Vol. 37. (2026) No. 1.
pp. 85–108.
DOI 10.48007/esely.2026.1.3

esély www.esely.org
Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat

TANULMÁNY

A bullyingról alkotott eltérő társadalmi képzetek problémája a jelenséget vizsgáló nemzetközi kutatások terepén

Helmeczi Attila

Helmeczi Attila: doktorandusz (ELTE TáTK szociológia PhD képzés);
helmecziattila1991@gmail.com

ABSZTRAKT Munkám célja annak vizsgálata, hogy a bullying nemzetközi kutatásában milyen definíciós és módszertani megközelítés illeszkedik leginkább a kultúránként eltérő társadalmi elképzelésekhez, valamint hogy indokolt-e az önértékelésen alapuló módszerek nagyobb arányú alkalmazása és az 1970-es évekből származó bullyingdefiníció újragondolása.

Elemzésem különböző országok nagymintás kutatásaira épül, kiemelten kezelve a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat, valamint Magyarország és néhány nagyobb ország tapasztalatait. Ezekben a kutatásokban gyakran a megkérdezettek saját értelmezése határozta meg a bullying fogalmát.

Eredményeim szerint a bullying sok kultúrában nem feltétlenül öncélú, hanem – az elkövetők számára gyakran nem tudatosan – regulatív szerepet tölt be az iskolai közösségben, mivel a csoportnormáktól eltérő diákokat célozza. Ez indokolhatja a definíció módosításának megfontolását. A megbízhatóbb eredmények érdekében pedig többféle mérési módszer és több adatforrás együttes alkalmazása javasolt.
Kulcsszavak: bullying, bántalmazás, iskola, definíció

The issue of differing social perceptions of bullying within the field of international research examining the phenomenon

ABSTRACT This study examines which definitional and methodological approaches best align with culturally diverse social perceptions of school bullying in international research, and whether self-assessment–based methods should play a greater role alongside a reconsideration of the bullying definition formulated in the 1970s.

To address these issues, the paper synthesizes findings from large-scale international and comparative studies, including analyses of Hungary and several other major countries. Most of the reviewed research relies on self-assessment, allowing participants to define bullying based on their own interpretations.

The findings suggest that bullying is often not a purposeless act but may serve a regulatory function within school communities by reinforcing group norms, particularly targeting students who deviate from peer expectations. This challenges traditional definitions of bullying. Future research would therefore benefit from combining multiple measurement strategies and data sources to improve the accuracy and comparability of findings.
Keywords: bullying, abuse, school, definition

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély
www.esely.org

I. A VIZSGÁLANDÓ PROBLÉMA

A kortársbántalmazás (bullying) az utóbbi évtizedekben világszerte kiemelt figyelmet kapott, különösen az iskolai és online közösségekben. Bár nem új jelenség, a globalizáció, a digitális tér terjedése és a mentális egészség iránti növekvő érzékenység miatt mára globálisan elismert társadalmi és egészségügyi problémává vált. Az UNESCO jelentése szerint a diákok közel 32%-át érte iskolai zaklatás egy hónapon belül (UNESCO, 2019), ami súlyos következményekkel járhat a mentális egészségre, az önbecsülésre és az öngyilkossági kockázatra is (Hymel & Swearer, 2015).

A probléma az online térben tovább súlyosbodik: a cyberbullying különösen veszélyes, mivel folyamatos jelenlétet tesz lehetővé, és az elkövetők gyakran anonimak maradnak (Hinduja & Patchin, 2018). Magyarországon is érzékelhető a jelenség: a Medián és az UNICEF 2022-es kutatása szerint a fiatalok közel kétharmada érintett valamilyen formában, minden harmadik pedig saját magát is áldozatnak vallotta. A zaklatás gyakran iskolai közegben, akár tanári jelenlét mellett történik, ami az intézményi felelősség fontosságára hívja fel a figyelmet (Medián & UNICEF, 2022).

A bullying növekvő problémát jelent világszerte, különösen a digitális korban, és kezelése komplex társadalmi, oktatási és szociális beavatkozást igényel. Ugyanakkor a hatékony fellépést nehezíti, hogy nincs egységes társadalmi kép a bullying fogalmáról. Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy milyen módszertani megközelítés képes figyelembe venni az iskolai zaklatás kultúránként eltérő értelmezéseit, valamint szükséges-e a definíció újragondolása.

Bár létezik egy széles körben elfogadott tudományos meghatározás (Olweus, 1993, 9.), ezt még az iskolai dolgozók többsége sem ismeri (Buda, 2008), és a társadalmi értelmezések gyakran eltérnek tőle. A tanulmány ezért elméleti irodalmakra és nagymintás, főként önértékelésen alapuló kutatásokra támaszkodva elemzi a jelenséget nemzetközi és hazai kontextusban, majd javaslatokat fogalmaz meg, végül kísérletet tesz egy új, összehangoló definíció megalkotására.

II. FOGALMI TISZTÁZÁS: ISKOLAI AGRESSZIÓ, ZAKLATÁS, BÁNTALMAZÁS ÉS BULLYING

Az iskolai erőszak egyre nagyobb figyelmet kap a szociológia, pszichológia és pedagógia területén, mivel gyakorisága és következményei komoly társadalmi és intézményi kihívásokat jelentenek. Emiatt kiemelten fontos az iskolai agresszió, zaklatás, verbális és fizikai bántalmazás, valamint a bullying fogalmi elkülönítése.

Az iskolai agresszió tág gyűjtőfogalom, amely minden szándékos, károkozó magatartást magában foglal az iskolai közegben, beleértve a fizikai, verbális és kapcsolati formákat is (Furlong & Morrison, 2000). Ezek lehetnek eseti vagy tartós, nyílt vagy rejtett cselekmények, amelyek nem feltétlenül rendszeresek vagy egyoldalúak, ezért nem minden agresszió minősül zaklatásnak.

Az iskolai zaklatás ezzel szemben tartós és ismétlődő viselkedés, amelyet hatalmi egyensúlyhiány jellemez, és megjelenhet fizikai, verbális, kapcsolati vagy online formában. A verbális és fizikai bántalmazás konkrét cselekvéstípusokra utal, amelyek lehetnek egyszeriek vagy is-

CC BY

métlődők, de rendszeresség és erőfölény hiányában nem tekinthetők bullyingnak (Roland, 2002).

A bullying, vagyis kortárszaklatás, a legszűkebben körülhatárolt fogalom. A jelenséget Dan Olweus tette nemzetközileg ismertté, meghatározása szerint:

„A tanulót akkor tekintjük bullying áldozatának, ha ismételten és hosszabb időn keresztül negatív cselekedetek célpontjává válik, amelyeket egy vagy több tanuló követ el ellene, miközben az áldozat nehezen tud védekezni az ellen." (Olweus, 1993, 9.)

A bullying jelensége három alapvető ismérv mentén határolható körül. Mindenekelőtt szándékos: az elkövető tudatosan törekszik arra, hogy fájdalmat vagy sérelmet okozzon. Emellett ismétlődő, vagyis nem elszigetelt eseményről van szó, hanem olyan magatartásról, amely időről időre visszatér. Végül pedig mindig jelen van az erőegyensúly felborulása: a bántalmazó fizikai, hatalmi vagy társadalmi fölényben van áldozatával szemben (Olweus, 1993).

A bullying különböző formákban ölthet testet. Megjelenhet fizikai bántalmazásként, amikor testi erőszak vagy szándékos rongálás történik; verbális zaklatásként, amely sértegetésben, gúnyolódásban vagy fenyegetésekben nyilvánul meg; valamint kapcsolati bullyingként, amely kirekesztéssel és a társas kapcsolatok tudatos manipulálásával okoz lelki sérüléseket. Napjainkban mindehhez egyre gyakrabban társul a cyberbullying is: a digitális eszközökön keresztül megvalósuló zaklatás, például a közösségi oldalakon történő megszégyenítés vagy megalázás (Olweus, 1993).

A cyberbullying különösen veszélyes, mivel az áldozatot folyamatosan elérheti, és gyakran anonim módon zajlik (Hinduja & Patchin, 2014). A bullying nem egyszerű konfliktus: az áldozat jellemzően nem képes megvédeni magát, és a folyamat hosszú távon pszichés, szociális és tanulmányi problémákhoz vezethet. A kutatások szerint a bullyingban érintett diákok mind mentális egészségügyi kockázatnak vannak kitéve (Hymel & Swearer, 2015).

A fogalmak pontos elkülönítése alapvető feltétele a hatékony megelőzésnek és beavatkozásnak, mivel a jogi, prevenciós és pedagógiai eszközök csak megfelelő fogalmi keretekre építve lehetnek eredményesek.

III. A KUTATÁS RELEVANCIÁJA

Több nagymintás kutatás is rámutat arra, hogy a diákok bullyingértelmezése jelentősen eltér a hivatalos definícióktól. Egy közel kétezer fős amerikai vizsgálat szerint a gyerekek ritkán említették a bullying három alapvető kritériumát (szándékosság, ismétlődés, hatalmi egyensúly hiánya), inkább a fizikai és verbális agresszióra fókuszáltak, míg a kapcsolati agresszió főként idősebbeknél és lányoknál jelent meg (Vaillancourta et al., 2008). A tanulmány hangsúlyozza, hogy egységes definíció nélkül kérdéses a gyermekek önbevallásán alapuló adatok megbízhatósága.

Hasonló eredményeket mutatott egy brit kutatás is, amely szerint a diákok harmada kizárólag a közvetlen bántalmazási formákat tekinti zaklatásnak, míg a tanárok jóval gyakrabban említik a hatalmi egyensúly hiányát, a szándékosságot és a társadalmi kizárást (Naylor et al., 2006). A diákok lényegesen ritkábban utaltak az ismétlődésre, az áldozatra gyakorolt hatásokra vagy a félelemkeltésre, ami jelentős értelmezésbeli különbségekre utal.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

A bullying köznyelvi használata országonként és kultúránként is eltér, erősen függ az adott társadalom erőszakhoz való viszonyától és nyelvi sajátosságaitól (Smorti, Menesini és K. Smith, 2003; Samara et al., 2019). Ezek a különbségek befolyásolják a zaklatás jelentését, bejelentését és a nemzetközi összehasonlító kutatások eredményeit. Michaud (2009) kimutatta, hogy a zaklatás előfordulási arányai jelentősen változnak a használt definícióktól és mérési módszerektől függően, különösen etnikai és kulturális különbségek mentén.

A kutatások hangsúlyozzák, hogy a hatékony méréshez és beavatkozáshoz világosan definiált fogalmakra, kulturálisan érzékeny módszerekre és pontos mérési eszközökre van szükség (Griffin & Gross, 2003; Bjelerd, Augustine, Thorberg, 2020). A felnőtt társadalomban élő zaklatással kapcsolatos attitűdök – például a zaklatás normalizálása – az iskolai közegen keresztül is továbböröklődhetnek (Martinez-Criado, 2014).

Megoldási irányként több szerző a módszertani pluralizmust, az etnocentrizmus kerülését és a kulturális kontextus figyelembevételét emeli ki (Smith et al., 2016). Chang (2020) a társadalmi tartományelmélet alkalmazását javasolja, valamint a játékos csínytevés és a tényleges zaklatás közötti különbségek, illetve a különböző szereplők értelmezéseinek vizsgálatát tartja kulcsfontosságúnak a jövőbeli kutatásokban.

IV. EDDIGI NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSOK EREDMÉNYEI

Nemzetközi kutatások szerint a zaklatás értelmezése és az áldozattá válás megítélése jelentős eltéréseket mutat az egyes országok között, amelyek kulturális és társadalmi különbségeket tükröznek. Egy negyven országra kiterjedő vizsgálat kimutatta, hogy azokban az országokban, ahol átfogó nemzeti programok és élénk közbeszéd foglalkozik a bullyinggal (pl. skandináv államok), tágabb értelemben határozzák meg az áldozattá válást, míg más országokban – különösen Kelet-Európában – kevesebb bántalmazási formát sorolnak a zaklatás körébe (Craig et al., 2009). Ezek az eltérések részben az eltérő oktatáspolitikai és prevenciós hagyományokkal magyarázhatók (Michaud, 2009).

A bullyingkutatás hosszú ideig főként Európára koncentrált, különösen Skandináviára, ahol már az 1970-es évektől nemzeti szintű megelőző programokat vezettek be. Más országokban, ahol a bullying csak később került a politikai diskurzus középpontjába, a probléma társadalmi tudatosulása is gyengébb, ami hatással van a definíciókra és az előfordulási arányokra (Michaud, 2009).

A kulturális különbségek szerepét szemléletesen mutatja be Pozzoli, Ang és Gini (2011) olasz és szingapúri diákokat összehasonlító vizsgálata. Eredményeik szerint a kollektivista kultúrákban (pl. Szingapúr) az észlelt társas nyomás és a konformitás erősebben befolyásolja a szemlélők viselkedését, míg az individualista kultúrákban (pl. Olaszország) az egyéni attitűdök és az empátia nagyobb szerepet játszanak az aktív beavatkozásban. Bár a nemi különbségek jelen vannak, a zaklatásra adott reakciókat a kulturális kontextus tovább árnyalja.

Más vizsgálatok szerint a zaklatás típusainak alapvető kategorizálása kultúrák között viszonylag következetes, ugyanakkor azok gyakorisága és hangsúlyai eltérnek, különösen a csoportalapú kizárás és a konformitás szerepében (Görzig et al., 2021). A nemi és életkori mintázatok sem minden országban egységesek: bár a fiúk általában gyakrabban számolnak be zak-

CC BY

látó viselkedésről, a lányok gyakrabban válnak áldozattá, és az életkorral kapcsolatos trendek sem univerzálisak (Craig et al., 2009).

A gyermekek fogalomértése életkoronként is eltér: egy 14 országra kiterjedő kutatás szerint a fiatalabb (kb. nyolcéves) gyerekek kevésbé különböztetik meg az agresszió formáit, míg idősebb korban a fogalmi differenciálás fejlettebbé válik (Smith et al., 2002). Ez a jelenség torzíthatja a fiatalabb korosztályban mért magasabb bullying- és áldozattá válási arányokat.

A nemzetközi összehasonlításokat tovább nehezíti a nyelvhasználat. A „bullying" és annak helyi megfelelői eltérő mértékben érzékenyek a fizikai, verbális és kapcsolati zaklatásra, ami jelentősen befolyásolhatja az előfordulási adatok értelmezését és összevethetőségét (Smith et al., 2002).

Az eddig leírtak alapján az alábbi táblázat röviden és áttekinthetőbben bemutatja, hogy a bullying fogalmát világszerte milyen tényezők befolyásolják:

1. táblázat A bullying fogalmát befolyásoló tényezők – nemzetközi összehasonlítás

Dimenzió / szempont	Jellemző országok / kutatási példák	Eredmények, megállapítások	Gyermekek percepciója	Tanárok / szakemberek percepciója
Kulturális különbségek	Skandináv országok – Kelet-Európa	Ahol régóta működnek országos prevenciós programok (pl. Skandinávia), ott tágabb a bullying definíciója és alacsonyabb az előfordulás. Kelet-Európában szűkebb a definíció és gyakoribb a zaklatás.	Tágabb értelmezés, többféle helyzetet azonosítanak zaklatásként.	Tudatosabb, programalapú beavatkozás, hangsúly a megelőzésen.
Politikai és társadalmi háttér	Skandináv országok, Dél- és Kelet-Európa	A társadalmi érzékenyítés szintje befolyásolja a bullying percepcióját; ahol a politika kiemelten kezeli, ott a közgondolkodás is fejlettebb.	Érzékenyebbek a bántalmazás jeleire.	Intézményi szinten formalizált eljárások.
Kollektivizmus vs. individualizmus	Szingapúr – Olaszország	Kollektivista kultúrákban erősebb a konformitás; az áldozat hibáztatása gyakoribb. Individualista kultúrákban az empátia és az egyéni felelősség hangsúlyosabb.	Szingapúrban kevésbé mernek beavatkozni, Olaszországban aktívabb védelem.	A beavatkozás mértékét a társadalmi normák és az iskolai kultúra szabályozzák.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

(Az 1. táblázat folytatása)

Dimenzió / szempont	Jellemző országok / kutatási példák	Eredmények, megállapítások	Gyermekek percepciója	Tanárok / szakemberek percepciója
Nyelvi különbségek	Anglia, Portugália, Olaszország	A „bullying" kifejezés országonként eltérő jelentéstartalommal bír; egyes nyelvek (pl. olasz *prepotenza*) tágabb fogalmat fednek le, ami torzíthatja az arányokat.	A gyerekek másmás helyzeteket azonosítanak bullyingként attól függően, milyen szót használnak rá.	A tanárok sokszor nem tekintik a pszichológiai vagy érzelmi bántalmazást „bullyingnak".
Életkor	8–14 éves korosztály	A fiatalabb gyerekek kevésbé differenciálják az agresszió formáit, és tágabban értelmezik a bullyingot. Az idősebbek már különbséget tesznek fizikai, verbális és társas kirekesztés között.	8 éves korban a „bullying" gyakran minden agresszív viselkedést jelent; 14 évesen már differenciáltabb az értelmezés.	Az életkori sajátosságokat ritkán veszik figyelembe a pedagógiai gyakorlatban.
Nemek szerinti különbségek	Nemzetközi trendek	A fiúk körében gyakoribb a fizikai, a lányok körében a verbális és a kapcsolati zaklatás. Az empátia és a beavatkozási hajlandóság jellemzően magasabb a lányoknál.	A lányok több együttérzést mutatnak, a fiúk gyakrabban elkövetők.	A tanárok gyakran normalizálják a fiúk agresszióját, *„természetesnek"* tekintve azt, míg a lányok közötti főleg verbális bullying formákat sok esetben nem tekintik bántalmazásnak.

Forrás: a szerző szerkesztése

Látható tehát, hogy világszerte jelentős eltérések mutatkoznak abban, hogyan értelmezik a bullyingot a különböző szereplők nyelvi és kulturális beágyazottságuk alapján. Eltérő, mely viselkedéseket tekintenek bántalmazásnak, valamint az áldozatok és elkövetők megítélése is. A skandináv országokban a bullying alacsonyabb előfordulása részben a régóta működő prevenciós programoknak és az erős társadalmi szolidaritásnak köszönhető, míg Kelet-Európában szűkebb a zaklatás társadalmi definíciója.

A kulturális háttér a diákok viselkedését is alakítja: a kollektivista kultúrákban az egyéni attitűdök kevésbé, az individualista kultúrákban erősebben hatnak a reakciókra. A nyelvi és korosztályos különbségek, valamint a nemek közötti eltérések tovább árnyalják az előfordulási adatokat. Összességében a bullying megértése és kezelése csak a kulturális, nyelvi és társadalmi kontextus figyelembevételével lehet hatékony.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély
www.esely.org

V. BULLYING A VILÁGBAN

A tanulmány ezen részében a világ nagyobb országai, valamint Nyugat- és Észak-Európa bullyingtendenciáit összegzem annak érdekében, hogy a nagymintás nemzetközi kutatásoknál részletesebb képet kapva a dolgozat végén olyan szempontokat fogalmazhassak meg, amelyek hozzájárulhatnak egy kulturálisan érzékenyebb, általános bullyingdefiníció megalkotásához.

A vizsgált országok kiválasztását népességük, gazdasági és kulturális súlyuk indokolja, mivel feltételezhető, hogy az ezekben megfigyelhető bullyingtrendek és az erőszakkal kapcsolatos attitűdök hatással vannak tágabb környezetükre, sőt akár globális folyamatokat is alakíthatnak. Az itt alkalmazott beavatkozások és válaszok más, hasonló társadalmi-gazdasági helyzetű országok számára is modellként szolgálhatnak (Espelage, Swearer, 2004). Emellett a nagyobb országok gyakran meghatározó szerepet töltenek be a nemzetközi politikai és jogalkotási térben, így a bullying kezelésére irányuló szabályozásaik más országok gyakorlatát is befolyásolhatják (Farrington, Ttofi, 2009).

USA

Az amerikai oktatók különösen érzékenyek a bullying minden formájára, a probléma kevésbé explicit, közvetettebb, inkább a verbális síkon való megnyilvánulásait is hasonlóan komolyan szankcionálják, mint az agresszió fizikai formáit – ilyesfajta differenciálás más országok oktatói között sokkal kevésbé jellemző (Cornell, Limber. 2015).

Jól jelzi az amerikai pedagógustársadalom problémával szembeni komolyságát, hogy a diákok csupán 5%-át érintő (Freiberg, 2010) és az offline zaklatással általában átfedésben lévő cyberbullyingot is a zaklatás egy elkülönített formájaként kezelik és büntetik, valamint a témában született kutatások is önálló kategóriaként tekintenek rá (Kennedy, 2021).

A tanárok bullyinghoz való viszonya az USA-ban is kulcsfontosságú az iskolai klíma alakításában. Taylor & Holt (2024) kutatásai szerint a pedagógusok attitűdjei jelentősen befolyásolják, hogy a bullyingot mennyire érzékelik problémának, illetve hogyan avatkoznak be. Az elbagatellizálás, a fiúk agressziójának „természetesnek" tekintése konzerválja a bullying normává válását. Donoghue (2022) említi, hogy az amerikai intézmények iskolai stratégiái gyakran formalizált protokollokat használnak, de kevéssé érintik a kortárs dinamikák mélystruktúráit, mely – az oktatók legjobb szándéka ellenére – hozzájárul az osztályközösségeken belüli rejtett bántalmazás jelenségének súlyosbodásához.

Pozitív tendencia viszont, ami az elemzésekből kiderül, hogy a diákok jelentős része együttérez a zaklatottakkal. Átlagosan az összes évfolyamon lévő lányok 93 százaléka és a fiúk 82 százaléka fejez ki sajnálatot a zaklatott diákok iránt. Azonban, bár túlnyomó többségük együttérzéssel viszonyul a zaklatott társaikhoz, sokkal kevesebben számolnak be arról, hogy valójában segítenek nekik (Freiberg 2010).

Továbbá árnyalja a fenti képet, hogy a bullying perceptálásánál jelentős az eltérés attól függően, hogy milyen társadalmi csoportról van szó. Shelley et al. (2021) szerint az afroamerikai szülők például gyakrabban érzik az iskolákat veszélyesnek bullying szempontjából, mint a fehér családok. Klein (2017) szerint a társadalom dominanciakultusza, a sikeresség agresszió-

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

val való azonosítása maga is a bullying táptalaja, sőt talán a legfőbb indikátora az iskolán belüli bántalmazás jelenségének az Államokban.

A bullyingot elkövetők és elszenvedők karakterizálását illetően az USA a világ más részeire is jellemző általános trendeket mutatja: az elkövetőket jellemzően az áldozat iránt gyenge empátiával rendelkező, a közösségben dominanciára törekvő, a felnőtt társadalom normáival gyakran direkt szembemenő, konfliktusos családi hátterű diákokként írják le. Donoghue (2022) szerint ezek az agresszorok sokszor népszerűek, elismert szereplők, akik a bullyingot a status quo megerősítésére használják. Morales et al. (2019) vizsgálatai kimutatták, hogy az elkövetők közt gyakoribb a versengő, dominancia-központú viselkedés, különösen a férfi tanulók körében. Eközben az áldozatokat valamely tulajdonságuknál fogva az osztályközösségből kirekesztődött, szorongó, önbizalomhiányos személyekként jellemzik (Olweus, 1997), akik gyakran marginalizált, társadalmilag kiszolgáltatott csoportokból kerülnek ki. Peguero (2018) hangsúlyozza, hogy a bevándorló háttér, az etnikai kisebbségi identitás és a szexuális orientáció fontos rizikótényezők. A testkép is jelentős szerepet játszik: Morales és munkatársai (2019) szerint a túlsúllyal rendelkező diákok érzelmi megbélyegzése gyakoribb, főként lányok esetében. A bullyingnak kitett fiatalok gyakran mutatnak visszahúzódó vagy szorongó jellemvonásokat, ami társas izolációjukat tovább fokozza.

Ha a bullying domináns formáira tekintünk, az elmúlt évtized kutatásai (Kennedy, 2021; Lehman, 2023; Morales et al., 2019) rávilágítottak arra, hogy a bullying leggyakoribb formái ma az Egyesült Államokban a verbális (csúfolás, fenyegetés, pletykálás) és a relációs (kirekesztés, társas megalázás) zaklatás, ezek különösen a lányok és az LMBTQ+ fiatalok körében jellemzők. A fiúk esetében a fizikai agresszió dominanciája fokozatosan csökkenőben van, miközben a cyberbullying szerepe meredeken nő.

A bullying fogalmának értelmezése kapcsán az amerikai szakirodalom (Donoghue, 2022; Klein, 2017) – hasonlóan a másutt is uralkodó fogalmi meghatározáshoz – alapvetően az ismétlődő, szándékos agresszió egyik formájaként értelmezi a bántalmazás ezen fajtáját, amelyet hatalmi aszimmetria jellemez. A bántalmazás fizikai, verbális, relációs (társas kirekesztés), illetve egyre inkább digitális formában (cyberbullying) nyilvánul meg. A fogalom társadalmi beágyazottsága azonban nem egységes: Jessie Klein (2017) kritikája szerint a bullying maga az amerikai versenyorientált, individualista kultúrából fakad, amely legitimálja az erős uralmát a gyengék felett, és csak az utóbbi évtizedekben kezdte komolyan venni az amerikai pedagógustársadalom a probléma súlyosságát – viszont a szélesebb társadalomban máig élhet az a nézet, miszerint akár az erőszak eszköze is megengedett lehet az osztályon belüli hierarchiában való feljebb jutáshoz.

Az amerikai oktatók tehát a bullying minden formáját – a verbális, relációs és online zaklatást is – komolyan veszik, ugyanakkor a pedagógusi attitűdök meghatározóak az iskolai klíma szempontjából. Bár a diákok többsége empatikus az áldozatokkal, az aktív beavatkozás ritka, és a dominanciára épülő társadalmi normák továbbra is táptalajt biztosítanak a bullying számára, amelynek áldozatai jellemzően marginalizált csoportokból kerülnek ki.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély
www.esely.org

Brazília

Brazíliában a bullying fogalmát a nemzetközi meghatározásokkal összhangban alkalmazzák: szándékos, ismétlődő agresszió, amelyben hatalmi egyenlőtlenség áll fenn (Fante, 2015; Lisboa et al., 2019). Ami viszont a tudományon kívüli szférát illeti: a brazil társadalom gyakran ambivalens a bullying megítélésében. Bár az oktatáspolitika hivatalosan elítéli a zaklatást (2006 óta törvény tiltja), másrészt a brazil társadalom széles rétegeiben a konfliktuskerülés vagy az agresszió elfogadása még mindig jellemző (Fante, 2015).

A brazil iskolai zaklatók jellemzésénél kiemelkedik a fizikum és az azon alapuló dominancia szerepe. Egy 2015-ben publikált, 598, 14 és 17 év közötti serdülőt magában foglaló mintájú kutatás eredményei szerint az elkövetőket verekedésekben gyakran résztvevőkként, antiszociális magtartású diákokként ábrázolják, akik rendszeresen fogyasztanak alkoholt, nemritkán kábítószert, valamint dohányoznak (Costa, Xavier, Andrade, Proietti, Caiaffa, 2015).

A zaklatók személyéhez a fentiek mellett rosszabb pszichológiai jóllétet, például pszichológiai distresszt és élettel való negatív elégedetlenséget kapcsolnak. Hasonló eredményeket találtak azok körében, akik elégedetlenek voltak testképükkel, valamint akiket kiközösítettek az osztályközösségből vagy magányosnak érezték magukat. Mindebből feltételezhető, hogy a brazil diákok körében a – jellemzően fizikai – zaklatás részben az osztályban elfoglalt helyzetük miatti frusztrációjuk kompenzálásra szolgál (Costa, Xavier, Andrade, Proietti, Caiaffa, 2015).

Egy másik, 52 ezer fős tanulmány, amelyet a brazil gyermekekkel végeztek azzal a céllal, hogy feltárják a zaklatás társadalmi szereplőit és kapcsolatba hozzák őket testképük elégedettségével és társadalmi státuszukkal az iskolai környezetben, megállapította, hogy a támadók átlagosan elégedettebbek voltak testképükkel, és népszerűbbek voltak az osztályteremben, mint az áldozatok (Garcia, Sousa, Varela, Monteiro, 2021).

A fenti két eredményt összevetve tehát feltételezhetjük, hogy a testkép és az osztályban elfoglalt helyzet, akár negatív, akár pozitív, jelentősen befolyásolja a zaklatóvá válást, és a testpercepció, valamint a társadalmi pozíció befolyásolja és megkülönbözteti a támadók és az áldozatok viselkedését a zaklatási folyamatban (Garcia, Sousa, Varela, Monteiro, 2021).

A testkép kapcsán kiemelendő aspektus az is, hogy azok a brazil fiatalok, akik elégedetlenek a testképükkel, elhízottak vagy gyengébb fizikumúak, nagyobb valószínűséggel válnak nem csak zaklatóvá, hanem éppenséggel a zaklatás potenciális áldozataivá. A diákok beszámolói szerint Brazíliában a serdülők a fizikai különbségeket okként tekintik a társaik közötti pszichológiai erőszaknak, és azok a fiúk és lányok, akiket zaklatnak, nagyobb valószínűséggel válnak az egyszeri fizikai mellett szexuális zaklatás áldozataivá is (Garcia, Sousa, Varela, Monteiro, 2021).

A bullying brazil formájában tehát kiemelkedő szerepe van a fizikumnak, az osztályon belüli hierarchiát jelentősen befolyásolja az adott diákok testi adottsága. A testképpel való elégedetlenség hajlamossá teheti a diákokat mind zaklatóvá, mind zaklatás áldozatává válásra, míg a zaklatók között nagy arányban találhatók a testképükkel elégedett fiatalok.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély
www.esely.org

Dél-Afrika

A dél-afrikai szakirodalom (Prinsloo, 2008; Burton & Mutongwizo, 2009) a bullyingot a nemzetközi meghatározások mentén értelmezi: ismétlődő, szándékos károkozás hatalmi aszimmetria mentén. Ugyanakkor az ország sajátos történelmi és társadalmi kontextusai (pl. az apartheid öröksége, intézményi rasszizmus, mélyszegénység) árnyalják az értelmezést. Zulu és munkatársai (2016) szerint a bullying nemcsak egyéni interakcióként, hanem társadalmi struktúrák tüneteként is értelmezhető.

Számos tanulmány szerint (Burton, 2016; Smith et al., 2019) az agresszorok viselkedése tanult, a közvetlen környezetükből átvett norma. A tanulók körében uralkodó „keménységkultusz", valamint a férfiasság toxikus modelljei gyakran normalizálják a bullyingot. A nők és a lányok gyakran szexuális zaklatás vagy szexista bántalmazás áldozatai. A bullying pszichológiai következményei – depresszió, szorongás, iskolai teljesítményromlás – gyakran súlyosabbak, mint más társadalmakban, tekintve a kevéssé elérhető támogatási struktúrákat (Zulu et al., 2016).

Egy több mint 5000 dél-afrikai diákkal folytatott, 2007-ben közzétett kutatás szerint Dél-Afrikában a zaklató viselkedéshez (a Brazíliában feltártakkal részben összhangban) a megkérdezettek hajlamosak antiszociális személyiségjegyeket társítani, az iskolai zaklatás és a törvénysértés átfedésben van egymással. Az elkövetőket általában sokat italozó és erőszakos, antiszociális viselkedésű személyekként írják le, akik gyakran a hatóságokkal is összetűzésbe kerülnek (Lian, Flisher, Lombard, 2007).

Mégis, ami a legszembetűnőbb, hogy az áldozatok karakterét szintén magas erőszakra való hajlammal írják le (Lian, Flisher, Lombard, 2007) – mindez szemben áll a legtöbb országban tapasztaltakkal, ahol az áldozatok lényeges jellemzője például a félénkség és a szigorú szabálykövetés (Olweus, 1997). Másik fontos eleme az áldozatok karakterizálásának az ellentmondásosság vagy zavartság, és ez az elem sokszor az elkövetők profiljában is előfordul (Lian, Flisher, Lombard, 2007).

Szintén érdekes sajátossága Dél-Afrika bullyingtrendjeinek, amit egy 2021-ben publikált, 61 iskola több mint 7000 diákjával készített kutatás tárt fel: Dél-Afrikában (szemben a legtöbb országgal, ahol ezen típus elkövetői nagy arányban lányok) a fiúk között is ugyanolyan elterjedt bullyingforma a verbális bántalmazás, mint a lányok között (Donnay, Sabirah, Mulalo, Shaazly, 2021). Az eredmények szerint a fiúk nagyobb valószínűséggel tapasztalják meg a kutatásban meghatározott mindhárom bullyformát (fizikai bántalmazás, verbális bántalmazás, kirekesztés) a legtöbb tartományban. Ehhez persze azt is hozzá kell tenni, hogy az előfordulási arányok ugyan magasabbak voltak a fiúknál, mint a lányoknál, de a lányoknál is hasonlóan magas volt mindhárom bullyforma esetén (Donnay, Sabirah, Mulalo, Shaazly, 2021).

A felsoroltakra a Dél-afrikai Köztársaságban az oktatáspolitikai válaszok jellemzően kampányszerűek. A Department of Basic Education által bevezetett antibullying programok (például a „School Safety Framework") fontos lépések, de nincs egységes finanszírozásuk és végrehajtási mechanizmusuk (Burton & Leoschut, 2013). A civil szervezetek szerepe kulcsfontosságú, különösen a városi közösségekben.

Látható, hogy Dél-Afrikában a bullying megjelenését erősen befolyásolják a történelmi és társadalmi tényezők: a „keménységkultusz" és torz férfiasságminták normalizálják az erőszaka-

CC BY

kot, miközben az áldozat és elkövető szerepe gyakran elmosódik. Az intézményi válaszok szétaggoltak, ezért a civil és közösségi programok kiemelt szerepet töltenek be a megelőzésben.

Japán

A bullying japán fogalmát, az ijime-t kevésbé jellemzi a fizikai erőszak. Legelterjedtebb formája az osztályközösségből való kiközösítés. Ez részint a csoportkonformitáson alapuló japán oktatás eredménye, mely egy olyan teret alakít ki, amiben a csoportból bármilyen tulajdonságuknál fogva kilógó egyének elleni zaklatással a szigorúan rögzült normákon álló rendet igyekszik fenntartani. Vagyis szerepe a csoport egyformaságának fenntartása a konformitás által gyakorolt nyomáson keresztül (Futoshi, 1999).

Az ijime kialakulásában (sem) elhanyagolható magyarázat a társadalmi tényező. A japán társadalom meghatározó felfogása a kollektivizmus, amely hangsúlyozza, hogy a csoport előnyei felülmúlják az egyéni előnyöket és Japánban erre a fajta csoportéletre mint szentségre szokás tekinteni, fenntartásáért néha a magánéletet is feláldozzák. A gyerekek és fiatalok szocializációjuk során hamar megtanulják, hogy a többségi csoport tagjának lenni a legjobb módja a boldogulásnak a japán társadalomban. Mindez pedig egy olyan íratlan szabályrendszert alakít ki a japán diákok között, amelyben a különbözőséget kirekesztéssel szankcionálják (Futoshi, 1999).

Feltűnő jelenség továbbá, hogy Japánban – élesen szemben a nyugati országokban tapasztaltakkal – még a serdülőknél is megvetendő, a zaklatásra mintegy feljogosító tulajdonságnak tartják a felnőtt társadalom által szabott normákkal való szembekerülést, a lázadást. Az osztályokban még a végzősöknél is a hierarchia legfelső szintjén lévő diákokra a szigorú szabálykövetés, a konformizmus jellemző (Tamaki, 2006).

Ami mégis a legaggasztóbb a japán helyzetet illetően, hogy sok esetben még a tanárok sem lépnek közbe, ha bántalmazást tapasztalnak, különösen ha a bullying nem fizikai természetű. A tanári látens attitűdök gyakran megegyeznek a társadalmi normákkal: a tanuló „kiszorítása" egyfajta önszabályozásnak tűnhet számukra. A problémakezelés gyakran adminisztratív vagy formális, és ritkán reflektál a valódi interperszonális dinamikákra (Tsuneyoshi, 2013).

Összegezve látható, hogy a bullying japán formájában, az ijime-ben kevésbé hangsúlyos a fizikai erőszak, legjellemzőbb megnyilvánulása azoknak a diákoknak kirekesztése, akik valamilyen okból feltűnően különböznek a társaiktól. Mindennek egy – inkább akaratlan – regulatív jellege van, amely a csoportkonformitás fenntartását szolgálja, és erősen kötődik a japán társadalom kollektivista szelleméhez, és passzív attitűdjükkel mindehhez a japán oktatók is hajlamosak asszisztálni.

India

Indiában a bullyingot a nemzetközi definícióknak megfelelően olyan ismétlődő, szándékos zaklatásként értelmezik, amelyben hatalmi egyenlőtlenség áll fenn (Kshirsagar et al., 2007; Deb et al., 2010). Az iskolai agressziót gyakran normalizálják, a tanárok és szülők nem mindig tekintik rendellenesnek, különösen a fiúk közötti fizikai erőszakot.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

India esetében az irodalmak fontosnak tartják kiemelni, hogy az ország gyenge infrastruktúrája problémássá teszi a nagyobb mintás kutatások elvégzését, ami mindenképpen jelentős torzító tényezője az ebben az országban végzett felméréseknek (Nazir, Thabasum, 2021).

Amit viszont a viszonylag kevés kutatásból nagyjából tudni lehet: hasonló tendenciák vannak jelen Indiában, mint a Távol-Keleten: az áldozattá válást Indiában is nagyban befolyásolja egyrészt a diákok iskolai teljesítménye, másrészt a csoportnormáknak való megfelelésük – akik legalább az egyik téren gyengén teljesítenek, hajlamosabbak áldozatokká válni a jobban teljesítőknél. Mind a rossz osztályzatok, mind az eltérés az uralkodó normáktól olyan szégyenletes dolgoknak számítanak, amelyeket indokként használnak fel az elkövetők társaik bántalmazására (Malhi, Bharti, Sidhu, 2014). Emellett a bullying áldozatai közé gyakran kisebbségi vallási, nyelvi hátterű, alacsonyabb rendű kasztba tartozó vagy alacsonyabb szocioökonómiai helyzetű tanulók tartoznak (Deb et al., 2010).

Továbbá – a távol-keleti trendekhez szintén hasonlóan – Indiában részben a frusztráció és az akadémiai teljesítmény kudarca miatti reakcióként is értelmezhető a bullying megjelenése. Bullyelkövetők pedig részben azok lesznek, akik a gyenge iskolai teljesítmény miatti frusztrációjukat a környezetükön vezetik le. Vagyis mind az áldozatok, mind az elkövetők között nagyban jelen vannak a gyengén teljesítő diákok (Malhi, Bharti, Sidhu, 2014). Az elkövetők másik felére viszont épp a magasabb társadalmi presztízs vagy gazdasági háttér jellemző, és a hatalomgyakorlás vagy dominancia kimutatására használják az agressziót. A fiúknál a térnyerés és a maszkulinitás bizonyítása motiválhatja a bullyingot. Ugyanakkor gyakori, hogy maguk is traumatizált családi környezetből jönnek (Kshirsagar et al., 2007).

A bullying jellemző megnyilvánulási formáit feltáró kutatások szerint India – Dél-Afrikához hasonlóan – eltér a legtöbb országban tapasztaltaktól: az országban a bullying leggyakoribb formái közé tartozik a verbális agresszió, emellett a bántalmazás fizikai formái és a kiközösítés is, amelyek aránya közel megegyező a verbális típusúakéval, valamint, ami még ennél is súlyosabb, a lányok gyakran válnak szexuális erőszak célpontjaivá a saját iskolaközösségükön belül (Deb et al., 2010).

Megállapítható, hogy Indiában a teljesítményorientáltság és a csoportkonformitás növeli az áldozattá válás kockázatát, különösen a normáktól eltérő vagy periferikus hátterű diákok esetében. A bullying fizikai, szexuális és közvetett formái egyaránt jelen vannak, miközben az országos adatok értelmezése a nagymintás kutatások nehézségei miatt óvatosságot igényel.

Oroszország

A bullying orosz formája bizonyos tekintetben a japán ijime-hez áll közelebb, és kevésbé jellemzi az iskolai zaklatás nyugati tendenciája. Egy 2024-ben publikált, több mint 6000 gyermekből álló mintás kutatás eredményeinek statisztikai elemzése szerint az orosz iskolákban a szóbeli és egyéb közvetett módon megvalósuló zaklatás gyakoribb, mint a nyílt fizikai forma (Avanesian, Dikaya, Bermous, Kochkin, 2021). Szintén a japán viszonyokat idézi az az eredmény, miszerint a rosszabbul teljesítő diákok sokkal inkább ki vannak téve a zaklatásnak, mint jó tanuló társaik. A vizsgálat összefüggést tárt fel az olvasási eredmények és a zaklatás áldozatává válás között, ami magas kockázatot jelent az alacsony teljesítményű diákok számára. A PISA keretrendszer alapján azok, akik nem rendelkeznek a sikeres élethez szükséges írás-

CC BY

tudási készségekkel, nagyobb eséllyel válnak áldozattá és társadalmi kirekesztés alanyává (Avanesian, Dikaya, Bermous, Kochkin, 2021).

A státusz kiemelt szerepe az áldozattá válás terén is közös pontja a japán és az orosz viszonyoknak. Habár nem minden áldozat származik marginalizált csoportokból, világosan láthatók a státuszhoz kapcsolódó szempontok. A zaklatás áldozatainak több mint 40%-a a legalacsonyabb gazdasági, társadalmi és kulturális helyzetű, a diákok leírása szerint „rossz hírű" családokból származik. Továbbá a zaklatás áldozatainak többsége (70%) falvakban vagy ritkán lakott városokban él (Avanesian, Dikaya, Bermous, Kochkin, 2021).

A fenti csoportba tartozó diákok különösen a versengő iskolai környezetben szenvednek el a többségtől való különbözőségük miatt általában verbális bántalmazást és/vagy kirekesztést a társaik részéről. Ezek a diákok nem érzik úgy, hogy erősen az iskolához, az iskolai közösséghez tartoznának, az őket ért bántalmazást – a japán eredményekhez megint csak hasonlóan – gyakran indokolják társaik valamiféle „büntetéseként" különbözőségük okán (Avanesian, Dikaya, Bermous, Kochkin, 2021).

A tanulmány egyik kritikus eredménye azt sugallja, hogy a zaklatás áldozatai más környezetekben elkövetővé válhatnak. Az elemzés rámutatott arra, hogy a zaklatás áldozatai kevés negatív attitűdöt osztanak meg a zaklatás és a zaklató iránt, és nincsnek együttérzéssel más zaklatás áldozataival. Ez pedig felveti annak a lehetőségét, hogy az orosz diákok az elszenvedett, mintegy „büntetésként" átélt zaklatást akár jogosnak is tartják, sőt maguk is élnek ezzel az eszközzel, ha lehetőségük van rá. (Avanesian, Dikaya, Bermous, Kochkin, 2021).

Végül egy 2007-ben 212 orosz serdülő részvételével végzett kutatás hangsúlyos eredményei közé tartozik, hogy az osztályukban népszerű diákok magasabb arányban mutatnak beépített konfliktusmegoldó készségeket, ami azt sugallja, hogy az orosz kultúrában az egyéni népszerűség részben függ az integratív társas készségeiktől. A pozitív attitűd az iskolához összefügg a béketeremtő készségek magasabb szintjével (Butovskayan, Timentschik, Burkova, 2007).

Összegezve**,** Oroszországban a fő bullyingforma a verbális bántalmazás, és a zaklatás alapjait tekintve hasonló a japán ijime-hez: bántalmazott általában abból a diákból válik, aki osztálytársaihoz képest gyengébben teljesít és/vagy családi hátterét tekintve gyengébb státuszú, vagy bármely egyéb jellemzőjénél fogva élesebben különbözik osztálytársai többségétől.

Nyugat- és Észak-Európa

A nyugat- és észak-európai országokban a bullying definíciója általában megfelel a nemzetközi standardoknak: ismétlődő, szándékos bántalmazás, ahol hatalmi egyenlőtlenség áll fenn (Olweus, 1993). E régiókban azonban hangsúlyosabb a bullying társadalmi konstrukciójának vizsgálata, ahol a jelenséget a társadalmi normák, esélyegyenlőség és befogadás tükrében elemzik (Smith et al., 2019). A bullying nem csupán egyéni viselkedésként, hanem társadalmi mechanizmusként is értelmezhető, amely fenntart bizonyos hatalmi struktúrákat.

Egy több mint kétszázezres mintájú, negyven ország bullyingjellemzőit vizsgáló, 2009-ben publikált kutatás eredményei szerint a térségre legjellemzőbb forma az indirekt verbális, nyílt fizikai agresszióhoz csak ritkán folyamodnak az elkövetők (Molcho, 2009). Továbbá, míg az elkövetőkre extravertált, a felnőttek által szabott szabályokkal szembeszegülő karakter jellem-

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

ző, addig az áldozatok a kortárs közösségből kirekesztődött, visszahúzódó, szorongó személyiségek (Olweus, Limber, Breivik, 2019). Mindezzel Európa nyugati és északi része megfelel a világban tapasztalható trendeknek.

Az oktatók viszonya a problémához azonban érdekes kettősséget mutat: bár az iskolai dolgozók – kérdőívekben tett értéknyilatkozataik alapján – USA-beli társaikhoz hasonlóan súlyos problémaként könyvelik el a zaklató viselkedés minden formáját, valójában eltérés figyelhető meg az iskola kifejezett etikája és a tanulmányokban vizsgált tanárok és diákok tényleges tapasztalatai között (Modin, Laftman, Östberg, 2017).

A gyakorlatban a tanárok differenciálják a nekik jelentett zaklatásos eseteket, hogy több figyelmet tudjanak szentelni az általuk súlyosabbnak vélt közvetlenebb, inkább fizikai formájú bullyingesetekre. Emellett nehezen tudják eldönteni, hogy egy verbális bántalmazásos eset bullyingnak minősül-e vagy csak egyszeri „csipkelődés", valamint ha fel is ismernek egy kevésbé látható esetet, nagyobb nehézséget okoz nekik annak kezelése a fizikai formákkal szembeni fellépéshez képest. Mindez a közvetettebb bullyingformákat elszenvedő diákok rovására történik, akikre így kevesebb figyelem irányul az iskolai dolgozók részéről (Thornberg, Pozzoli, Gini, 2021).

A közvetett, leginkább szóbeli bántalmazás határait meghatározva a tanárok az egyénre tekintenek bizonyítékként arra, hogy megalázták-e őket. Más szóval nemcsak a magatartást veszik figyelembe, hanem a magatartás hatásait is, például hogy a célponttá vált személy szomorúvá vált vagy érzett-e szégyent. Amikor pedig eldöntik, hogy a megjegyzések zaklatásnak számítanak-e, a tanárok megfontolják azok megfogalmazójának szándékait. A pillanat hevében „kicsúszott", érzelmi indíttatású megjegyzéseket általában nem tekintik szándékos zaklatásnak (Thornberg, Pozzoli, Gini, 2021).

Az iskolai tanárok a zaklatási helyzetek megértése során arra törekednek, hogy a mikroszisztéma összefüggéseiben lássák a magatartást, figyelembe véve, hogy van-e hatalmi egyensúly, és hogy az érintett személy megtorolta-e, vagy „egyedül maradt-e az egész dologban" (Thornberg, Pozzoli, Gini, 2021).

A szélesebb társadalmat illetően: Nyugat- és Észak-Európában a társadalom általában elutasító a bullyinggal szemben, amit jól mutat a részletes törvényi szabályozás, az iskolai prevenciós programok széles körű alkalmazása és a pszichoszociális támogatás erős jelenléte (Smith et al., 2019). Az oktatási rendszerekben bevezetett antibullying programok, mint például a norvég Olweus program vagy a finn KiVa program, nemzetközi szinten is mintaként szolgálnak. A társadalmi diskurzusban is fontos szerepet kap a bullying elleni fellépés és az érintettek támogatása.

A nyugat- és észak-európai országok jelentős erőforrásokat fordítanak a bullying megelőzésére. Az iskolákban átfogó, a diákokat, a tanárokat és a szülőket egyaránt bevonó programok működnek. Kiemelt szerepet kap az érzelmi intelligencia fejlesztése, az empátia erősítése és a társadalmi felelősségvállalás (Due et al., 2018). Ezen túlmenően, a digitális zaklatás elleni küzdelem is kiemelt terület, mivel az internetes bántalmazás az egyik legdinamikusabban növekvő probléma.

Bár pozitív tendenciaként könyvelhető el, hogy Nyugat- és Észak-Európában mind a tanártársadalom, mind a szélesebb közfelfogás konzekvensen elítéli a bullying minden formáját – és ebben nagyon nagy szerepe van a bántalmazásellenes programok intézmények jelentős részét lefedő működésének –, a gyakorlatban viszont ez az attitűd már kevésbé érvényesül: a tanárok

CC BY

hajlamosak kiemeltebben kezelni a bullying láthatóbb, fizikai formáit a közvetettebb formákhoz képest, ami a közvetett bántalmazási formák osztályközösségen belüli látenciáját eredményezheti.

VI. BULLYING MAGYARORSZÁGON

A hazai szakirodalom a bullying értelmezését több szempontból árnyalja, különösen a kvalitatív kutatások révén, amelyek az iskolai közösségek dinamikáját és a pedagógusok szerepét is vizsgálják (Várnai et al., 2018).

A bullying fogalmi kereteinek pontosítása érdekében fontos megemlíteni Parti Katalin (2016) munkáját, aki a megfélemlítés jogi szabályozását vizsgálta Magyarországon és külföldön. Tanulmánya szerint a hazai jogrendszerben nem létezik a bullying mint önálló tényállás, így a bántalmazás jogi kezelése gyakran széttöredezett és nehezen alkalmazható (Parti, 2016).

Pedig a tárgyalt probléma hazánkban sem marginális. A Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet az UNICEF Magyarország megbízásából 2022-ben országos online felmérést készített 12–20 éves fiatalok körében. Az 1000 fős minta alapján a válaszadók 85%-a legalább egyszer megtapasztalta az iskolai bántalmazást, míg 66%-uk rendszeresen szenvedett el fizikai, lelki vagy verbális erőszakot. Az esetek többsége osztályteremben történik, de gyakori az online térben megvalósuló zaklatás is. A bántalmazási esetek kimagasló többségében az osztálytársak az elkövetők, de előfordul, hogy tanárok is részt vesznek a bántalmazásban (UNICEF & Medián, 2022).

A bullying hazai jelensége megvalósulási formáját tekintve is illeszkedik a „nemzetközi trendekhez": Gerő és Hajdu (2009) 186 intézményben végzett nagymintás kérdőíves és interjús vizsgálata szerint az áldozatok többsége közvetett, verbális bántalmazás célpontja, ellenben a nyílt, fizikai agresszióval, ami „csupán" az iskolások negyedét érinti. A kutatás érdekes eredményei közé tartozik, hogy az intézmény és azok vezetői iránti bizalmatlanság mind az elkövetővé, mind az áldozattá válásra hajlamosító tényező a magyarországi iskolákban (Gerő, Hajdú, 2009).

Mindezen felül a digitális zaklatás vagyis a cyberbullying egyre nagyobb kihívást jelent az oktatási intézmények számára. Pongó Tamás (2020) tanulmánya szerint a hazai szabályozás még nem tart lépést az online térben megjelenő bullying formáival. A szerző kiemeli, hogy a médiaműveltség fejlesztése és a digitális etika oktatása kulcsfontosságú a prevencióban (Pongó, 2020).

Némi bizakodásra adhat okot, hogy a jelenség előfordulásával kapcsolatos súlyos számok dacára a hazai diákok nagyjából tisztában vannak a bullying fogalmával és természetével. A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása" (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére című tanulmány Várnai Dóra Eszter és munkatársai (2018) kutatását mutatja be, amely az iskolai kortársbántalmazás (bullying) diákok általi értelmezését vizsgálta kvalitatív módszerrel. A HBSC-vizsgálat kiegészítéseként 5–9. évfolyamos tanulókkal készült fókuszcsoportos interjúk alapján tárták fel, hogyan értik a fiatalok a bullying fogalmát, milyen szavakat és jelentéseket társítanak hozzá.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély
www.esely.org

Az eredmények szerint a diákok árnyaltan gondolkodnak a bántalmazásról: felismerik az erőviszonyok egyenlőtlenségét és a szándékosságot, de bizonytalanok az egyes helyzetek megítélésében és a beavatkozás módjában. A tanulók különbséget tesznek a verekedés és a bullying között, utóbbit tartósabbnak és mélyebb hatásúnak tartják. A vizsgálat feltárta, hogy a diákok a bántalmazás számos formáját ismerik – fizikai, verbális, kapcsolati és cyberbullying –, de a határok gyakran elmosódnak a „játéknak" tekintett ugratásokkal szemben.

A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a magyar tanulók megbízható információforrások a jelenség vizsgálatában, ugyanakkor a bullying módszertani és fogalmi egységesítése szükséges a hazai kutatások összehasonlíthatósága érdekében.

Ami ellenben komoly probléma, hogy az erőszak megnyilvánulásának nem fizikai formáit a tanárok zöme sem tekinti súlyosabb eseteknek (Buda, 2015). Ennek oka részben az, hogy a pedagógusok nagy része képzése során még mindig nem sajátít el megfelelő tudást ahhoz, hogy hatásosan kezelni tudja az iskolai zaklatásnak fokozottabban kitett gyermekek iskolán belüli problémáját (Tihanyi, 2020). És bár már napjainkban a bullying témája nem számít tabunak, ennek ellenére az információáramlás megakad az esetek ismertetésénél, így nem kerülnek átadásra a megoldási stratégiák, a megelőzés és beavatkozás módszerei. Ezt nemcsak a média, hanem újabb hazai kutatások is megerősítik: a tanárok nem tartják megfelelőnek tájékozottságukat az erőszakos eseményekről, az iskolai zaklatásról. A pedagógusok szerepét és felelősségét a bullying megelőzésében magyar és nemzetközi tanulmányok is alátámasztják, ezért elengedhetetlen az ismeretek és készségek fejlesztése ezen a területen is (Czoller, 2020).

A problémát tovább nehezíti a téma hazai mellőzöttsége. Az iskolai erőszak iránti tudományos érdeklődés ugyanis nemzetközi szinten már az 1970-es években elkezdődött, míg hazánkban csak a 2000-es évek elején indult. Ennek következtében a hazai populációval kapcsolatos kutatások kevésbé átfogóak, módszertanilag még mindig keresési fázisban vannak, és a témával kapcsolatos fogalmak használata sem egységes (Dóczi-Vámos, 2017).

Az aggasztó jelenség szintén jelentős oka a magyar társadalom erőszak iránti hiányosságokat mutató viszonyában gyökerezik. Az UNICEF 2016-os online kérdőíves felmérése szerint a válaszadók 83%-a tudatában volt annak, hogy hazánk ratifikálta az ENSZ gyermekjogi egyezményét. Mindennek ellenére – a vizsgálat eredményei szerint – a pofont és a gyermek bezárását a válaszadók 16, illetve 9%-a nem tartja bántalmazásnak. A válaszadók 6%-a szerint nem számít pszichés bántalmazásnak az, ha szülőként azt mondja a gyermekének: „Bárcsak meg se születtél volna." Minden harmadik válaszadó nem véli problémásnak, ha rákiabál a gyermekére. A gyermek nyilvános megszégyenítése kapcsán minden nyolcadik megkérdezett azt válaszolta, hogy az nem minősül gyermekbántalmazásnak (Pintér, 2017).

Mégis, a probléma visszaszólításának legfőbb kulcsa talán a pedagógustársadalom és a szociális munkások és pszichológusok szorosabb együttműködése lehetne. Ennek kapcsán Farkas és Szabó (2025) tanulmánya az iskolai bullying megelőzéséhez és kezeléséhez szükséges pedagógusi és segítői kompetenciákat elemzi, hangsúlyozva, hogy a hatékony fellépés a szakemberek komplex felkészültségétől függ. A szerzők egy négyszintű kompetenciamodellt dolgoztak ki, amely a személyes, szociális, szakmai és rendszerszintű készségeket foglalja magában. Az első szint a személyiségbeli kompetenciákat tartalmazza, mint az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás – ezek a biztonságos, támogató tanár–diák kapcsolat alapjai. A második szint a szociális és érzelmi kompetenciákra épít, például az érzelmi intelligenciára, a pártatlanságra és a szociális érzékenységre, amelyek segítik a pedagógust a konflik-

CC BY

tusok objektív kezelésében. A harmadik szint a bullyingspecifikus tudást, a csoportdinamikák felismerését és a konfliktuskezelési technikák alkalmazását foglalja magában. A negyedik szint rendszerszintű kompetenciákat jelent, mint az iskolai prevenciós programok ismerete és a szakmai együttműködés pszichológusokkal, szociális munkásokkal, szülőkkel. A 145 fős mintán végzett vizsgálat eredményei szerint a pedagógusok leginkább a konfliktuskezelési és szociális készségek fejlesztését tartják szükségesnek. A tanulmány gyakorlati javaslatokat is megfogalmaz: a mediációs és resztoratív technikák oktatása, valamint a prevenciós programok tudatos alkalmazása hatékony eszköz lehet a bullying visszaszorításában. A modell a pedagógusképzés és a szakmai továbbképzések fejlesztésében is jól hasznosítható.

Végül jelentősen segíthetné a hazai helyzetet a bántalmazásellenes programok jelenleginél szélesebb körű adaptálása. A bullying megelőzésére és kezelésére több nemzetközi antibullying program is alkalmazható hazai környezetben, és bár közülük többet is adaptáltak itthoni iskolákban, ezek csak a magyarországi intézmények kis részét érintik.

Néhány, a már nálunk is megjelent programok közül: a KiVA program (Salmivalli et al., 2011) Finnországban fejlesztett módszertan, amely az iskolai közösség egészét bevonja a bullying elleni fellépésbe. A program célja, hogy a tanulók ne csak passzív szemlélői legyenek a bántalmazásnak, hanem aktív szereplőként lépjenek fel az áldozatok védelmében. Az ENABLE program (Siegler, Várnai, Hoffmann, Basa, Jármi, 2021) az érzelmi intelligencia fejlesztésére és a digitális zaklatás megelőzésére fókuszál. A program különösen fontos a mai fiatalok körében, akik egyre több időt töltenek az online térben, ahol a bullying új formái jelennek meg. A program kapcsán kiemelendő, hogy hazai eredményességét kérdőíves vizsgálatok adatai támasztják alá, ezért különösen indokolt lenne, hogy az eddiginél több intézményben vezessék be (Siegler, Várnai, Hoffmann, Basa, Jármi, 2021) A hazai antibullying programok sorát erősíti még a Békés Iskolák Program (Jármi, 2019), amely rendszerszintű beavatkozást céloz az iskolai közösségekben, a bántalmazás minden formájának visszaszorítása és a szemlélők aktivizálása érdekében. Sajátossága, hogy nem kész programot kínál, hanem az iskolák belső erőforrásaira építve ösztönzi a szemléletváltást és támogatja az önkéntes elköteleződést. Az intézmények szakmai segítséget kapnak, hogy saját szükségleteikhez igazított módszertant dolgozzanak ki. A program elméleti alapját Twemlow és Sacco mentalizációs megközelítése adja, amely szerint a bántalmazás megelőzése egy jól mentalizáló, empatikus közösség kialakításával érhető el. Ennek eszközei a társas-érzelmi készségek fejlesztése, az erőszakmentes kommunikáció és a resztoratív konfliktuskezelés. A cél egy olyan iskolai légkör megteremtése, ahol a tanárok és diákok békésen, empatikusan kommunikálnak. A legnagyobb kihívás, hogy a program megvalósítása nagy elkötelezettséget és szervezeti teherbírást igényel az iskolák részéről (Jármi, 2019).

A leírtakat summázva a bullying Magyarországon továbbra is súlyos problémaként jellemezhető, különösen a verbális és online formák tekintetében. Az elkövetők többnyire osztálytársak, de pedagógusok is érintettek lehetnek, miközben a bizalomhiány, a kedvezőtlen osztálylégkör és az empátia hiánya hozzájárul a jelenség fennmaradásához. A pedagógusok gyakran bizonytalanok a nem fizikai zaklatás felismerésében, az online tér pedig tovább nehezíti a megelőzést. A hatékony fellépés rendszerszintű, az egész iskolai közösséget bevonó megközelítést igényel, amely az elfogadást és a biztonságot helyezi a középpontba.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

TÁBLÁZATOS ÖSSZEFOGLALÁS

Ha a bemutatott országok legfőbb, a vizsgált problémához kapcsolódó jellemzőit ki akarjuk emelni, a következő eredményeket kaphatjuk:

2. táblázat Bullyingjellemzők országonként

Ország	A bullying jellegzetes formája	Elkövetők jellemzői	Áldozatok jellemzői	Felnőtt társadalom viszonya a bullyinghez
USA	Fiatalabb diákoknál nyílt fizikai, idősebbeknél közvetett verbális.	Dominanciára törekvő, gyenge empátiájú, konfliktusos családi hátterű személyiség.	Magányos, szorongó, visszahúzódó személyiség.	A bullying minden formáját konzekvensen elítéli és szankcionálja.
Brazília	Főleg fizikai, de emellett a közvetett verbális formák is jelentősek. Alapja a diákok fizikuma közötti eltérés.	Egy részük erős fizikumú, a közösségben domináns, másik részük gyengébb fizikuma miatt frusztrált személyiség.	Testképükkel elégedetlen, az osztályközösségből kirekesztett diákok.	Elítéli, és igyekszik szankcionálni.
Dél-Afrika	Főleg fizikai, de emellett a közvetett verbális formák is jelentősek.	Antiszociális viselkedésű, dominanciára nyílt agresszióval törekvő.	Erőszakra hajlamos, osztályközösségből kirekesztődött személy.	Elítéli, és igyekszik szankcionálni.
Japán	Legfőképpen az osztályközösségből való kirekesztés, kevésbé jellemző a nyílt, fizikai agresszió.	A felnőtt társadalom normáit szigorúan betartó, jó tanuló diákok.	A többség normáival szembekerülő, a közösségtől élesen különböző diákok.	Alapvetően elítéli, de kevésbé tartja súlyos jelenségnek, mint a többi ország felnőtt társadalma.
India	Főként a közösségből való kirekesztés, fizikai agresszió, szexuális erőszak.	Egyrészt a normáknak engedelmeskedő, jó tanuló diákok, másrészt a gyenge teljesítményük miatt frusztrált rosszabb tanulók.	A csoport normáival szembekerülő, rosszabb tanuló diákok.	Alapvetően elítéli, de kevésbé tartja súlyos jelenségnek, mint a többi ország felnőtt társadalma.
Oroszország	A szóbeli és egyéb közvetett módon való zaklatás gyakoribb, mint a nyílt fizikai forma.	Normáknak engedelmeskedő, jól tanuló diákok	A csoport normáival szembekerülő, rosszabb tanuló, hátrányos családi hátterű diákok.	Alapvetően elítéli, de kevésbé tartja súlyos jelenségnek, mint a többi ország felnőtt társadalma

CC BY

(A 2. táblázat folytatása)

Ország	A bullying jellegzetes formája	Elkövetők jellemzői	Áldozatok jellemzői	Felnőtt társadalom viszonya a bullyinghez
Észak- és Nyugat-Európa	Közvetett, verbális, kisebb arányban közvetlen fizikai.	Extravertált, felnőttek által szabott normákkal szembehelyezkedő karakterek.	Félénk, visszahúzódó, a kortárs közösségekből kirekesztődött személyiségek.	Kettősség jellemző: a bullying valamennyi formáját elítélik, de a fizikai agresszióra több figyelmet fordítanak.
Magyarország	Közvetett, verbális, kisebb arányban közvetlen fizikai.	Az intézmény és azok vezetői iránt bizalmatlan, azokkal szembehelyezkedő diákok.	Az intézmény és azok vezetői iránt bizalmatlan, kortárs közösségből kirekesztődött tanulók.	Az oktatók jó része nincs tisztában a jelentésével, sokan a közvetett formákat nem tekintik bántalmazásnak.

Forrás: a szerző szerkesztése

VII. ÖSSZEFOGLALÁS

A bullyinggal foglalkozó nemzetközi kutatások eredményei gyakran eltérnek egymástól, ami nagyrészt az országok, kultúrák és társadalmi beállítottságok közötti különbségekre vezethető vissza. A zaklatásról alkotott eltérő elképzelések mind a minőségi, mind a mennyiségi adatokban megjelennek, ezért a kultúraközi összehasonlító vizsgálatoknak figyelembe kell venniük ezeket a kontextuális tényezőket, különösen módszertani szempontból (Martinez-Criado, 2014). A jövőbeni kutatásokat gazdagíthatná a gyermekek kulturális értékeinek mérése is, ami hozzájárulhat célzottabb prevenciós és intervenciós programok kialakításához.

A különbségek ellenére közös elem, hogy az áldozatokat az iskolai dolgozók és a diákok hasonló módon jellemzik: tipikusan olyan tanulók válnak célponttá, akik személyiségük vagy viselkedésük révén eltérnek a közösségi normáktól, és gyakran periferikus helyzetben vannak. Ebből következően a bullying nem feltétlenül öncélú, hanem a csoportnormák fenntartását szolgáló, regulatív funkcióval is bírhat.

Amennyiben a bullying klasszikus definícióját – szándékosság, ismétlődés és a hatalmi egyensúly hiánya (Olweus, 1993) – a jövőben bővíteni kívánjuk, érdemes lehet a csoportnormák szerepét hangsúlyosabban megjeleníteni. Ugyanakkor a definíciók alkalmazása módszertani nehézségeket vet fel: a konkrét cselekedetekre rákérdező eszközök (pl. Arora, 1994) csökkentik a fogalmi félreértéseket, de nem mindig veszik figyelembe a hatalmi egyensúly kérdését (Smith et al., 2002).

Mindezek mellett az önértékelésen alapuló mérések önmagukban korlátozott megbízhatóságúak, ezért több adatforrás és mérési stratégia együttes alkalmazása indokolt (Griffin & Gross, 2003). Ennek ellenére továbbra is szükség van egy közös, univerzális tudományos definícióra, mivel ennek hiányában a nemzetközi kutatások összehasonlíthatósága ellehetetlenülne.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély
www.esely.org

VIII. ZÁRSZÓ – VÉGSŐ KONKLÚZIÓK

A zaklatás világszerte összetett és kulturálisan meghatározott jelenség, amelyet nem lehet egységesen értelmezni minden társadalomban. Az eltérő társadalmi normák és közösségi elvárások befolyásolják, mit tekintenek zaklatásnak: egyes kultúrákban főként a nyílt agressziót, máshol az érzelmi vagy társadalmi kizárást is annak tartják. Emiatt a nemzetközi kutatásokban elengedhetetlen a kulturális kontextus figyelembevétele.

A zaklatás gyakran nem pusztán öncélú bántalmazás, hanem a csoportnormák fenntartásának torz eszköze, amely jellemzően a normáktól eltérő, perifériára szorult egyéneket célozza. Ez a szabályozó jelleg nem legitimálja az áldozatokkal szembeni bántalmazást, de segít megérteni annak társadalmi beágyazottságát.

A kutatások módszertani tanulsága, hogy nem elegendő egy előre rögzített definíciót alkalmazni: célszerűbb a konkrét tapasztalatokra és megélt cselekedetekre rákérdezni. Emellett az önértékeléses eszközök mellett több adatforrás bevonása is szükséges a megbízhatóbb eredményekhez. Ugyanakkor egy közös, univerzális definíció nélkülözhetetlen a nemzetközi eredmények összehasonlíthatóságához, így a bullying egyszerre társadalmi és módszertani kihívás.

IRODALOM

Avanesian G., Dikaya L., Bermous A., Kochkin S., Kirik. V., Egorova V., Abkadyrova V. (2021): Bullying in the Russian Secondary School: Predictive Analysis of Victimization. In: Sinclair C., Stubbs-Richardson M., Marcum C. (2021): *Advances in youth bullying research. Frontiers in psychology, frontiers in psychiatry and frontiers in education,* 2022. Volume 13.

Bjelerd Y., Augustine L., Thorberg R. (2020): Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children and Youth Services Review,* 119 (8).

Butovskayan M. L., Timentschik V. M., Burkova V. N. (2007): Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescents. *Aggressive Behavior,* Volume 33, pages 170–183.

Buda M. (2015): *Az iskolai zaklatás.* Debreceni Egyetem.

Burton, P., & Leoschut, L. (2013): *School Violence in South Africa: Results of the 2012 National School Violence Study*. CJCP.

Burton, P., & Mutongwizo, T. (2009): *Inescapable Violence: Cyber bullying and electronic aggression in South African schools*. CJCP Issue Paper.

Chang V. (2021): Inconsistent Definitions of Bullying: A Need to Examine People's Judgments and Reasoning. *Human Development,* 2021; 65: 144–159.

Cornell D., Limber S. P. (2015): Law and policy on the concept of bullying at school. *Am Psychol,* 2015 May-Jun; 70 (4): 333–43.

Costa M. R., Xavier, C. C. Andrade A. C. S., Proietti F. A., Caiaffa W. T. (2015): Bullying among adolescents in a Brazilian urban center – "Health in Beagá" Study. *Rev Saúde Pública,* 2015; 49: 56.

CC BY

Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., Molcho M., Gaspar de Mato M., Overpeck M., Due P., Pickett W. (2009): *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries.* Int J Public Health 54.

Czoller V. (2020): A bullying témakörének feldolgozása multimédiás eszközökkel az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia,* XIII. évfolyam, 2020/2.

Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2010): Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences.*

Derber C., Magrass Y. R. (2016): *Bully Nation: How the American Establishment Creates a Bullying Society*. NYU Press.

Dóczi-Vámos G. (2016): Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány:* oktatás kutatás innováció, 2063–9546 (2) pp. 67–79.

Dóczi-Vámos G. (2017): Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány*, 5 (4).

Donnay M., Sabirah A., Mulalo M., Shazly S (2021): *Prevalence of bullying victimisation among primary school children in South Africa: a population-based study.* BMC Res Notes. 2021 Aug 30; 14 (1): 342.

Donoghue, C. (2022): *The Sociology of Bullying: Power, Status and Aggression Among Adolescents*. Routledge.

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., et al. (2018): *Bullying and Symptoms among School-aged Children: International Comparative Cross-sectional Study in 28 Countries*. European Journal of Public Health.

Fante, C. (2015): *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Editora Verus.

Farkas J., Szabó G. (2025): Az iskolai bullying kezelésére felkészítő kompetenciák és stratégiák. Új folyam, III. 1. szám.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009): *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization.* Campbell Systematic Reviews, 5 (1), 1–148.

Freiberg J. A. (2010): *The Challenge of Bullying in U.S. Schools: Resistance and Reaction.* Counterpoints, Vol. 376, Critical Essays on Resistance in Education (2010), pp. 159–177.

Furlong, M. J., & Morrison, G. M. (2000): *The School in School Violence: Definitions and Facts*. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8 (2), 71–82.

Futoshi K. (1999): *Bullying in Japanese schools.* The University of Texas.

Garcia A.C., Sousa R., Varela A., Monteiro L. (2021): Bullying, physical activity, and body image among Brazilian students. *Journal of Health Psychology,* 26 (10) 1661–1673.

Gerő M. és Hajdu G. (2009): *Iskolai veszélyek*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.

Görzig A., Wachs S., Wright W. (2021): Cross-national and Cultural Differences in Bullying. In: P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (Eds.): *Handbook of Bullying.* Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwel.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

Griffin R., S., Gross A. M. (2003): Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (2004), 379–400.

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

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014): *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin Press.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2018): *Cyberbullying: Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center

Holt, M., & Keyes, M. (2010): Teachers' attitudes toward bullying. In: Espelage & Swearer (Eds.): *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention.*

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015): Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70 (4), 293–299.

Jármi, É. (2019): Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, 28 (3), 528–540.

Jenkins, L. N. (2019): *The Law and Psychology of Bullying: Implications for School Practices and Legal Reform*. In: Furlong, M. J. (Ed.) *Handbook of School Violence and School Safety*. Routledge.

Kennedy, R. (2021): *Bullying Trends in the United States: A MetaRegression*. Trauma Violence Abuse 2021 Oct.; 22 (4), 914–927.

Kshirsagar, V. Y., Agarwal, R., & Bavdekar, S. B. (2007): *Bullying in schools: Prevalence and short-term impact*. Indian Pediatrics.

Lehman, B. (2023): *Exposure to Aggressors at School and Cyberbullying Victimization*.

Liang H., Flisher A. J., Lombard C. J. (2007): Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. Child Abuse & Neglect 31 (2007), 161–171.

Malhi P., Bharti B., Sindu M. (2014): Aggression in Schools: Psychosocial Outcomes of Bullying Among Indian Adolescents. *Indian J Pediatr* (November 2014), 81 (11), 1171–1176.

Martinez-Criado G. (2014): *The World of Bullying: An Overview and Reflexion.* Coolabah, No. 13, 2014.

Michaud P., A. (2009): Bullying: We Need to Increase Our Efforts and Broaden Our Focus. *Journal of Adolescent Health*, 45 (2009), 323–325.

Modin B., Laftman S B., Östberg V. (2017): *Teacher Rated School Ethos and Student Reported Bullying – A Multilevel Study of Upper Secondary Schools in Stockholm, Sweden.* Int. J. Environ. Res. Public Health 2017, 14, 1565.

Morales, D. X., Grineski, S. E., & Collins, T. W. (2019): *School bullying, body size, and gender*. Youth & Society.

Kennedy R. S. (2021): Bullying Trends in the United States: A Meta-Regression. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22 (4), 914–927.

Molcho M. (2009): A cross-national profile of bullying and victimisation among adolescents in 40 countries. International Journal of Public Health 54 Suppl 2 (S2), 216–224.

CC BY

Naylor P., Cowie H., Cossin F., Bettencourt R., Lemme F. (2006): Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, (2006), 76, 553–576.

Nazir T., Thabassum L. (2021): The Role of Social Systems In the Conception and Perpetuation of Bullying Culture In India. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences* (CALESS), 3 (1), 69–82.

Olweus, D. (1991): Bullying among school children: Intervention and prevention. *Psychology in the Schools*, 28 (4), 317–323.

Olweus, D. (1993): *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

Olweus D. (1997): Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, December 1997, 12 (4). Special Issue: Children With Special Needs (December 1997), 495–510.

Olweus D., Limber S. P., Breivik K. (2019): Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, (2019) 1, 70–84.

Parti, K. (2016): A megfélemlítés (bullying) szabályozása Magyarországon és külföldön. *In Medias Res*, 2016/1., 114–146.

Peguero, A. (2013): *Schools, Bullying, and Inequality: Intersecting Factors and Complexities with the Stratification of Youth Victimization at School*.

Pintér Á. (2017): A bántalmazott gyermekek – Gyermekjogok és gyermekbántalmazás. *Statisztikai Szemle*, 95 (8–9).

Pozzoli T., Ang R. P., Gini G., (2011): Bystanders' Reactions to Bullying: A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21 (4), 686–703.

Prinsloo, J. (2008): *Bullying in South African Schools*. South African Journal of Education, 28 (1), 1–10.

Roland, E. (2002): *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts*. Educational Research, 44 (1), 55–67.

Salmivalli, C. (2010): *Bullying and the Peer Group: A Review*. Aggression and Violent Behavior, 15 (2), 112–120.

Samara, M., Foody, M., Göbel, K., Altawil, M., & Scheithauer, H. (2019): Do cross-national and ethnic group bullying comparisons represent reality? Testing instruments for structural equivalence and structural isomorphism. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1621.

Smith P. K., Cowie H., Olafsson R., Liefooghe A. P. D. (2002): Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, July/August 2002, 73 (4), 1119–1133.

Smith P. K., Kwak K., Hanif R., Kanetsuna T., Mahdavi J., Lin S. F., Olafsson R., Ucanok Z. 2016): Linguistic issues in studying bullying-related phenomena: data from a revised cartoon task. In: Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (eds.) (in press). *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vol. 37. (2026) No. 1. | DOI 10.48007/esely.2026.1.3

CC BY

esély www.esely.org

Smith, P. K., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2019): *Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful are the Terms?* International Journal of Bullying Prevention.

Smorti A., Menesini E., Smith P. K. (2003): Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of cross-cultural Psychology*, 34 (4), 417–432.

Shelley, T. O., Pickett, J. T., Mancini, C., et al. (2018): *Race, Bullying, and Public Perceptions of School and University Safety*. Journal of Interpersonal Violence.

Siegler A, Várnai D. E., Hoffmann T., Basa B., Jármi É. (2021): *ENABLE Anti-bullying Program in Hungarian Schools.* Comparative School Counseling, 1, 87–7.

Tamaki M. (2006): *„Ijime (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity.*" Second Annual Rhizomes: Re-Visioning Boundaries Conference of The School of Languages and Comparative Cultural Studies. No. 1. 2006.

Thornberg R., Pozzoli T., Gini G. (2021): Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (19–20).

Tihanyi K. (2020): *Iskolai zaklatás és kirekesztés – Szakemberek tapasztalatai a 2019/2020-as tanévben*. Budapest: Háttér Társaság.

Tsuneyoshi, R. (2003): *The Japanese model of schooling: Comparisons with the West*. Routledge.

UNESCO (2019): *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF Magyarország & Medián (2022): *Bullying kutatás 12–20 éves fiatalok körében*. Budapest, 2022. július – augusztus.

Vaillancourt D., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J. L., Stiver K., Davis C. (2008): Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32 (6), 486–495.

Várnai, D. E. et al. (2018): A kortársbántalmazás értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73 (4), 519–539.

Zulu, B. M., Urbani, G., Van der Merwe, A., & Van der Walt, J. L. (2004): Violence as an Impediment to a Culture of Teaching and Learning in South African Schools. *South African Journal of Education*, 24 (2), 170–175.