nincs elég időm internetezni.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Az internetezés túlságosan sok időt vesz el.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Aggódok az adataim biztonsága miatt.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Az internet nem az én korombelieknek való.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)
Az internet nem az olyanoknak való, mint én.	soha (1)	nagyon ritkán (2)	néha (3)	gyakran (4)	nagyon gyakran (5)

Rendelkezésre áll-e internetkapcsolat az iskolában, ahol dolgozik?

- Igen
- Nem

*2024. szeptembertől a 245/2024. (VIII.8.) kormányrendelet értelmében a telekommunikációs eszközök (különösen a mobiltelefonok), a kép- és hangrögzítésre alkalmas eszközök és az internetelésre alkalmas okoseszközök korlátozott tárgyaknak minősülnek az iskolában.*

**A rendelet bevezetése előtt,** milyen gyakran kérte a diákokat a következő tevékenységekhez internet/digitális eszköz használatára?

Kérjük, hogy válaszát a következő skála segítségével adja meg: soha (1), csak egyszer-kétszer (2), havonta (3), hetente (4), naponta (5), egy nap többször (6), ez rám nem vonatkozik (0)

Prezentáció készítése	1	2	3	4	5	6	0
Dolgok (pl. dolgozat, beadandó stb.) írása	1	2	3	4	5	6	0
Képek, rajzok készítéséhez	1	2	3	4	5	6	0
Amit éppen tanulnak (pl. matematika, nyelv, zene), annak a gyakorlására	1	2	3	4	5	6	0
Tanuláshoz szükséges információ keresésére	1	2	3	4	5	6	0
Csoportmunkához	1	2	3	4	5	6	0
Iskolai kommunikációra (pl. házi feladatról, órai munkáról, kérdésfeltevés stb.)	1	2	3	4	5	6	0

**A rendelet bevezetése óta**, milyen gyakran kérte a diákokat a következő tevékenységekhez internet/digitális eszköz használatára? (9)

Kérjük, hogy válaszát a következő skála segítségével adja meg:

soha (1), csak egyszer-kétszer (2), havonta (3), hetente (4), naponta (5), egy nap többször (6), ez rám nem vonatkozik (0)

Prezentáció készítése	1	2	3	4	5	6	0
Dolgok (pl. dolgozat, beadandó stb.) írása	1	2	3	4	5	6	0
Képek, rajzok készítéséhez	1	2	3	4	5	6	0
Amit éppen tanulnak (pl. matematika, nyelv, zene), annak a gyakorlására	1	2	3	4	5	6	0
Tanuláshoz szükséges információ keresésére	1	2	3	4	5	6	0
Csoportmunkához	1	2	3	4	5	6	0
Iskolai kommunikációra (pl. házi feladatról, órai munkáról, kérdésfeltevés stb.)	1	2	3	4	5	6	0

A következő állítások az internet pedagógusi/iskolapszichológusi/iskolai segítő munkáját segítő használatára vonatkoznak. Mennyire igazak ezek Önre?

A válaszát a következő skála segítségével tudja megadni: nem igaz rám (1), kicsit igaz rám (2), többnyire igaz rám (3), nagyon igaz rám (4), ez rám nem vonatkozik (0)

Az internetet információszerezésre használom vagy onnan gyűjtök ötleteket, hogyan tehetném az óráimat/foglalkozásaimat érdekesebbé, interaktívabbá.	1	2	3	4	0
Amikor az órám során internetet vagy valamilyen technológiai eszközt használok, az növeli az óra/foglalkozás minőségét.	1	2	3	4	0
Az internet vagy technológiai eszköz használata lassítja az óra/foglalkozás menetét.	1	2	3	4	0
A technológiai problémák elkerülése érdekében nem használok az óráimon/foglalkozásaimon internetet vagy technológiai eszközöket.	1	2	3	4	0
Az iskola, ahol dolgozok bátorítja a pedagógusokat /egyéb iskolai dolgozókat az internet vagy technológia órai használatára.	1	2	3	4	0
A tanmenet/iskolai szabályok által korlátozott, hogy mennyire tudok internetet vagy technológiai eszközöket használni az óráim/foglalkozásaim során.	1	2	3	4	0

### **Aktív mentorálás/mediáció**

Amikor a diákok internetet vagy technológiai eszközt használnak tanórai keretek között/foglalkozás keretében, milyen gyakran teszi a következőket?

Válaszát a következő skála segítségével adhatja meg: soha (1), nagyon ritkán (2), néha (3), gyakran (4), nagyon gyakran (5), ez rám nem vonatkozik (0)

Bátorítom a diákokat, hogy fedezzenek fel és tanuljanak az internet segítségével.	1	2	3	4	5	0
Internetbiztonságra vonatkozó javaslatokat teszek a diákoknak.	1	2	3	4	5	0
Beszélgetek a diákokkal arról, mit csinálnak az interneten.	1	2	3	4	5	0
A közelben vagyok, amikor a diákok internetet használnak.	1	2	3	4	5	0
Az internet segítségével az osztállyal közös csoportos aktivitásokat csinálunk.	1	2	3	4	5	0
Beszélgetek a diákokkal arról, mit tehetnek, ha az interneten valami felzaklatja őket.	1	2	3	4	5	0
Segítek a diákoknak, amikor valamit nehéz megcsinálni vagy megkeresni az internet segítségével.	1	2	3	4	5	0
Elmagyarázom a diákoknak, hogy miért helyénvaló vagy nem helyénvaló számukra egy weboldal.	1	2	3	4	5	0
Segítek, amikor valami zavarja a diákokat az interneten.	1	2	3	4	5	0
Beszélgetek a diákokkal azokról a célzott kereskedelmi tartalmakról, amelyeknek ki vannak téve az online térben.	1	2	3	4	5	0

### **Aktív biztonságra vonatkozó mentorálás/mediáció**

Tapasztalta-e a következőkben felsoroltakat, azoknál a diákoknál, akiket tanít/akikkel foglalkozik? Amennyiben igen, milyen gyakran?

Válaszát a következő skála segítségével adhatja meg: soha (1), nagyon ritkán (2), néha (3), gyakran (4), nagyon gyakran (5), ez rám nem vonatkozik (0)

Elmondták Önnek, ha valami felzaklatta őket az interneten.	1	2	3	4	5	0
Segítettek Önnek, amikor valami nehézsége volt az internettel kapcsolatban.	1	2	3	4	5	0
Beszélgetést kezdeményeztek arról, hogy mit csinálnak az interneten.	1	2	3	4	5	0

Tanácsot kértek Öntől arról, hogyan kellene viselkedni az online térben.	1	2	3	4	5	0
Segítséget kértek Öntől, amikor egy online helyzetet nem tudtak megoldani.	1	2	3	4	5	0

### Korlátozó mentorálás/mediáció

Megengedi-e az Ön által tanított diákoknak/azoknak a diákoknak, akikkel Ön foglalkozik a következőkben felsoroltak? Szükségük van-e a beleegyezésére a következő tevékenységekhez?

Válaszát a következő skála segítségével adhatja meg: bármikor megtehetik ezt (1), a beleegyezéssel vagy felügyelettel tehetik meg (2), egyáltalán nem tehetik ezt (3), ez rám nem vonatkozik (0)

A számítógép/laptop/telefon kamerájának a használata (pl. videócseteléshez)	1	2	3	0
Zene vagy film letöltése	1	2	3	0
Közösségi média oldal használata (pl. Instagram, TikTok)	1	2	3	0
Rövid videók megtekintése (pl. YouTube-on)	1	2	3	0
Másokkal vagy egyedül online játszani (pl. Minecraft, Fortnite stb.)	1	2	3	0
Csetelni, üzenetküldő alkalmazást használni	1	2	3	0
Híreket olvasni/nézni online	1	2	3	0
Iskolai munkához használni az internetet	1	2	3	0

### Technikai mentorálás/mediáció

Használja-e Ön a következő eszközöket a pedagógusi/iskolapszichológusi/iskolai szociális segítői/stb. gyakorlati során?

Válaszát a következőképpen adhatja meg: Nem (1) Igen (2)

Bizonyos típusú weboldalak szűrése, tiltása.	Igen	Nem
A gyerekek által látogatott weboldalak vagy appok nyilvántartása, ellenőrzése.	Igen	Nem
Szabályok, alkalmazás vagy más egyezmény arra vonatkozóan, hogy a gyerekek mennyi időt tölthetnek online az iskolában.	Igen	Nem



Szoftver, ami megakadályozza a levélszemetet vagy vírusos emaileket az iskolában.	Igen	Nem
Annak ellenőrzése, hogy a gyerekek milyen appokat tölthetnek le az iskolában.	Igen	Nem
Annak ellenőrzése, hogy a gyerekek milyen online tartalmat akarnak vásárolni (appon belüli vásárlás).	Igen	Nem
Szoftver használata, ami szűri, kivel léphet kapcsolatba a diák, amíg az iskolában tartózkodik (hangüzenet, sms, chat stb. által)	Igen	Nem
Reklámokat akadályozó szoftver	Igen	Nem

### Tanári monitorozás

Milyen gyakran ellenőrzi a következőket?

Válaszát a következő skála segítségével adhatja meg: soha (1), nagyon ritkán (2), néha (3), gyakran (4), nagyon gyakran (5), ez rám nem vonatkozik (0)

Kit adnak hozzá a diákok barátnak/ismerősnek/követőnek a közösségi média oldalukon vagy csevegő alkalmazásokban.	1	2	3	4	5	0
A diákok email fiókjában vagy a csevegő alkalmazásokban küldött és fogadott üzeneteit.	1	2	3	4	5	0
Melyik weboldalt látogatják a diákok, amíg iskolában vannak.	1	2	3	4	5	0
A diákok közösségi média profilját.	1	2	3	4	5	0
A diákok által az iskolában letöltött alkalmazásokat.	1	2	3	4	5	0
A diákok iskolában történő appon belüli vásárlásait.	1	2	3	4	5	0

### Információk/tudás forrása

Általánosságban honnan szerez Ön információt vagy tanácsot arról, hogyan tudja a diákokat biztonságos és tudatos nethasználatra nevelni?

Annyi válaszlehetőséget választhat, amennyit szeretne

- Az iskolákban pedagógus és más munkakörben dolgozó kollégáktól (pl. iskolapszichológus, iskolai szociális segítő)
- TV-ől, rádióból, hírújságból vagy magazinból
- Internetes szolgáltatótól
- Kormánytól vagy helyi hatóságoktól
- Gyermekjóléti szolgálatól/jótekonysági szervezettől

Biztonságos használatról szóló weboldalakról  
 Technológiai eszközök gyártóitól és/vagy forgalmazóitól  
 Családtól vagy barátoktól  
 Az általam tanított diákoktól  
 Nem tudok ilyen forrást megjelölni.

Más forrásból: \_\_\_\_\_

Milyen jó gyakorlatokat ismer és milyen eszközöket használ a diákjai digitális neveléséhez, a cyberbullying megelőzésére? Annyi válaszlehetőséget választhat, amennyit szeretne

Bűvösvölgy oktató- és segédanyagait  
 Saferinternet anyagait (pl. WebWeWant, Legyél az internet ásza! stb.)  
 Kék Vonal segédanyagait, videóit  
 Hintalovon segédanyagait, videóit  
 UNICEF segédanyagait, videóit  
 Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság anyagait  
 Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület anyagait, képzéseit  
 Online az online bullying ellen (OOBE) anyagait  
 Okos Doboz feladatai, játéka, kisfilmjei

Egyéb forrást használok: \_\_\_\_\_

A következő állítások a cyberbullyinggal (=online kortárs zaklatás) kapcsolatosak lesznek. Kérjük, alaposan olvassa el az állításokat, majd döntse el, mennyire ért egyet azokkal. Válaszát a következő skála segítségével adhatja meg: 1= egyáltalán nem értek egyet; 5=teljes mértékben egyetértek

1. A cyberbullying problémát jelent az iskolákban.	1	2	3	4	5
2. A diákokat érinti a cyberbullying.	1	2	3	4	5
3. Foglalkoztat/aggodalommal tölt el a cyberbullying.	1	2	3	4	5
6. Ha megtudnám, hogy van cyberbullying az iskolában, tennék ellene.	1	2	3	4	5
7. Az iskolákban szükség lenne eljárásrendre a cyberbullying kezelésére.	1	2	3	4	5
8. Az iskolák személyzetének szüksége lenne továbbképzésre a cyberbullying témájában.	1	2	3	4	5
9. Fontos lenne a cyberbullyingról edukációs órákat beépíteni a tanmenetbe.	1	2	3	4	5

10. A pedagógusoknak/iskolai segítőknek kellene osztályfoglalkozásokat tartania a cyberbullying témájában.	1	2	3	4	5
11. Iskolai szintű gyakorlatra lenne szükség a cyberbullyinggal kapcsolatban.	1	2	3	4	5
12. Kérdőív segítségével fel kellene mérni a diákok cyberbullying érintettségét.	1	2	3	4	5
13. Az iskolákban szükség lenne egy csapatra, akik a cyberbullying problémájával foglalkoznak.	1	2	3	4	5
14. Az iskoláknak a szülőket is be kellene vonnia a cyberbullyingról szóló párbeszédbe.	1	2	3	4	5
15. Iskolai szintű beszélgetésekre/megbeszélésekre lenne szükség a cyberbullyinggal kapcsolatban.	1	2	3	4	5
16. A tágabb közösség bevonására is szükség lenne a cyberbullying kezeléséhez.	1	2	3	4	5
17. Szükség lenne arra, hogy a TV és a média is foglalkozzon a cyberbullying problémájával.	1	2	3	4	5
18. A gyerekeknek szüksége lenne tanácsra azzal kapcsolatban, hogyan küzdjenek meg a cyberbullyinggal.	1	2	3	4	5
19. Az iskoláknak kellene arra erőforrást biztosítani, hogy segítsék a pedagógusokat a cyberbullying problémájával kapcsolatban.	1	2	3	4	5
20. Az egyetemi tanulmányaim alatt felkészítettek a cyberbullying kezelésére.	1	2	3	4	5
21. Jobb lett volna, ha többet tanulok az egyetemi tanulmányaim alatt a cyberbullyingról.	1	2	3	4	5
22. A cyberbullying más témákhoz hasonlóan kiemelkedően fontos téma lenne az oktatásban.	1	2	3	4	5

Az előzőekben a cyberbullyinggal kapcsolatos edukációban és annak megelőzésében és kezelésében kiemelkedő szerepet játszó személyek, intézmények stb. felsorolásra kerültek. Amennyiben a felsorolásból kimaradt olyan szereplő, amit/akit Ön fontosnak tart megemlíteni, itt megírhatja a választát: \_\_\_\_\_

## Pedagógusok digitális kompetenciái

Az utolsó kérdéssorhoz érkezett. Ez a kérdőív kicsit elgondolkodtatóbb, kevésbé gyorsan megválaszolható állításokat tartalmaz, azonban a segítségével felmérheti, ellenőrizheti saját digitális készségeit, ismeretkészletét.

A következő állítások elolvasása után arra szeretnénk kérni, hogy azokat aszerint értékelje, hogy mennyire érzi magát magabiztosnak az állításban leírt tevékenység kivitelezésében.

Válaszait a következő skála segítségével adhatja meg:

1=nagyon bizonytalan; 7=nagyon magabiztos

Ha arra lenne szükség, ...	1	2	3	4	5	6	7
tudnám a keresésemet a keresőmotorok (pl. Google, Bing stb.) működésével kapcsolatos ismereteim (=hogyan alakulnak a találatok) fényében alakítani.							
tudnám a keresőmotorokat (pl. Google, Bing) megadott információk, pl. képek, videók, térképek keresésére használni.							
meg tudnám állapítani, hogy egy online megosztott hír igaz-e vagy nem.							
tudnám tárolni és rendszerezni a digitális tartalmakat úgy, hogy később is megtalálható legyen.							
ki tudnám választani a digitális tartalom biztonságos és tartós tárolásának módját.							
tudnék úgy kommunikálni online, hogy ne áruljam el a valós személyazonosságomat.							
megfelelően tudnám megosztani mások online tartalmait a szerző megfelelő hivatkozásával.							
tudnék online találkozási lehetőséget találni egy specifikus érdeklődési körben.							
tudnék személyes megbeszélés helyett online megbeszélést szervezni.							
azonosítani tudnám az online gyűlöletbeszédet.							
tudnám tudatosan kialakítani, karbantartani és törölni a digitális lábnyomomat.							
a digitális tartalomgyártás érdekében tudnék különböző eszközöket kombinálni.							
különböző forrásokból származó információkat össze tudnék foglalni érthető módon.							
az általam létrehozott tartalomnak ki tudnám választani a megfelelő kreatív szerzői jogi engedélyt (creative commons [CC] license).							
és ennek megfelelő idő is a rendelkezésemre állna, tudnék programot írni egy megadott feladat végrehajtására.							
lépésről lépésre meg tudnám tervezni és modellezni egy probléma megoldását.							
azonosítani tudnám mikor és hogyan lehet a programozást különböző területeken használni.							
meg tudnám védeni a digitális eszközeimet a nem kívánt online hozzáféréstől.							
felismerném, ha valaki a személyes adataimat próbálná tőlem kicsalni.							
azonosítani tudnám azokat a weboldalakat, amiket csalásra vagy más bűncselekmények végrehajtására használnak.							
segíteni tudnék az online kortárs bántalmazás (cyberbullying) megelőzésében.							

meg tudnám becsülni a digitális eszközhasználatom környezetre gyakorolt hatását.							
internetes keresés segítségével tudnék megoldásokat keresni technikai problémákra.							
a beállítások segítségével tudnám egy program működését finomítani, beállítani.							
a digitális technológiák segítségével létre tudnék hozni egy terméket.							
meg tudnék tanulni egy programozási nyelvet egyedül.							
tudnék a munkámban alkalmazkodni új digitális eszközökhöz/technológiai újításokhoz.							