 DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.2.21



***Prajda Anita[1] – Jagodics Balázs[2]***

[1] SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Jólélek Pszichológiai Alapítvány
[2] SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

# A cyberbullying vizsgálata egyetemi hallgatók körében a kiégés és az önértékelés tükrében

*A kutatás egyetemi hallgatók (N = 251) körében vizsgálta a cyberbullying és a kiégés jelenségét, továbbá ezek kapcsolatát az önértékeléssel és a tanulmányi motivációval. A résztvevők – 18 és 47 év közötti, nappali, levelező és esti tagozatos hallgatók – egy online kérdőívcsomagot töltöttek ki. Az eredmények alapján egyetemi közegben alkalmanként bevonódott internetes zaklatásba a kitöltők 8,9%-a. A korábbi kutatásokkal összhangban az áldozati és a zaklatói szerep között összefüggés van, nemi különbség csak a zaklatói alskálán mutatkozott. A cyberbullying és a kiégés között pozitív együttjárást találtunk. A hallgatói kiégés súlyosabb tünetei a kitöltők 14,4%-át érintik, az eredmények alapján a teljes skálán nem volt szignifikáns nemi különbség, míg az érzelmi kimerülés alskálán a nők, a hatékonyságcsökkenés alskálán a férfiak értek el magasabb pontszámot. Az eredmények alátámasztják az alacsony önértékelés kapcsolatát a cyberbullyinggal és a kiégés-szindrómával egyaránt. A kiégést együttesen bejósló tényezők az alacsony önértékelés, az intrinzik motiváció hiánya és az amotiváció, az utóbbi önmagában is előrejelző lehet.*

## Bevezetés

A zaklatás vagy *bullying* jelensége egyre gyakrabban kutatott területet jelent az oktatással összefüggésben. Ugyanakkor az elmúlt két évtized egyre gyorsuló technológiai fejlődése jelentős változásokat eredményez a bullying lehetséges megjelenési formáit illetően is. A valós térben zajló zaklatás mellett egyre gyakrabban találkozhatunk az online felületeken zajló bullyinggal, amelyet támogat az internet szélesebb körű elérhetősége, az okostelefonok elterjedtsége és a közösségi oldalak sokszínűsége.

Az elmúlt évtizedekben felnövekvő generáció beleszületett abba a világba, amelyet meghatároznak a digitális technológiák. A „digitális bennszülött" nemzedék (Prensky, 2001) már az internet korában szocializálódott, okostelefont használ. Az internet a társas kapcsolódás, kapcsolattartás és kikapcsolódás színtere is. Egy magyar felmérés (Prievara és Pikó, 2015) szerint a középiskolás és egyetemista fiatalok legalább napi 2 órát töltenek online, de jellemzően még annál is többet. Az internet mára első számú

információforrássá vált, és a tanulásban is fontos szerepe van az online térnek. Továbbá a Covid-19 járvány elleni védekezés kapcsán az oktatási intézmények digitális távoktatásra való áttérésével még inkább megnőtt az online térben töltött idő, a középiskolai diákok és az egyetemi hallgatók tanulmányi tevékenységének színtere nagyrészt a virtuális tér.

A megnövekedett online jelenlét egyúttal kockázatot is rejt magában: a virtuális térben megjelenő zaklatás, a *cyberbullying* formájában. A mentális egészségünk megőrzése gyorsan változó mindennapjainkban egyre hangsúlyosabbá válik, miközben újabb kihívásokkal kell szembenéznünk. A cyberbullying jelenségét elsősorban középiskolás korosztályon vizsgálták, és ugyan van néhány egyetemi hallgatókra vonatkozó kutatás, de magyarországi egyetemistákra vonatkozó adatok kevésbé ismertek.

Jelen kutatás fókuszában az egyetemi hallgatók cyberbullyinggal kapcsolatos tapasztalatai állnak.

## Bullying és cyberbullying

A bullying, a kortársbántalmazás összetett és széles körben komoly problémát jelentő jelenség, amelynek hátterében számos tényező húzódik meg. Olweus (1999) definíciója szerint a bullying ismétlődő, akaratlagos, egy személy vagy egy csoport által elkövetett tevékenység vagy viselkedés, amely a másik kárára történik, s amelyben az áldozat nem képes megvédeni magát. A zaklatás időben ismétlődő, és az áldozat és elkövető közötti hatalmi egyensúly eltolódik, amely által az áldozat védtelensége, kiszolgáltatottsága még markánsabb. Fontos tényező továbbá, hogy a zaklatást kortársak követik el. A zaklatás lehet fizikai vagy pszichológiai természetű, továbbá verbális (zsarolás, inzultusok, gúnyolódás, csúfolás, megfélemlítés) és nem-verbális; fizikai (ütés, rúgás, lökés, csípés stb.) és nem-fizikai, valamint direkt és indirekt. A direkt zaklatás nyílt támadás egy személy ellen, az indirekt zaklatás közvetett módon sérti az áldozatot (pletyka, bántó üzenetek terjesztése, csoportból való szisztematikus kizárás), egyfajta társas manipulációnak is felfogható (Olweus, 1994).

Az elmúlt évtizedekben a digitalizáció előretörésével és a megnövekedett online jelenléttel megjelent a bullying internetes felületen zajló formája, a cyberbullying. Smith és munkatársai (2008) a cyberbullyingot agresszív, szándékos, egy egyén vagy egy csoport által elkövetett tevékenységként határozzák meg, mely elektronikus eszközök által nyújtott kapcsolódás útján, ismétlődően, „önmagát nehezen megvédeni képes áldozat" ellen irányul. Egy másik meghatározás (Willard, 2007) szerint az áldozat zaklató üzeneteket kap digitális felületen, és ez az ismétlődő jelenség pszichológiai vagy társas problémát jelent számára.

A bullying és a cyberbullying három tényezőt tekintve hasonlóságot mutat: erőszakos, ismétlődő cselekmény, amelyet erőfölény-eltolódás jellemez. Egyes kutatások aláhúzzák a két jelenség hasonló természetét (Juvonen és Gross, 2008; Olweus, 2012b), továbbá az offline és online zaklatás leggyakoribb három formája (inzultálás, rosszhírkeltés, társas kirekesztés) megegyezik (Elipe és mtsai, 2015). Számos tanulmány szerint a hagyományos zaklatásban való részvétel kockázati tényező, és előrejelezheti az internetes zaklatásba való bevonódást (Kowalski és Limber, 2013; Lazuras és mtsai, 2017; Olweus, 2012b; Smith és mtsai, 2008).

Olweus és Limber (2018) szerint a cyberbullying a bullying egy bizonyos formája, mivel számos tekintetben átfedést mutat a hagyományos zaklatással: az internetes zaklatást átélt személyek közel 90%-a korábban legalább egyszer érintett volt hagyományos zaklatásban (Olweus, 2012a). Hasonló eredményekre jutott Kowalski (2018) felnőttek munkahelyi zaklatását vizsgálva. Ugyanakkor a bullying és a cyberbullying negatív következményeit összehasonlítva úgy tűnik, az internetes zaklatás áldozatai rosszabb helyzetben vannak (Vaillancourt és mtsai, 2017).

A bullying és a cyberbulling összefügg oly módon is, hogy az iskolai közegben történő zaklatás nem ér véget az iskolaidővel. A cyberbullying elkövetői gyakran kortársak: osztálytársak, iskolatársak, akik az online térben is folytatják az iskolai zaklatói tevékenységet. Több kutatás (Raskauskas és Stoltz, 2007; Smith és mtsai, 2008; Zych és mtsai, 2015) szerint az iskolai zaklatások gyakran válnak internetes zaklatássá, akár úgy, hogy az elkövető folytatja a zaklatói tevékenységet, akár úgy, hogy az áldozatok vezetik le a frusztrációjukat az online térben. Az iskolai zaklatás áldozatainak egynegyede internetes zaklatás áldozatává is válik (Li, 2007). A zaklatás az iskolai közegből kilépve kiterjed az online térbe is, így egy egyszeri zaklatói esemény ismétlődővé válhat (Menesini és mtsai, 2012).

A cyberbullying esetében az elkövető és áldozat közötti erőfölény-eltolódás a zaklató magasabb szintű informatikai tudásából is fakadhat (Chan és mtsai, 2021). A jobb számítógépes ismeretekkel rendelkező elkövetők könnyedén hozhatnak létre hamis profilt, vagy elrejthetik a számítógépes azonosítóikat (Rachoene és Oyedemi, 2015).

Smith (2009) eredményei alapján az áldozatok 57,2%-a ismerte a zaklatóját az iskolából, ugyanakkor a zaklatók 20,7%-ának kiléte ismeretlen maradt. Fontos tényező ugyanakkor, hogy a cyberbullying túlmutat az iskola terén és idején.

A cyberbullying esetében gyakran nem tudja az áldozat, hogy ki áll a zaklatás mögött (Slonje és Smith, 2008), hiszen a zaklató az online térben anonimitásba burkolózhat (Tokunaga, 2010). A hamis digitális profil mögé rejtőző zaklató anonimitása fokozza az egyensúly-eltolódást, erősítve ezáltal a zaklató erőfölényét és az áldozat által megélt frusztrációt (Chan és mtsai, 2021; Smith és mtsai, 2008).

A névtelenséget kínáló kibertér egyúttal vonzóbb és veszélytelenebb alternatíva lehet a zaklatásra. Law és munkatársai (2012) megállapították, hogy az online tér anonimitásában könnyebben fejeznek ki olyan kritikákat, véleményeket, amelyeket szemtől szemben nem, vagy nem ilyen módon vállalnánk.

Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy egyes esetekben az internetes zaklatás elkövetője az áldozat közvetlen ismerőse. Mishna és munkatársai (2010) kutatási eredményei szerint az esetek 36%-ában az áldozat barátja az elkövető. A serdülők körében gyakori, hogy a zaklató a barátok közül kerül ki, esetleg a korábban romantikus kapcsolatban lévők között játszódik le online zaklatás (Felmlee és Faris, 2016). Az ismerőstől, barátról, korábbi partnertől elszenvedett zaklatás fájdalmasabb megélés lehet, hiszen a közeli kapcsolat miatt az elkövető több intim információval rendelkezhet (Vaillancourt és mtsai, 2017).

A másik fontos tényező a nyilvánosság: a cyberbullying sajátossága a kiterjesztettség térben és időben. Egy egyszeri zaklatói esemény végtelenszer megismétlődhet megosztások által, hiszen amit egyszer kiposztolnak, visszakereshető, lementhető és újra terjeszthető, kommentálható (Kwan és Skoric, 2013; Menesini és mtsai, 2012). Ez az időben és térben való korlátok nélküli terjeszkedés meglehetősen megnehezíti a jelenséggel való megküzdést. Az események feletti kontroll a zaklatás tartalmaival együtt kikerül a zaklató kezéből is, az információ áramlását nehezen lehet követni vagy leállítani (Çetin és mtsai, 2011). Az internetes oldalak és a közösségi média platformokon folyamatosan és más felhasználók számára is elérhetőek a zaklató posztok, ezáltal ismétlődik a zaklatás (Chan és mtsai, 2021).

Az áldozatra és a zaklatóra is vonatkozik tehát, hogy az események feletti kontroll elvész, mindez komoly frusztráció forrása is lehet, ugyanakkor azzal is járhat, hogy az eredeti zaklató felelőssége elhalványul, miután a zaklatás tartalmai kikerültek az irányítása alól, ezáltal kevésbé érezheti magát felelősnek a történések miatt (Arató, 2016). A terjesztés korlátlansága a résztvevők számában is megmutatkozik: a cyberbullying láthatatlan közönsége az ún. szemlélők, akik egy egyszerű megtekintéssel is támogatják a zaklatást, további megosztással pedig egyenesen társas támaszt nyújtanak

a zaklatónak. Egyfajta hógolyó-effektus indul el, melyben a zaklatói tevékenységet nem csupán a bántalmazó ismétli, de már a kívülállók is, egy-egy újabb megosztással (Arató, 2016). Összefoglalva tehát a cyberbullying esetében a hagyományos bullying három kritériumához (szándékosság, ismétlődés, erőfölény) az anonimitás és a nyilvánosság társul.

A cyberbullying további sajátossága az elkövető- és az áldozat-szerep gyakori együttjárása: a két ellentétes szerepkör összeérhet (Lozano-Blasco és mtsai, 2020; Slonje és mtsai, 2013).

Az áldozat és az elkövető szerepe gyakran fel is cserélődhet, zaklatói tevékenységre lebontva akár egy-egy esetben elkülöníthető, de a működésmód inkább az internetes zaklatásba való bevonódás körül szerveződik. Magyar középiskolásokkal végzett kutatás (Arató, 2016) eredményei is alátámasztják, hogy az internetes zaklatás esetén az áldozat- és elkövető-szerep nem különül el. A bántalmazást átélt személyek hajlamosabbak maguk is zaklatóként reagálni, ha zaklatói szituációt tapasztalnak másoknál. Gyakori, hogy az internetes zaklatás elkövetői korábban maguk is internetes zaklatás áldozatai voltak (Schultze-Krumbholz és Scheithauer, 2009; Zsila és mtsai, 2019). Ezen az érzelmi kényszerpályán fontos szerepet kap a zaklatást elszenvedett haragja és az erőfölény okozta frusztráció (Hamer és Konijn, 2016; Slonje és mtsai, 2013; Zsila és mtsai, 2019), ezáltal létrejön a cyberbullying ördögi köre. A frusztrációs élmény kockázati tényező, amely a közösségi médián való antiszociális viselkedésre sarkallhatja az egyént. Továbbá az online térben a zaklató nem szembesül tettei következményeivel, azzal, hogy mit okozott agresszív viselkedésével, és szembesítés hiányában kevés az esély a későbbi elkövetést akadályozó empatikus reakciók megjelenésére.

*Az áldozat és az elkövető szerepe gyakran fel is cserélődhet, zaklatói tevékenységre lebontva akár egy-egy esetben elkülöníthető, de a működésmód inkább az internetes zaklatásba való bevonódás körül szerveződik. Magyar középiskolásokkal végzett kutatás (Arató, 2016) eredményei is alátámasztják, hogy az internetes zaklatás esetén az áldozat- és elkövető-szerep nem különül el. A bántalmazást átélt személyek hajlamosabbak maguk is zaklatóként reagálni, ha zaklatói szituációt tapasztalnak másoknál. Gyakori, hogy az internetes zaklatás elkövetői korábban maguk is internetes zaklatás áldozatai voltak (Schultze-Krumbholz és Scheithauer, 2009; Zsila és mtsai, 2019). Ezen az érzelmi kényszerpályán fontos szerepet kap a zaklatást elszenvedett haragja és az erőfölény okozta frusztráció (Hamer és Konijn, 2016; Slonje és mtsai, 2013; Zsila és mtsai, 2019), ezáltal létrejön a cyberbullying ördögi köre.*

**A cyberbullying következményei**

A cyberbullying-áldozattá válás számos negatív érzelmi következménnyel járhat, a kutatások alapján összefüggést mutat az alkohol- és szerhasználattal (Carvalho és mtsai, 2021; Cénat és mtsai, 2014; Pichel és mtsai, 2022; Zsila, Orosz és mtsai, 2018), depresszsiós állapot (Bonanno és Hymel, 2013; Chu és mtsai, 2018; Hu és mtsai, 2021; Wang és

Ge, 2021) és öngyilkos gondolatok (Bai és mtsai, 2021; Bauman és mtsai, 2013; Hinduja és Patchin, 2010, 2019) megjelenésével is.

A cyberbullyingba való bevonódás hatással van a társas beilleszkedés, a tanulmányi teljesítmény és az önértékelés területeire is (Elipe és mtsai, 2015). Az önértékelés összefüggést mutat az áldozat haragjával és azzal, hogy jelenti-e a zaklatást (Balakrishnan és Fernandez, 2018). Egyes eredmények alapján az alacsony önértékelés bejósolja az internetes zaklatás áldozattá válást (Cénat és mtsai, 2014; Chang és mtsai, 2013b), míg mások azt hangsúlyozzák, hogy a zaklató és az áldozat egyaránt alacsony önértékeléssel bír (Brewer és Kerslake, 2015; Kowalski és Limber, 2013; Patchin és Hinduja, 2010).

Egyetemi hallgatók körében végzett felmérés alapján az áldozattá válás és az indulatkezelés között közvetlen kapcsolat van, a harag közvetítő szerepet játszik az áldozattá válás és a zaklatás között (Ak és mtsai, 2015). Akik indulati ruminációra hajlamosabbak, nagyobb valószínűséggel válnak internetes zaklatás résztvevőivé (Yang és mtsai, 2021; Zsila, Urbán és mtsai, 2018). Ugyanakkor megfelelő indulatkezelés esetén a cyberbullying tevékenységhez való visszatérés jelentősen csökken (Hamer és Konijn, 2016).

Fontos hozzátennünk ugyanakkor, hogy az internetes zaklatás érzelmi hatása egyénenként változó, az érzelmi intelligencia és a társas támasz védőfaktornak számít (Kokkinos és mtsai, 2014; Schenk és mtsai, 2013).

## Cyberbullying egyetemi közegben

A szakirodalom elsősorban serdülők körében végzett felmérésekről számol be. A magyarországi serdülők internetes zaklatásba való bevonódását vizsgálták többek között a 2014-es európai felmérés, a TABBY (Threat Assessment of Bullying Behaviour in Youth Online) projekt keretében. A felmérés 902 11–19 év közötti magyar diák megkérdezésével készült. A diákok 33,4%-a néhányszor, 2,8%-uk többször vált internetes zaklatás elkövetőjévé, 63,8% soha nem zaklatott senkit. A diákok 31,1%-a néhányszor, 2,6%-uk többször vált cyberbullying áldozatává, míg 66,3%-ot sose zaklattak online felületen (Parti és mtsai, 2018).

Egy nyolc európai országot (Bulgária, Ciprus, Franciaország, Görögország, Magyarország, Olaszország, Lengyelország, Spanyolország) átfogó kutatás eredményei alapján az internetes zaklatás előfordulása Bulgáriában és Magyarországon a legvalószínűbb, míg Spanyolországban a legkevésbé valószínű (Sorrentino és mtsai, 2019).

Ugyanakkor néhány fiatal felnőttek körében végzett kutatás (Balakrishnan, 2015; Kowalski és mtsai, 2018) rámutat, hogy az internetes zaklatás nem ér véget az iskoláskorral. Ezt támasztják alá az egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatok is (Francisco és mtsai, 2015; Kokkinos és mtsai, 2014; Kraft és Wang, 2010; MacDonald és Roberts-Pittman, 2010; Schenk és mtsai, 2013). Noha a cyberbullying csökkenő tendenciát mutat a középiskolát követően, azok a diákok, akik középiskolai éveik alatt internetes zaklatás résztvevőivé válnak, egyetemi éveik alatt is nagy valószínűséggel válnak áldozattá (Kraft és Wang, 2010).

MacDonald és Roberts-Pittman (2010) amerikai hallgatók cyberbullying-tapasztalatát vizsgálva megállapították, hogy az egyetemi éveik alatt 21,9%-uk vált cyberbulling áldozatává, és 8,9% maga is elkövetővé vált. Kraft és Wang (2010) 471 amerikai egyetemi hallgatóval készült felmérésének eredményei azt mutatják, hogy a résztvevők 10%-a vonódott be internetes zaklatásba. Schenk és munkatársai (2013) szintén amerikai egyetemi közegben vizsgálódtak, eredményeik szerint a 799 kitöltő 2,4%-a vált többször cyberbullying-elkövetővé, és több alkalommal volt internetes zaklatás áldozata is. Ugyanakkor 7,5% számolt be arról, hogy valamilyen módon támogatott cyberbullying-cselekményt.

Kokkinos és munkatársai (2014) 430 görög egyetemi hallgató részvételével végzett önkitöltéses felmérésének eredményei alapján az internetes zaklatásba bevonódott hallgatók esetében a leggyakoribb az elkövető/áldozat szerep, azaz az internetes zaklatás elkövetői és áldozati szerepe összeér. Továbbá a cyberbullyingba bevonódott egyetemi hallgatók magasabb pontszámot értek el az általános distressz, interperszonális érzékenység, depresszió, ellenségesség, fóbiás szorongás, paranoia és pszichotikus tünetek skálán.

Martínez-Monteagudo és munkatársai (2019) eredményei is azt mutatják, hogy a cyberbullying egyetemi közegben is megjelenik. A vizsgálatban részt vevő 1282 egyetemi hallgató 18,6%-a volt internetes zaklatás áldozata, míg 19,4% számolt be arról, hogy internetes zaklatás elkövetője volt. A kutatás megállapította továbbá, hogy a családi környezet és az érzelmi intelligencia összefüggést mutatnak a cyberbullyingba való bevonódással.

*A segítő foglalkozásúak kiégése mellett a hallgatói kiégés-szindróma egyre gyakoribb jelenség, ezzel kapcsolatban főleg orvostanhallgatók körében végeztek vizsgálatokat. A hallgatók körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a jó társas készségekkel rendelkezők kevésbé veszélyeztetettek a kiégés-szindróma szempontjából (Pereira-Lima és mtsai, 2017), továbbá a kiégéssel szemben protektív faktor a társas támogatottság és a tanulmányi elkötelezettség, az elmélyült tanulási stílus (Hazag és Major, 2008; Schaufeli és mtsai, 2002). A hallgatói kiégés és a tanulmányi elkötelezettség tekintetében továbbá fontos tényező, hogy a tanulmányok melyik fázisában (korai, közép, végzős) van a hallgató, ugyanis a vizsgálatok alapján az évek előrehaladtával a kiégés nő, a tanulmányi elköteleződés csökken (Salmela-Aro és Read, 2017). Asikainen és munkatársai (2020) a hallgatók tanulási stratégiáját vizsgálták a kiégés tükrében.*

**A kiégés**

A kiégés fogalmát elsőként Freudenberger (1974) írta le mint a munkával kapcsolatban megélt fizikai-mentális-érzelmi kimerülést. Maslach és Jackson (1981) a kiégést az alábbi három dimenzióval jellemzi: az érzelmi kimerülés (fáradtság, motivációhiány, tehetetlenség-érzés), a deperszonalizáció (empátia, együttérzés hiánya, tárgyiasítása, kerülése), illetve a személyes hatékonyság, teljesítmény csökkenésének érzése (a munkavégzés színvonala és hatékonysága romlik). Manapság a kiégés-szindróma egyre több területen jelent problémát, így a kutatások a munkahelyi kiégés mellett az iskolai élet területére is kiterjedtek, miután a tanulók számára az iskolai közeg hasonló a munkahelyhez, követelményeknek kell megfelelni, feladatokat kell megoldani. Az iskolai kiégés érzelmi kimerüléssel, az iskola iránti érdeklődés hiányával és tanulói alkalmatlanságérzéssel jellemezhető (Salmela-Aro és mtsai, 2009). A kiégés jelenségét egyetemi hallgatók körében Schaufeli és munkatársai (2002) vizsgálták, Maslach modelljéhez hasonlóan három dimenzióval jellemezve. A hallgatói kiégés három faktora a tanulmányi követelmények miatti érzelmi kimerülés; cinikus és távolságtartó attitűd a tanulmányok kapcsán és egyetemi hallgatóként megélt hatékonyságcsökkenés, inkompetencia-érzés.

A segítő foglalkozásúak kiégése mellett a hallgatói kiégés-szindróma egyre gyakoribb jelenség, ezzel kapcsolatban főleg orvostanhallgatók körében végeztek vizsgálatokat. A hallgatók körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a jó társas készségekkel rendelkezők kevésbé veszélyeztetettek a kiégés-szindróma szempontjából (Pereira-Lima és mtsai, 2017), továbbá a kiégéssel szemben protektív faktor a társas támogatottság és a tanulmányi elkötelezettség, az elmélyült tanulási stílus (Hazag és Major, 2008; Schaufeli és mtsai, 2002). A hallgatói kiégés és a tanulmányi elkötelezettség tekintetében továbbá fontos tényező, hogy a tanulmányok melyik fázisában (korai, közép, végzős) van a hallgató, ugyanis a vizsgálatok alapján az évek előrehaladtával a kiégés nő, a tanulmányi elköteleződés csökken (Salmela-Aro és Read, 2017). Asikainen és munkatársai (2020) a hallgatók tanulási stratégiáját vizsgálták a kiégés tükrében. A megközelítési stratégia (elmélyült, felszínes) és a tanulás szervezettsége (szervezett, szervezetlen) alapján négy csoportra osztották a hallgatókat, és megállapították, hogy a felszínes megközelítési tanulmányi stratégiát alkalmazó hallgatók a legveszélyeztetettebbek, összességében a reflexió nélküli tanulási stratégia és a szervezetlenség van összefüggésben a tanulmányi kiégéssel.

A nemi különbségek tekintetében a kutatások (Herrmann és mtsai, 2019; Purvanova és Muros, 2010) megállapítják a lányok sérülékenységét: magasabb pontszámot érnek el a kiégés skálán, különösen az érzelmi kimerülés alskálán, míg a fiúk a cinizmus alskálán érnek el magasabb pontszámot. Ugyanakkor a lányok magasabb kiégés-pontszáma mögött meghúzódhat az önértékeléssel és a tanulmányi motivációval való kapcsolat is (Herrmann és mtsai, 2019).

## A cyberbullying tanulmányi vonatkozásai: motiváció és kiégés

Az öndeterminációs elmélet (Ryan és Deci, 2000) szerint a magatartás fő motivációi a pszichológiai alapszükségletek, amelyek veleszületettek, univerzálisak és szükségesek a fejlődéshez. A pszichológiai alapszükségletek: az autonómia (szabadon, saját elhatározásainkat követve, külső kényszerektől mentes cselekvésre való képesség), a kompetencia (magunkat hatékony, eredményes létezőnek tapasztaljuk meg) és a kapcsolat (támogató környezet). Az optimális emberi működés és fejlődés feltétele, hogy a fenti három terület elégségesen működjön. Az öndetermináció elmélete szerint a cselekvéseink motivációi elhelyezhetők egy kontinuum mentén. Az extrinzik motiváció kívülről szabályozott, a skála másik vége az intrinzik motiváció, amely önjutalmazó, a cselekvés belülről szabályozott, belső megelégedettséget, örömet, bevonódást él meg az egyén. Az intrinzik motiváció és az élethosszig tartó tanulás (Ryan és Deci, 2017), illetve a tanulmányi teljesítmény (Taylor, 2014) között is összefüggést találtak, továbbá az intrizik motiváció bejósolhatja a tanulmányi elköteleződést is (Froiland és Worrell, 2016).

Az amotiváció a hatodik típus, amely az érdeklődés és intenció hiányával függ össze, továbbá a kompetenciaérzés hiányaként írható le. Olyan állapot, amelyet céltalanság jellemez, amikor az egyén úgy érzi, semmi oka nincs, hogy bármit megtanuljon vagy elérjen (Cheon és Reeve, 2015). Az amotiváció erős negatív előrejelzője lehet a tanulási elköteleződésnek és a pszichológiai jólétnek (Ryan és Deci, 2020). A tanulmányi motiváció és a kiégés kapcsán a kutatások az amotivációval pozitív, míg az intrinzik és identifikált motivációval negatív kapcsolatot találtak (Chang és mtsai, 2016). Továbbá a tanulmányi motiváció közvetítő szerepet tölt be a perfekcionizmus és a kiégés között, illetve a nagyobb mértékű amotiváció és a maladaptív perfekcionizmus között összefüggés van (Chang és mtsai, 2016).

## Jelen kutatás célja

A cyberbullying jelenségével kapcsolatban kevés, magyarországi egyetemistákra vonatkozó adat érhető el. Ezért jelen kutatás elsősorban a magyar hallgatók cyberbullyinggal kapcsolatos tapasztalataira fókuszál. Másodsorban pedig célunk a zaklatás és a tanulmányi motiváció, valamint a kiégés közötti kapcsolat feltárása. A vizsgálat központi kérdéseként feltételeztük, hogy a cyberbullying zaklatói és elkövetői szerepe átfedésben van, vagyis az elkövetői és áldozati alskálák között pozitív összefüggés figyelhető meg (Kokkinos és mtsai, 2014; Slonje és mtsai, 2013). Feltételeztük továbbá, hogy a cyberbullying és a hallgatói kiégés között pozitív együttjárás figyelhető meg, mert a cyberbullyingot elszenvedett áldozat frusztrációt él át (Slonje és mtsai, 2013); ha a zaklatás ismétlődő, akkor az krónikus stressz forrássá válik, amely kiégéshez vezethet. Az önértékelés- és a cyberbullying-pontszám összefüggésében negatív kapcsolatot vártunk (Chang és mtsai, 2016; Hinduja és Patchin, 2010; Zsila és mtsai, 2018), csakúgy, mint az önértékelés és a kiégés között (Herrmann és mtsai, 2019; Luo és mtsai, 2016). A tanulmányi motiváció és a kiégés kapcsolatát vizsgálva feltételeztük, hogy az amotiváció pozitív együttjárásban van a kiégéssel, az intrinzik motiváció és a kiégés között negatív, az extrinzik motivációval pedig pozitív kapcsolatban áll (Chang és mtsai, 2016). Végezetül úgy gondoltuk, hogy a cyberbullyinggal kapcsolatos tapasztalatok az önértékeléssel és a tanulmányi motivációval együttesen előrejelezhetik a kiégést.

## Módszerek

### *Résztvevők*

A vizsgálatban egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók ($N$ = 251) vettek részt. A mintában 76,5% női és 23,1% férfi kitöltő volt, 0,4% nem kívánt válaszolni a nemére vonatkozóan. Életkorukat tekintve 18 és 47 év közöttiek ($M$ = 25,0 év; $SD$ = 6,2 év). A mintában 79,7% nappali, 19,3% levelező és 1% esti tagozatos hallgató található. A tanulmányaikat tekintve bölcsészettudományi területen 29,7%, gazdaságtudományi területen 25,7%, társadalomtudományi területen 15,8%, műszaki területen 5,9%, orvosi-egészségügyi területen 5,9%, természettudományi területen 3,5%, jogi, informatikai területen 2,5%, jogi területen 1,5% és egyéb területen 7% tanul. A hallgatók 40,5%-ának tanulmányi átlaga 4,6–5,00 között, 35,1% átlaga 4,00–4,6 között, 14,4% átlaga 3,6–3,00 között, 7,4% átlaga 3,00–2,6 között és 1% tanulmányi átlaga 2,6 alatt volt az elmúlt két félévet tekintve. A résztvevők 91,6%-a egy szakon, 7,4% két szakon, míg 1% több szakon tanul.

A vizsgálati személyek aktív egyetemi hallgatók, önkéntesen és anonim módon a kérdőív kitöltésével vettek részt a kutatásban.

### *Vizsgálati eszközök*

A vizsgálatban részt vevő hallgatók egy kérdőívcsomagot töltöttek ki Google Forms platformon. Általános kérdéseket (nem, kor, tagozat, munkarend, tanulmányterület, hány szakon tanul) követően a digitális oktatással kapcsolatban tettem fel kérdéseket, melyek a motiváció változásának szubjektív megítélésére, a társakkal való kapcsolat változására és az online/offline órákon való részvételre vonatkoztak.

A hallgatói kiégést a Maslach Kiégés Kérdőív Hallgatói Változatával mértük (Maslach Burnout Inventory – Student Version; MBI-SS). A 15 tételes teszt magyar

változatának validitását Hazag és munkatársai végezték (2010). A kérdőív azt méri, hogy milyen gyakran élte át a hallgató a tételekben szereplő állapotokat az elmúlt tanévben. Az állítások az egyetemi tanulmányokra, a megterheltség érzésére vonatkoznak (Pl.: „Egy egyetemi nap végére elhasználtnak érzem magam."). A válaszadás hétfokozatú Likert-skálán (Soha = 0; Nagyon ritkán = 1; Néha = 2; Rendszeresen = 3; Elég gyakran = 4; Majdnem mindig = 5; Mindig = 6) történik. A kérdőív a kiégés három dimenzióját méri három alskálán (érzelmi kimerülés, cinizmus, hatékonyságcsökkenés). Az MBI-SS skála Cronbach-alfa értéke $\alpha$ = 0,9 volt, a vizsgált mintán az alskálák belső megbízhatósági értékei a következők voltak: érzelmi kimerülés: $\alpha$ = 0,88; cinizmus: $\alpha$ = 0,84; hatékonyságcsökkenés: $\alpha$ = 0,83. A Cronbach-alfa értékeket az 1. táblázat tartalmazza.

Az Európai Cyberbullying Intervenciós Projekt Kérdőív (ECIPQ, Del Rey és mtsai, 2015) segítségével mérem a cyberbullyingban való részvételt. A kérdőív magyar validálását Arató és munkatársai (2019) végezték. A kérdőív két részből áll, 11 állítás vonatkozik az internetes zaklatás elkövetésére, 11 állítás pedig az internetes zaklatás áldozatává válásra. A résztvevőknek egy ötfokú skálán (0 = soha; 1 = ritkán, 2 = alkalmanként; 3 = gyakran 4 = mindig) kell értékelni, hogy az elmúlt tanévben milyen gyakran történtek meg velük (pl.: „Kizártak vagy levegőnek néztek közösségi oldalakon, online csoportokban, online beszélgetésekben."), vagy éppen követték el a kérdőívben felsorolt eseményeket (pl.: „Pletykát terjesztettem valakiről online."). Magasabb pontszám magasabb cyberbullyingban való részvételt, bevonódást jelez. A kutatásban az átlagpontszámot használjuk. Az ECIPQ belső konzisztenciája $\alpha$ = 0,96, alskáláinak belső megbízhatósági értékei (Cronbach-alfa) a következők voltak: a zaklatóvá válás alskálán α = 0,93; az áldozattá válás alskálán $\alpha$ = 0,95. A Cronbach-alfa értékeket az 1. táblázat tartalmazza.

A tanulmányi motivációt a 28 tételes AMS Academic Motivation Scale (Vallerand és mtsai, 1992) skálával mérem, amely az egyetemi hallgatók tanulmányi motivációját méri. Egy hétfokozatú Likert-skálán fejezheti ki a kitöltő, hogy az egyetemi motivációjára vonatkozó állítások mennyire vannak összhangban azzal, hogy miért jár egyetemre (pl.: „Azért, mert úgy gondolom, az egyetemi oktatás segít jobban felkészülnöm az általam választott karrierre."). A kérdőív alfaktorai közül három intrinzik motivációra, három extrinzik motivációra és egy amotivácóra vonatkozik az alábbiak szerint: Intrinsic Motivation to Know (IMTK – tudásra irányuló belső motiváció), IM toward Accomplishment (IMTA – teljesítményre irányuló belső motiváció), IM to Experiencing Stimulation (IMES – élményekre irányuló belső motiváció), Extrinsic Motivation (EM) of External Regulation (EMER – külső szabályozás), EM of Introjected Regulation (EMIR – belsővé tett szabályozás), EM of Identified Regulation (EMID – azonosult szabályozás) és amotiváció (AM). Az alskálák belső konzisztenciája a következő: IMTK tudásra irányuló belső motiváció $\alpha$ = 0,907; IMTA teljesítményre irányuló belső motiváció $\alpha$ = 0,873; IMES élményekre irányuló belső motiváció $\alpha$ = 0,819; EMER külső szabályozás $\alpha$ = 0,87; EMIJ belsővé tett szabályozás $\alpha$ = 0,823; EMID azonosult szabályozás $\alpha$ = 0,823, AM amotiváció $\alpha$ = 0,883. A Cronbach-alfa értékeket az 1. táblázat tartalmazza.

Az általános önértékelés szintjének felmérésére a 10 tételes Rosenberg-féle önértékelési skála (RSES-H) alternatív fordítási változatát alkalmazom (Sallay és mtsai, 2014). Az önértékeléssel kapcsolatos állításokkal (pl.: „Vagyok olyan értékes ember, mint mások.") kapcsolatban egy négyfokú skálán fejezhetik ki egyetértésüket (0 = Egyáltalán nem értek egyet, 1 = Nem értek egyet, 2 = Egyetértek, 3 = Teljesen egyetértek). A 3., 5., 8., 9. és 10. fordított tételek. Magasabb összpontszám magasabb önértékelést jelez. A mintánk esetében 0,9 volt a Cronbach-alfa értéke. A Cronbach-alfa értékeket az 1. táblázat tartalmazza.

*A vizsgálat leírása*

Internetes adatgyűjtés zajlott, amelyhez a kitöltőket hólabda módszert használva gyűjtöttük. A kérdőívcsomag linkjének megosztásával a közösségimédia-felületeken 2020. november 25. és 2021. március 5. között, majd 2021. augusztus 28. és szeptember 26. között zajlott az adatgyűjtés. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt. A Google Forms platformon elérhető kérdőív kitöltése bármikor megszakítható volt, a kutatás az SZTE BTK Pszichológiai Intézete által előírt etikai engedély (1. melléklet) alapján történt, a résztvevők informált beleegyezési nyilatkozat tudomásul vétele után vettek részt a vizsgálatban.

## Eredmények

### *Előzetes elemzések és leíró statisztika*

A statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 24.0. és a Jamovi 1.6 programcsomagokat használtuk. A változók normáleloszlásának vizsgálatára Kolmogorov–Szmirnov-próbát alkalmaztunk. A változók eloszlását vizsgálva elmondható, hogy a hallgatói kiégés skálán teljesül a normalitás ($D(202) = 0{,}048$, $p = 0{,}2$), azonban a hallgatói kiégés alskálái nem normál eloszlásúak ($p < 0{,}05$). A Kolmogorov–Szmirnov-próba szignifikáns a cyberbullying skálán és alskáláin, továbbá az önértékelés ($p < 0{,}05$) skálán sem teljesül a normál eloszlás kritériuma. Emiatt a későbbiekben nemparametrikus próbákat használtunk a hipotézisek teszteléséhez.

A változók legfontosabb leíró statisztikai adatait az 1. táblázat tartalmazza. A cyberbullying teljes skálán alacsony átlagpontszám figyelhető meg, a zaklatói és áldozati alskálán is az alacsonyabb értékek felé tolódott el az eloszlás. A minta 57%-a 0 pontot ért el a teljes skálán, azaz egyáltalán nem vonódott be internetes zaklatásba egyetemi közegen belül. A vizsgált minta 35,9%-a számolt be arról, hogy zaklatóként érintett volt cyberbullyingban, míg 22,7% jelezte, hogy volt már internetes zaklatás áldozata.

*Nemek közötti különbségek*

Mann–Whitney-próbával vizsgáltuk meg a nemek közötti különbségeket, amely sem a cyberbullying-átlagpontszám, sem az áldozattá válás gyakorisága, sem pedig az elkövetés gyakorisága esetében nem talált szignifikáns különbség a férfiak és a nők között ($p > 0{,}05$).

Mivel a teljes kiégés skálán teljesült a normalitás, a nemek közötti összehasonlítást független mintás t-próbával végeztük el. A teljes skála esetében nem mutatható ki jelentős különbség ($p = 0{,}911$). Tekintettel arra, hogy az alskálákon nem teljesül a normál eloszlás kritériuma, Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk a nemi különbségek vizsgálatára. Ez alapján az érzelmi kimerülés alskálán a férfiak jelentősen alacsonyabb pontszámot értek el ($Mdn = 2{,}5$), mint a nők ($Mdn = 3{,}6$; $U(251) = 4399{,}5$, $Z = -2{,}423$, $p = 0{,}015$). A hatékonyságcsökkenés alskálán a férfiak pontszáma magasabb ($Mdn = 2{,}5$), mint a nőké ($Mdn = 2$; $U(251) = 4105{,}5$, $Z = -3{,}035$, $p = 0{,}002$). A cinizmus skálán nem volt statisztikailag jelentős különbség a nemek között ($p = 0{,}591$).

*1. táblázat. A cyberbullying és a kiégés és alskáláik leíró statisztikai mutatói*

| | Cronbach-α | Átlag (szórás) | Medián | Nők átlaga (szórás) | Férfiak átlaga (szórás) |
|---|---|---|---|---|---|
| **Cyberbullying (teljes skála)** | 0,921 | 0,17 (0,52) | 0,13 | 0,17 (0,42) | 0,18 (0,38) |
| **CB zaklatóvá válás** | 0,938 | 0,21 (0,52) | 0,27 | 0,19 (0,52) | 0,25 (0,19) |
| **CB áldozattá válás** | 0,956 | 0,13 (0,39) | 0,27 | 0,14 (0,42) | 0,11 (0,31) |
| **Hallgatói kiégés** | 0,901 | 2,77 (1,19) | 2,8 | 2,78 (1,21) | 2,76 (1,16) |
| **Érzelmi kimerülés** | 0,889 | 3,21 (1,6) | 3,2 | 3,34 (1,62) | 2,79 (1,44) |
| **Cinizmus** | 0,846 | 2,92 (1,58) | 2,8 | 2,94 (1,59) | 2,87 (1,6) |
| **Hatékonyság-csökkenés** | 0,835 | 2,18 (1,21) | 2,2 | 2,05 (1,17) | 2,62 (1,27) |

## A cyberbullying összefüggése más változókkal

Az első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a cyberbullying elkövetőjére és áldozatára vonatkozó alskála között pozitív együttjárás figyelhető meg. A Spearman-féle korrelációelemzés szerint a hipotézis igazolódott, ugyanis szignifikáns, közepes erősségű kapcsolat található a változók között ($r(249) = 0{,}44$, $p < 0{,}001$). Ez az eredmény megerősíti, hogy a cyberbullying elkövetői és áldozati szerepe együttjárást mutat.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy a cyberbullying és a hallgatói kiégés között pozitív együttjárás található. Az előfeltevést Spearman-féle korrelációelemzéssel ellenőriztük. Az eredmények szerint a cyberbullying skála átlagpontszáma statisztikailag jelentős, gyenge pozitív együttjárást mutat a hallgatói kiégéssel ($r(249) = 0{,}204$; $p < 0{,}001$). Az alskálák közül az érzelmi kimerüléssel statisztikailag jelentős, gyenge, pozitív kapcsolat ($r(249) = 0{,}171$; $p < 0{,}001$), a cinizmus alskálával gyenge, pozitív kapcsolat van ($r(249) = 0{,}182$, $p < 0{,}001$), míg a hatékonyságcsökkenés alskálával nincs szignifikáns összefüggés ($p > 0{,}05$).

Harmadik és negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy mind a cyberbullying, mind pedig a kiégés negatív együttjárást mutat az önértékeléssel. A változók közötti összefüggéseket Spearman-féle korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Az önértékelés és cyberbulylying között várt irányú szignifikáns, gyenge negatív együttjárást tárt fel az elemzés ($r(249) = -0{,}215$; $p < 0{,}001$). A hallgatói kiégés összesített pontszámot tekintve szignifikáns, közepes erősségű negatív korreláció mutatkozott az önértékeléssel ($r(249) = -0{,}51$; $p < 0{,}001$). A kiégés alskálái gyengébb, de szintén szignifikáns és negatív együttjárást mutattak az önértékeléssel: érzelmi kimerülés ($r(249) = -0{,}418$; $p < 0{,}001$), a cinizmus ($r(249) = -0{,}425$; $p < 0{,}001$) és a hatékonyságcsökkenés ($r(249) = -0{,}407$; $p < 0{,}001$). A hipotézisünk tehát beigazolódott, mind a cyberbullying, mind pedig a kiégés együttjárást mutat az alacsony önértékeléssel.

Ötödik hipotézisünkben feltételeztük, hogy az amotiváció és a hallgatói kiégés között pozitív együttjárás van. Az eredmények igazolták ezt: a hallgatói kiégés az amotivációval pozitív ($r(249) = 0{,}651$; $p < 0{,}001$), míg az intrinzik motivációval ($r(249) = -0{,}517$; $p < 0{,}001$) szignifikáns, negatív együttjárást mutatott. Az extrinzik motiváció a kiégés összesített pontszámmal nem állt összefüggésben ($p < 0{,}05$), viszont a cinizmus és a hatékonyságcsökkenés alskálával mutat statisztikailag jelentős együttjárást (2. táblázat).

*2. táblázat. A cyberbullying, a hallgatói kiégés és alskáláinak korrelációs együtthatói más változókkal*

| | Cyber-bullying | Hallgatói kiégés | Érzelmi kimerülés | Cinizmus | Hatékonyság-csökkenés |
|---|---|---|---|---|---|
| Cyberbullying | - | 0,311** | 0,298** | 0,278** | n.sz. |
| Önértékelés | -0,308** | -0,521** | -0,443** | -0,434** | -0,406** |
| Intrinzik motiváció | -0,14** | -0,508** | -0,270** | -0,481** | -0,545** |
| Extrinzik motiváció | n.sz. | n.sz | n.sz. | -0,154* | -0,254** |
| Amotiváció | 0,227** | 0,621** | 0,463** | 0,714** | 0,302** |

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

## A hallgatói kiégés bejósló tényezői

Hatodik hipotézisünk teszteléséhez lineáris regresszióelemzéssel vizsgáltuk meg a hallgatói kiégés kapcsolatát azokkal a független változókkal, amelyekkel a korrelációelemzés már szignifikáns eredményt hozott. Az elemzéshez Stepwise módszert alkalmaztunk az egyes modellek bejósló erejének összehasonlításához. Az elemzésbe a következő független változókat vontuk be: cyberbullying, önértékelés, intrinzik motiváció és amotiváció. A felsorolt változók közül egyedül a cyberbullying nem került be jelentős bejósló erővel a modellbe ($p > 0,05$).

Az eredmények alapján az amotiváció, az extrinzik és intrinzik motiváció, valamint az önértékelés hatása tekinthető jelentősnek a kiégés bejóslása szempontjából. Az amotiváció és az extrinzik motiváció pozitív, míg az intrinzik motiváció és az önértékelés negatív irányban jósolják be a kiégést (lásd 3. táblázat). A teljes modell a hallgatói kiégés varianciájának 77,7%-át magyarázza, amely jelentős bejósló erőnek tekinthető ($F(4;246) = 93,78$; $p < 0,001$).

*3. táblázat. A regresszióelemzés eredménye. A modell függő változója a hallgatói kiégés*

| | β | $R^2$ | F |
|---|---|---|---|
| *1. lépés* | | 0,623 | 157,831** |
| Amotiváció | 0,623** | | |
| *2. lépés* | | 0,716 | 130,358** |
| Amotiváció | 0,495** | | |
| Intrinzik motiváció | -0,375** | | |
| *3. lépés* | | 0,761 | 113,421** |
| Amotiváció | 0,392** | | |
| Intrinzik motiváció | -0,444** | | |
| Önértékelés | -0,279** | | |
| *4. lépés* | | 0,777 | 93,785** |
| Amotiváció | 0,392** | | |
| Intrinzik motiváció | -0,444** | | |
| Önértékelés | -0,277** | | |
| Extrinzik motiváció | 0,186** | | |

$**p < 0,001$

## Megvitatás

Kutatásunk egyetemi hallgatók körében vizsgálta a cyberbullying és a hallgatói kiégés jelenségét, azzal a céllal, hogy felmérje az egyetemi közegben tapasztalt internetes zaklatás és a kiégés mértékét és esetleges összefüggéseit.

Korábbi kutatások (Kokkinos és mtsai, 2014; Kraft és Wang, 2010; Schenk és mtsai, 2013) vizsgálták az internetes zaklatás előfordulását egyetemi hallgatók körében, magyarországi adatok azonban nem állnak rendelkezésre. Jelen kutatás az egyetemi közegben megélt internetes zaklatásra fókuszált. A felmérésünk alapján a vizsgált hallgatói mintán a cyberbullying előfordulása alacsonynak tekinthető. A kitöltők több mint fele számolt be arról, hogy az elmúlt tanévben egyáltalán nem tapasztalt internetes zaklatást. Az eredménnyel kapcsolatban fontos kiemelni, hogy kifejezetten egyetemi közegen belül megélt internetes zaklatásra vonatkozott a vizsgálat. Ugyanakkor eredmények alapján a hallgatók 8,9%-a kis mértékben érintett internetes zaklatásban (6,9% „ritkán", 2% „alkalmanként"). Ez az eredmény nem mutat nagy eltérést korábbi kutatásokhoz képest: Kraft és Wang (2010) által vizsgált egyetemi hallgatói mintán a kitöltők 10%-a vallotta magát érintettnek internetes zaklatásban. Az eredményekből feltételezhető, hogy a válaszadó egyetemisták körében viszonylag alacsony az internetes zaklatás prevalenciája, azonban vannak, akik érintettek. Ugyanakkor az eredményeket torzíthatja a hallgatók percepciója is, az, ahogyan vélekednek az internetes zaklatásról, illetve hogy érzékelik-e, ha másokat direkt vagy indirekt módon bántalmaznak.

A cyberbullying alskáláinak pozitív együttjárása igazolta azt a feltételezést, miszerint az internetes zaklatás elkövetői és áldozati szerepe között összefüggés van. Ez az eredmény egybevág más kutatások következtetéseivel, miszerint az internetes zaklatás áldozatai maguk is gyakran elkövetővé válnak, ebben az összefüggésben az áldozat haragjának komoly szerep jut (Hamer és Konijn, 2016; Slonje és mtsai, 2013), ezáltal létrejön a cyberbullying öngerjesztő körforgása.

A hallgatói kiégés tekintetében azonban az átlagosnál súlyosabb tünetekre következtethetünk az eredmények alapján. Az átlagnál egy szórásnyi értékkel nagyobb pontszámot a hallgatók 14,4%-a ért el, ami arra utal, hogy ezek a hallgatók komoly tüneteket mutatnak kiégés terén. Ebben az esetben is beszélhetünk egyfajta ördögi körről, hiszen a krónikus stressz következtében bekövetkezett kiégés hatékonyságcsökkenéshez vezet, amely újra stressz forrásává válhat (Kovács és Hegedűs, 2008).

### *Cyberbullying és kiégés*

Beigazolódott az a hipotézis, miszerint az internetes zaklatás és a hallgatói kiégés összefüggést mutat. A két tényező kapcsolatának egyik magyarázata lehet, hogy az internetes zaklatásban érintett hallgatók sérülékenyebbek lehetnek. Ismeretes, hogy a cyberbulylying érintettjei több distresszt élnek át (Schenk és mtsai, 2013), a zaklatás által megélt frusztráció és az ezzel járó fokozott érzelmi igénybevétel hozzájárulhat a krónikus stressz kialakulásához, amely a kiégés létrejöttének alapja. Amennyiben a cyberbullying forrása az egyetemi társas közeg, az fokozottan hatással lehet a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos érzések megélésére is.

Az alskálák közül az érzelmi kimerüléssel található a legerősebb összefüggés, amelyet magyarázhat a kiégés-szindrómára és az internetes zaklatásra adott érzelmi reakciók hasonlósága. Az internetes zaklatás áldozatai az erőfölény következtében frusztrációt éreznek (Hinduja és Patchin, 2010), amely könnyen vezethet zaklatói tevékenységhez. Az áldozat így válik zaklatóvá, az újratermelődést biztosító kör hajtóereje pedig az áldozat frusztrációja (Hamer és Konijn, 2016), a feldolgozatlan dühe, amely kockázati

faktorrá válik (Hinduja és Patchin, 2010). Továbbá ismeretes, hogy az internetes zaklatás tartalma és terjesztése felett elvész a kontroll, ami szintén frusztráció forrása lehet a résztvevőknek, a szemlélődőket is beleértve (Kwan és Skoric, 2013; Menesini és mtsai, 2012). Az összefüggés ugyanakkor a kiégés felől is magyarázható, ugyanis az érzelmi kimerülésben szenvedő egyén negatív érzéseket él át (Maslach és Goldberg, 1998), és a kiégésből fakadó ingerültségét levezetheti akár egyetemi online közegben is.

Az előzetes hipotéziseknek megfelelően pozitív együttjárást találtunk a cinizmus alskála és a cyberbullying között. Az összefüggés magyarázata lehet, hogy a cinizmus és az internetes zaklatás egyik sajátossága, az anonimitásba rejtőzés erősítik egymást. A zaklatói rejtőzködés és a kiégés kapcsán tapasztalt közönyös attitűd (Schaufeli és mtsai, 2002) egyaránt személytelen pozícióba helyezi az egyént. A cinizmus hozzájárulhat a zaklatói magatartás kialakulásához, továbbá az elszemélytelenedés által gátolhatja az elkövetőt, hogy együttérezzen áldozatával. Ráadásul a cyberbullying végtelen számú ismétlődési lehetőségéből fakadóan a zaklató könnyen elháríthatja a felelősségét azzal, hogy a kikerült információ felett nincs többé kontrollja (Arató, 2016).

Feltételezhető, hogy a frusztráció és a kezeletlen düh újabb zaklatói köröket indíthat el, amelyben a harag közvetítő szerepet tölt be. Ugyanakkor az érzelemszabályozási stratégiáknak fontos szerepe lehet abban, hogy megszakadjon ez a körforgás (Vranjes és mtsai, 2017). Korábbi eredmények rávilágítottak, hogy a negatív érzelemszabályozási stratégiákat használók nagyobb valószínűséggel válnak zaklatóvá (Hamer és Konijn, 2016). Az érzelemszabályozási képesség a kiégés-szindróma kapcsán is fontos tényező lehet. A hallgatói kiégés fontos mutatója lehet a gyenge érzelemszabályozási képességnek, továbbá annak, hogy a hallgatók mennyire hatékonyan birkóznak meg az iskolához köthető stresszel. (Seibert és mtsai, 2017). Mindemellett a tudatos érzelemszabályozás védőfaktor lehet a kiégés-szindróma elkerülésében is (Jackson-Koku és Grime, 2019). Következésképp hasznos lehet prevenciós céllal érzelemszabályozási és indulatkezelési tréningeket szervezni egyetemi közegben, ezzel a kiégésben és az internetes zaklatásban való érintettségének kockázata is csökkenthető. Ez a téma további vizsgálódás tárgyát képezi, a cikk erre a területre már nem tekint ki.

Összességében valószínűsíthető, hogy a cyberbullying átélésének élménye a kiégés több tünetéhez is kapcsolódhat. A megtapasztalt negatív érzések hozzájárulhatnak az érzelmi kimerüléshez. Emellett csalódást okozhat az intézményben, ha a zaklatással kapcsolatban nem érhető el hozzáférhető segítség. Ez a csalódás a tanulmányokkal kapcsolatos cinizmus kialakulását segítheti. A csökkent teljesítményt pedig eredményezheti önmagában a stressz miatt nehezebbé váló koncentráció.

### *Nemi különbségek a cyberbullying és hallgatói kiégés kapcsán*

A cyberbullying megjelenése kapcsán korábbi kutatásokra támaszkodva nemi különbségeket feltételeztünk (Hinduja és Patchin, 2008; Juvonen és Gross, 2008). Az eredmények nem támasztották alá a hipotézist, mert a vizsgált mintán az internetes zaklatás skálán nem volt szignifikáns különbség női és férfi hallgatók között. Ugyanakkor a zaklatóvá válás alskála kapcsán igazolódott az előfeltevés, miszerint a férfi hallgatók magasabb pontszámot érnek el. Ez az eredmény egybevág korábbi kutatásokkal (Arıcak, 2009), miszerint a férfiak inkább zaklatói szerepben vesznek részt a cyberbullyingban.

A hallgatói kiégés teljes skáláján az eredmények nem igazolták a hipotézist, miszerint a női hallgatók magasabb pontszámot érnek el a kiégés skálán. Az eredményeink alapján nem volt különbség női és férfi hallgatók pontszáma között, ez ellentmond korábbi kutatások eredményeinek (Herrmann és mtsai, 2019; Purvanova és Muros, 2010). Ugyanakkor két alskálán is mutatkozott különbség: a nők az érzelmi kimerülés alskálán, a férfi hallgatók a hatékonyságcsökkenés alskálán értek el magasabb pontszámot. Habár az összesített kiégés

pontszám esetében nem jelentek meg a várt különbségek, az érzelmi kimerülés és a cinizmus alskálák tekintetében az előzetesen feltételezett eltéréseket igazolták az elemzések. Korábbi kutatások a hasonló nemi különbségek hátterében az önértékelés vagy tanulmányi motiváció közvetítő szerepét jelölték meg (Herrmann és mtsai, 2019; Salmela-Aro és Tynkkynen, 2012).

*Az önértékelés kapcsolata a cyberbullyinggal és a kiégéssel*

Az önértékeléssel kapcsolatban a várt eredményt tárták fel az elemzések: a cyberbullying és a hallgatói kiégés egyaránt összefügg az alacsony önértékeléssel. Ez az eredmény megfelel a korábbi kutatásoknak, melyek szerint az internetes zaklatás áldozatai és elkövetői is jellemzően alacsony önértékeléssel jellemezhetők (Chang és mtsai, 2013; Hinduja és Patchin, 2010). A megélt negatív érzéseknek ebben az összefüggésben is jelentős szerep jut, ahogy arra mások is rámutattak, az önértékeléssel való kapcsolatban az áldozat haragja mellett a szemlélők dühe és szégyenérzete is kapcsolatot mutat az önértékeléssel (Balakrishnan és Fernandez, 2018b). Elképzelhetőnek tartjuk továbbá, hogy az alacsony önértékelés más mechanizmus mentén kapcsolódik a cyberbullyinghoz áldozatok és elkövetők esetében. Az áldozatok esetében a cyberbullying miatt átélt negatív élmények az alacsony önértékelés okaként jelenhetnek meg, míg áldozatok esetében az alacsony önértékelés kompenzálása érdekében jöhet létre a bántalmazó viselkedés. Utóbbi magyarázatot megerősítik a társas összehasonlítással kapcsolatos kutatások: Gibbons és McCoy (1991) eredményei szerint a magas önértékelésű személyeknél gyakoribb a másokat becsmérlő aktív lefelé hasonlítás, amelynek célja a saját önértékelés növelése a másokhoz képest pozitív eredménnyel járó összehasonlítás hangsúlyozásával. Egy másik kutatás szerint önmagában az összehasonlítás ténye, annak irányától függetlenül együtt jár a proszociális viselkedések gyakoriságának csökkenésével (Yip és Kelly, 2013).

*Az önértékeléssel kapcsolatban a várt eredményt tárták fel az elemzések: a cyberbullying és a hallgatói kiégés egyaránt összefügg az alacsony önértékeléssel. Ez az eredmény megfelel a korábbi kutatásoknak, melyek szerint az internetes zaklatás áldozatai és elkövetői is jellemzően alacsony önértékeléssel jellemezhetők (Chang és mtsai, 2013; Hinduja és Patchin, 2010). A megélt negatív érzéseknek ebben az összefüggésben is jelentős szerep jut, ahogy arra mások is rámutattak, az önértékeléssel való kapcsolatban az áldozat haragja mellett a szemlélők dühe és szégyenérzete is kapcsolatot mutat az önértékeléssel (Balakrishnan és Fernandez, 2018b). Elképzelhetőnek tartjuk továbbá, hogy az alacsony önértékelés más mechanizmus mentén kapcsolódik a cyberbullyinghoz áldozatok és elkövetők esetében.*

Korábbi kutatások (Herrmann és mtsai, 2019; Luo és mtsai, 2016) megállapították, hogy a kiégés-szindróma fordított összefüggésben van az önértékeléssel, amelyet a jelen kutatás eredményei is megerősítettek. Az alskálák közül az érzelmi kimerüléssel és cinizmussal mutatott együttjárást az önértékelés, a hatékonyságcsökkenéssel ugyanakkor nem volt megfigyelhető jelentős erősségű kapcsolat. Feltételezhetően a cinizmus egyfajta megküzdési forma is egyben, a távolságtartó attitűd kimerült állapotban érzelmileg gazdaságos stratégia lehet. Ezt erősíti az a kutatási eredmény, miszerint az önértékelés és az

érzelmi fókuszú megküzdési stratégiák közvetítő szerepet játszanak a perfekcionizmus és a kiégés között (Luo és mtsai, 2016).

*A tanulmányi motiváció kapcsolata a cyberbullyinggal és a kiégéssel*

A hallgatók tanulmányi motivációja összefüggést mutatott a cyberbullyinggal és a kiégéssel is, azonban a kapcsolat jellege típusonként eltérő. Az intrinzik motiváció fordított együttjárást mutat a cyberbullyinggal és a kiégéssel, míg az amotiváció pozitív kapcsolatban állt a változókkal. Ezek az eredmények megegyeznek a korábbi kutatások tanulságaival (Chang és mtsai, 2016).

Az amotiváció mindhárom alskálával jelentős kapcsolatot mutat, ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a cinizmussal van a legerősebb összefüggés. Ez utalhat arra, hogy az erősödő cinikus attitűd fontos jelzője lehet a hallgatói kiégésnek. Ugyanakkor magyarázható ez az összefüggés úgy is, hogy a cinizmus a kiégésre reflektáló, érzelemközpontú megküzdési módszer. A négy érzelemfókuszú stratégia (Aldwin és Revenson, 1987) közül a minimalizálás altípusa feleltethető meg ennek, hiszen az eltávolító attitűd itt is központi szerepet kap. A minimalizálás az érzelmi intenzitás csökkenését tűzi ki célul, és ennek érdekében távolságtartással tekint az eseményekre.

Korábbi kutatások megállapították, hogy a kiégésre az érzelemközpontú megküzdési stratégiákon keresztül hat a perfekcionizmus (Luo és mtsai, 2016), tovább tekintve pedig megállapítható, hogy összefüggés van a nagyobb mértékű amotiváció és a maladaptív perfekcionizmus között (Chang és mtsai, 2016).

*A hallgatói kiégés bejósló tényezői*

A kutatás eredménye szerint a tanulmányi motiváció két típusa (intrinzik motiváció, amotiváció) és az önértékelés együttesen jelentős bejósló erővel bír a hallgatói kiégés kialakulására. Az önértékelés és az intrinzik motiváció negatív, az amotiváció pozitív irányban határozza meg a kiégést. A vizsgált változók közül a kiégés kockázati faktorai tehát az alacsony önértékelés, a belső motiváció hiánya és az amotiváció, melyek együttesen 55,8%-ban jelzik előre a kiégés-szindróma létrejöttét. Figyelemre méltó eredmény továbbá, hogy az amotiváció egymagában is 37,5%-ban jósolja be a hallgatói kiégést.

A regressziós modell megalkotása során mérlegeltük annak lehetőségét, hogy a kiégés helyett a cyberbullying-pontszám legyen a függő változó. Ezt elsősorban a cyberbullying-pontszámokban megfigyelhető padlóhatás miatt vetettük el, ugyanis a célváltozó alacsony szórása csökkenti a modell bejósló erejét. Emellett a vizsgálati hipotéziseinkben megfogalmazott célkitűzések vizsgálatához is illeszkedőnek éreztük, hogy a modellben a cyberbullying inkább okként, mint következményként jelenik meg a kiégéssel kapcsolatban – azzal együtt is, hogy természetesen az általunk alkalmazott statisztikai módszerek oksági kapcsolatok feltárására nem alkalmas, csak az összefüggések létezésére világítanak rá.

*Limitációk*

A kutatás limitációja, hogy nem reprezentatív mintán végeztük az elemzéseket, az önkitöltéses vizsgálatba összesen 251 egyetemi hallgatót sikerült bevonni. Így a teljes egyetemi korosztályra nem vonhatunk le következtetéseket. Az adatokat online kérdőív segítségével vettük fel, ennek hátránya az önkitöltős jellege, ugyanis az anonimitás ellenére a hallgatók válaszait befolyásolhatja társadalmi kívánatosság, az előzetes tudásuk a témával kapcsolatban és az internetes zaklatás társadalmi megítélése. A későbbiekben célunk nagyobb mintán megismételni az adatfelvételt.

Mindemellett fontosnak tartjuk kiemelni a kutatás eredményeinek korlátjaként, hogy a változók között korrelációelemzéssel feltárt kapcsolatok jellemzően gyenge összefüggésekre világítottak rá. Ennek oka lehet, hogy cyberbullying esetében a minta nagy részénél alacsony pontszámok voltak megfigyelhetők. Emellett a cyberbullying és a kiégés közötti kapcsolat gyengesége rámutat arra is, hogy a kiégés kialakulásában a zaklatásban való érintettség csak az egyik a több releváns faktor közül.

### *Konklúzió*

Az internetes zaklatás negatív hatással van az egyetemi hallgatók pszichoszociális jellemzőire és társas kapcsolataikra (Kraft és Wang, 2010), továbbá az érzelmi egyensúlyra (Elipe és mtsai, 2015). A vizsgált mintán az egyetemi közegben történő internetes zaklatás prevalenciája viszonylag alacsony volt, ugyanakkor körülbelül minden tizedik hallgatót érinti az internetes zaklatás valamely formája. A jövőbeli prevenciós célú beavatkozások indulatkezelési stratégiák elsajátítása mentén közelíthetnének a cyberbullying öngerjesztő körének megállításához.

A kiégés kapcsán a vizsgált mintán a hallgatók közel hetede jelzett súlyosabb kiégési tüneteket. Az eredmények alapján a kiemelkedő kockázati faktor a motiváció hiánya és a cinikus, távolságtartó attitűd. Ugyanakkor az intrinzik motiváció védőfaktor lehet, továbbá a magas önértékelés és a társas készségek szélesebb repertoárja is protektív tényezőnek tekinthető. Az érzelmi kimerülés elkerülése érdekében prevencióként stressz- és érzelemszabályozási stratégiák elsajátítása segíthetne a hallgatók jóllétének megőrzésében. Emellett racionális megküzdési technikák gyakorlásával, továbbá tanulmányi motivációk tudatosításának segítségével védettebbeké válhatnának a kiégéssel szemben.

## Irodalom


Ádám, S., Nistor, A., Nistor, K. & Hazag, A. (2014). Negative and positive predictive relationships between coping strategies and the three burnout dimensions among Hungarian medical students. *Orvosi Hetilap, 155*(32), 1273–1280. DOI: 10.1556/OH.2014.29949

Ak, Ş., Özdemir, Y. & Kuzucu, Y. (2015). Cybervictimization and cyberbullying: The mediating role of anger, don't anger me! *Computers in Human Behavior,* 49, 437–443. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.030

Aldwin, C. M. & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology, 53*(2), 337. DOI: 10.1037/0022-3514.53.2.337

Arató Nikolett (2016). Internetes zaklatás és macchiavellizmus: Mi a különbség az áldozat és a zaklató között. *Impulzus, 3*(1), http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2016/11/4-arato.pdf

Arató Nikolett, Zsidó András Norbert, Lénárd Kata & Lábadi Beatrix (2019). Az internetes zaklatás áldozata és elkövetője kérdőív (CVBS-HU) és az Európai Cyberbullying Intervenciós Projekt Kérdőív (ECIPQ) magyar adaptációja. *Iskolakultúra, 29*(12), 81–110. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33339

Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A. & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences,* 78, 101781. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.101781

Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., Greydanus, D., Tsolia, M. & Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health, 18*(1), 800. DOI: 10.1186/s12889-018-5682-4

Bai, Q., Huang, S., Hsueh, F.-H. & Zhang, T. (2021). Cyberbullying victimization and suicide ideation: A crumbled belief in a just world. *Computers in Human Behavior,* 120, 106679. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106679

Baier, D., Hong, J. S., Kliem, S. & Bergmann, M. C. (2019). Consequences of Bullying on Adolescents' Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies, 28*(9), 2347–2357. DOI: 10.1007/s10826-018-1181-6

Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior,* 46, 149–157. DOI: 10.1016/j.chb.2015.01.021

Balakrishnan, V. & Fernandez, T. (2018). Self-esteem, empathy and their impacts on cyberbullying among young adults. *Telematics and Informatics, 35*(7), 2028–2037. DOI: 10.1016/j.tele.2018.07.006

Bauman, S., Toomey, R. B. & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*(2), 341–350. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001

Beckman, L., Hagquist, C. & Hellström, L. (2012). Does the association with psychosomatic health problems differ between cyberbullying and traditional bullying? *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3–4), 421–434. DOI: 10.1080/13632752.2012.704228

Bonanno, R. A. & Hymel, S. (2013). Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 685–697. DOI: 10.1007/s10964-013-9937-1

Brewer, G. & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior,* 48, 255–260. DOI: 10.1016/j.chb.2015.01.073

Brody, N. & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander Intervention in Cyberbullying. *Communication Monographs, 83*(1), 94–119. DOI: 10.1080/03637751.2015.1044256

Carvalho, M., Branquinho, C. & de Matos, M. G. (2021). Cyberbullying and Bullying: Impact on Psychological Symptoms and Well-Being. *Child Indicators Research, 14*(1), 435–452. DOI: 10.1007/s12187-020-09756-2

Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders,* 169, 7–9. DOI: 10.1016/j.jad.2014.07.019

Çetin, B., Yaman, E. & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education,* 57, 2261–2271. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.014

Chan, T. K. H., Cheung, C. M. K. & Lee, Z. W. Y. (2021). Cyberbullying on social networking sites: A literature review and future research directions. *Information & Management, 58*(2), 103411. DOI: 10.1016/j.im.2020.103411

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H. & Lee, S. M. (2016a). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences,* 89, 202–210. DOI: 10.1016/j.paid.2015.10.010

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H. & Lee, S. M. (2016b). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences,* 89, 202–210. DOI: 10.1016/j.paid.2015.10.010

Chang, F.-C., Lee, C.-M., Chiu, C.-H., Hsi, W.-Y., Huang, T.-F. & Pan, Y.-C. (2013a). Relationships Among Cyberbullying, School Bullying, and Mental Health in Taiwanese Adolescents. *Journal of School Health, 83*(6), 454–462. DOI: 10.1111/josh.12050

Chang, F.-C., Lee, C.-M., Chiu, C.-H., Hsi, W.-Y., Huang, T.-F. & Pan, Y.-C. (2013b). Relationships Among Cyberbullying, School Bullying, and Mental Health in Taiwanese Adolescents. *Journal of School Health, 83*(6), 454–462. DOI: 10.1111/josh.12050

Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology,* 40, 99–111. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004

Chu, X.-W., Fan, C.-Y., Liu, Q.-Q. & Zhou, Z.-K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior,* 86, 377–386. DOI: 10.1016/j.chb.2018.04.039

Chun, J., Lee, J., Kim, J. & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior,* 113, 106485. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106485

Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W. & Pickett, W. (2020). Bullying victimization: Time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health, 65*(1), 75–85. DOI: 10.1007/s00038-019-01320-2

Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R. & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology,* 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00486

Felmlee, D. & Faris, R. (2016). Toxic Ties: Networks of Friendship, Dating, and Cyber Victimization. *Social Psychology Quarterly, 79*(3), 243–262. DOI: 10.1177/0190272516656585

Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C. & Dores Martins, M. J. das (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior,* 43, 167–182. DOI: 10.1016/j.chb.2014.10.045

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Froiland, J. M. & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School. *Psychology in the Schools, 53*(3), 321–336. DOI: 10.1002/pits.21901

Gahagan, K., Vaterlaus, J. M. & Frost, L. R. (2016). College student cyberbullying on social networking sites: Conceptualization, prevalence, and perceived bystander responsibility. *Computers in Human Behavior,* 55, 1097–1105. DOI: 10.1016/j.chb.2015.11.019

Graf, D., Yanagida, T., Runions, K. & Spiel, C. (2022). Why did you do that? Differential types of aggression in offline and in cyberbullying. *Computers in Human Behavior,* 128, 107107. DOI: 10.1016/j.chb.2021.107107

Gibbons, F. X. & McCoy, S. B. (1991). Self-esteem, similarity, and reactions to active versus passive downward comparison. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 414–424. DOI: 10.1037/0022-3514.60.3.414

Hajnal Áron (2020). Az internetes zaklatás megelőzését segítő iskolai programok sikertényezői = Success factors of Cyberbullying-Prevention Programs at Schools. *Köz-gazdaság, 15*(3), 225–242. DOI: 10.14267/RETP2020.03.18

Hamer, A. D. & Konijn, E. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying. DOI: 10.1016/J.PAID.2016.06.033

Hazag Anikó & Major János (2008). A hallgatói kiégés jelensége, medikusok lelki egészségvédelme. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 9*(4), 305–322. DOI: 10.1556/Mental.9.2008.4.2

Herrmann, J., Koeppen, K. & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences,* 69, 150–161. DOI: 10.1016/j.lindif.2018.11.011

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129–156. DOI: 10.1080/01639620701457816

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. DOI: 10.1080/13811118.2010.494133

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2019). Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence, 18*(3), 333–346. DOI: 10.1080/15388220.2018.1492417

Hu, Y., Bai, Y., Pan, Y. & Li, S. (2021). Cyberbullying victimization and depression among adolescents: A meta-analysis. *Psychiatry Research,* 305, 114198. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.114198

Jackson-Koku, G. & Grime, P. (2019). Emotion regulation and burnout in doctors: A systematic review. *Occupational Medicine, 69*(1), 9–21. DOI: 10.1093/occmed/kqz004

Johansson, S. & Englund, G. (2021). Cyberbullying and its relationship with physical, verbal, and relational bullying: A structural equation modelling approach. *Educational Psychology, 41*(3), 320–337. DOI: 10.1080/01443410.2020.1769033

Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496–505. 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(3), 204–214. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.04.001

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137. DOI: 10.1037/a0035618

Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13–S20. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018

Kowalski, R. M., Limber, S. P. & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior,* 45, 20–32. DOI: 10.1016/j.avb.2018.02.009

Kowalski, R. M., Toth, A. & Morgan, M. (2018). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. *The Journal of Social Psychology, 158*(1), 64–81. DOI: 10.1080/00224545.2017.1302402

Kraft, E. & Wang, J. (2010). An Exploratory Study of the Cyberbullying and Cyberstalking Experiences and Factors Related to Victimization of Students at a Public Liberal Arts College. *International Journal of Technoethics, 1*(4), 74–91. DOI: 10.4018/jte.2010100106

Kwan, G. C. E. & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 16–25. DOI: 10.1016/j.chb.2012.07.014

Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior, 28*(1), 226–232. DOI: 10.1016/j.chb.2011.09.004

Lazuras, L., Barkoukis, V. & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society,* 48, 97–101. DOI: 10.1016/j.techsoc.2016.12.001

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1777–1791. Scopus. DOI: 10.1016/j.chb.2005.10.005

Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M. & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology,* 69, 56–72. DOI: 10.1016/j.jsp.2018.04.004

Lozano-Blasco, R., Cortés-Pascual, A. & Latorre-Martínez, M. P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior,* 111, 106444. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106444

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences,* 88, 202–208. DOI: 10.1016/j.paid.2015.08.056

MacDonald, C. D. & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 9, 2003–2009. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.436

Marciano, L., Schulz, P. J. & Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Computer-Mediated Communication, 25*(2), 163–181. DOI: 10.1093/jcmc/zmz031

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J. & García-Fernández, J. M. (2019). Cyberbullying in the university setting. Relationship with family environment and emotional intelligence. *Computers in Human Behavior,* 91, 220–225. DOI: 10.1016/j.chb.2018.10.002

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7*(1), 63–74. DOI: 10.1016/S0962-1849(98)80022-X

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99–113. DOI: 10.1002/job.4030020205

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(9), 455–463. DOI: 10.1089/cyber.2012.0040

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(3), 362–374. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In Huesmann, L. R. (szerk.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. Plenum Press. 97–130. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5

Olweus, D. (2012a). Comments on cyberbullying article: A rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 559–568. DOI: 10.1080/17405629.2012.705086

Olweus, D. (2012b). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520–538. DOI: 10.1080/17405629.2012.705086

Parti, K., Schmidt, A. & Néray, B. (2018). Cyberbullying in Hungary. In Baldry, A. C., Blaya, C. & Farrington, D. P. (szerk.), *International Perspectives on Cyberbullying*. Springer International Publishing. 205–229. DOI: 10.1007/978-3-319-73263-3_9

Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem*. *Journal of School Health, 80*(12), 614–621. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x

Pereira-Lima, K., Loureiro, S. R., Pereira-Lima, K. & Loureiro, S. R. (2017). Associations between social skills and burnout dimensions in medical residents. *Estudos de Psicologia (Campinas), 34*(2), 281–292. DOI: 10.1590/1982-02752017000200009

Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J. & Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review,* 134, 106369. DOI: 10.1016/j.childyouth.2022.106369

Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotpeter, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C. & Robinson, L. (2021). A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Prevention Science*. DOI: 10.1007/s11121-021-01259-y

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 15. DOI: 10.1108/10748120110424816

Prievara, D. K. & Pikó Bettina (2015). Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében. *Iskolakultúra, 25*(11), 90–102. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.11.90

Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 168–185. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.04.006

Rachoene, M. & Oyedemi, T. (2015). From self-expression to social aggression: Cyberbullying culture among South African youth on Facebook. *Communicatio, 41*(3), 302–319. 10.1080/02500167.2015.1093325

Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*(3), 564–575. DOI: 10.1037/0012-1649.43.3.564

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation,*

*Development, and Wellness*. Guilford Publications. DOI: 10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology,* 61, 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48–57. DOI: 10.1027/1015-5759.25.1.48

Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research,* 7, 21–28. DOI: 10.1016/j.burn.2017.11.001

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. DOI: 10.1177/0022022102033005003

Schenk, A. M., Fremouw, W. J. & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2320–2327. DOI: 10.1016/j.chb.2013.05.013

Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology, 217*(4), 224–226. DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.224

Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences,* 60, 1–9. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.10.001

Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147–154. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Slonje, R., Smith, P. K. & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26–32. DOI: 10.1016/j.chb.2012.05.024

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P. & Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: Theory & Practice, 19*(2), Article 2. DOI: 10.12738/estp.2019.2.005

Taylor, G. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology,* 17. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277–287. DOI: 10.1016/j.chb.2009.11.014

UNESCO. (2019, január 22). *School violence and bullying a major global issue, new UNESCO publication finds*. UNESCO. https://en.unesco.org/news/school-violence-and-bullying-major-global-issue-new-unesco-publication-finds

Vaillancourt, T., Faris, R. & Mishna, F. (2017). Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice. *The Canadian Journal of Psychiatry, 62*(6), 368–373. DOI: 10.1177/0706743716684791

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017. DOI: 10.1177/0013164492052004025

Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S. & De Witte, H. (2017). The dark side of working online: Towards a definition and an Emotion Reaction model of workplace cyberbullying. *Computers in Human Behavior,* 69, 324–334. DOI: 10.1016/j.chb.2016.12.055

Wang, L. & Ge, T. (2021). Does victimization predict cyberbullying perpetration? Examining depression as a mediator and self-control as a moderator. *Personality and Individual Differences,* 183, 111135. DOI: 10.1016/j.paid.2021.111135

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Research Press.

Yang, J., Li, W., Wang, W., Gao, L. & Wang, X. (2021). Anger rumination and adolescents' cyberbullying perpetration: Moral disengagement and callous-unemotional traits as moderators. *Journal of Affective Disorders,* 278, 397–404. DOI: 10.1016/j.jad.2020.08.090

Yip, J. J. & Kelly, A. E. (2013). Upward and downward social comparisons can decrease prosocial behavior: Upward and downward comparisons. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(3), 591–602. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2013.01039.x

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior,* 23, 1–21. DOI: 10.1016/j.avb.2015.10.001

Zsila, Á., Gábor, O., Király, O., Urbán, R., Adrienn, U., Jármi, É., Griffiths, M., 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, 1–14. DOI: 10.1007/s11469-017-9809-0

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. DOI: 10.1007/s11469-017-9809-0

Zsila, Á., Urbán, R. & Demetrovics, Z. (2018). Anger rumination and unjust world beliefs moderate the association between cyberbullying victimization and psychiatric symptoms. *Psychiatry Research,* 268, 432–440. DOI: 10.1016/j.psychres.2018.08.001

Zsila, Á., Urbán, R., Griffiths, M. D. & Demetrovics, Z. (2019). Gender Differences in the Association Between Cyberbullying Victimization and Perpetration: The Role of Anger Rumination and Traditional Bullying Experiences. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(5), 1252–1267. DOI: 10.1007/s11469-018-9893-9

**Absztrakt**

A kutatás egyetemi hallgatók ($N = 251$) körében vizsgálta a cyberbullying és a kiégés jelenségét, továbbá ezek kapcsolatát az önértékeléssel és a tanulmányi motivációval. A résztvevők – 18 és 47 év közötti, nappali, levelező és esti tagozatos hallgatók – egy online kérdőívcsomagot töltöttek ki. Az eredmények alapján egyetemi közegben alkalmanként bevonódott internetes zaklatásba a kitöltők 8,9%-a. A korábbi kutatásokkal összhangban az áldozati és a zaklatói szerep között összefüggés van, nemi különbség csak a zaklatói alskálán mutatkozott. A cyberbullying és a kiégés között pozitív együttjárást találtunk. A hallgatói kiégés súlyosabb tünetei a kitöltők 14,4%-át érintik, az eredmények alapján a teljes skálán nem volt szignifikáns nemi különbség, míg az érzelmi kimerülés alskálán a nők, a hatékonyságcsökkenés alskálán a férfiak értek el magasabb pontszámot. Az eredmények alátámasztják az alacsony önértékelés kapcsolatát a cyberbullyinggal és a kiégés-szindrómával egyaránt. A kiégést együttesen bejósló tényezők az alacsony önértékelés, az intrinzik motiváció hiánya és az amotiváció, az utóbbi önmagában is előrejelző lehet.