

## AZ ISKOLAI ZAKLATÁSELLENES PSZICHOLÓGIAI SZEMPONTOK BEÉPÜLÉSÉNEK NEHÉZSÉGE A HAZAI OKTATÁSBA – AVAGY A GYERMEKKÖZPONTÚ ISKOLA HIÁNYA A POLGÁROSODÁSTÓL NAPJAINKIG

– Helmeczi Attila –

Tanulmányom célja annak részletes bemutatása, hogy Magyarországon a polgárosodás időszakától kezdve milyen – részben a herbartianus, majd főként a szocialista oktatásfilozófia gyermekpszichológiával kapcsolatos elveihez kötődő – tényezők gátolták az iskolai zaklatásellenes intézkedések megjelenését, illetve mindezekhez képest milyen változások történtek a rendszerváltás után egy, az iskolai zaklatást konzekvensen elítélő, az oktatáspolitikai egészét érintő szemlélet kialakításának irányában.

Mindezt megelőzően viszont fontosnak tartok kiemelni néhány tanulmányomhoz kapcsolódó alapvető fogalmat.

**Iskolai zaklatásról** akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: „a) az agresszív viselkedés vagy sérelem szándékos okozása, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Dóczy és Vámos, 2016: 68). Emellett a fogalom meghatározásakor azt is fontos figyelembe vennünk, hogy a zaklatás ezen formája kizárólag egy adott iskola diákjai között zajlik, vagyis például egy tanár által bántalmazott diák zaklatásos esete nem minősül iskolai zaklatásnak (Buda, 2015).

A fogalom ezen tudományos definíciójával azonban úgy hazánkban, mind külföldön csak kevesek vannak tisztában, általában számos olyan bántalmazási formát is iskolai zaklatásnak tekintenek, amiknek még csak érintőlegesen sincs közük a hivatalos definícióhoz vagy éppen a bántalmazás nem fizikai formáit nem minősítik iskolai zaklatásnak (Vaillancourta, McDougall, Hymelc, Krygsmana, Millera, Stivera, és Davis, 2008). Ugyancsak feltűnő jelenség, ahogy az iskolai zaklatás közbeszédben való használata országonként élesen eltér, jellemzően nagyban függ az adott kultúra erőszakról alkotott felfogásától (Smorti, Menesini és

K. Smith, 2003). Magyarországon tovább nehezíti a fogalom köztudatbéli tisztázatlanságát, hogy az iskolai zaklatásellenes prevenció nincs beépülve az iskolák mindennapjaiba, az csupán programok és projectek formájában valósul meg (Jármí, 2019), így gyakran még maguk az oktatók sem találkoznak a fogalom pontos jelentésével (Buda, 2015).

Pedig az iskolai zaklatás mélyebb ismerete különösen indokolt lenne a magyar oktatási intézményekben: Gerő és Hajdu (2009) 186 intézményben végzett nagymintás kérdőíves és interjú vizsgálatára szerint a magyarországi tanulók 69,1 %-nak volt már része osztálytársaik részéről verbális zaklatásban, 47,5 %-uk volt érintett megszegésben – az elkövetők és az áldozatok aránya nagyjából fele-fele arányban oszlott meg mindkét esetben. Továbbá nem elhanyagolható jelenség a kiközösítés, amiben a tanulók harmada érintett (az áldozatok aránya 12,7%) és a fizikai agresszió sem, amiben gyengébb formáiban többen, a diákok bő negyede (26,6%), durvább változataiban kevesebben, a diákok tizede (9,5%) érintett (Gerő és Hajdu, 2009). Végül a diákok 4% volt már rablás áldozata is (Gerő és Hajdu, 2009).

Amikor az ezt a problémát viaszorítani képes gyermekközpontú oktatáspszichológiai szemléletről írok, akkor ez alatt a gyermekek közötti különbségekből kiinduló pedagógiai személetet értek (Sáska, 2020), melynek alapja a diákok eltérő személyiségének és szükségleteinek figyelembevétele akár az oktatás, akár az iskolán belüli konfliktusok kérdésében.

Mint azt a későbbiekben látni fogjuk, a szocialista oktatáspszichológia fentiekkel ellentétes kollektivista felfogása évtizedekig hátráltatta az egyes gyermekek konfliktusaira érzékeny pedagógiai attitűd kialakulását. Így hazánk – több más volt szocialista országgal egyetemben – máig sok éves lemaradásban van az iskolai zaklatás kezelésének terepén a nyugat- és észak-európai országokhoz képest. És bár a rendszerváltás után több gyermekek jogaira vonatkozó egyezményt ratifikált Magyarország, de ezek többsége alig érinti a gyermekek iskolai erőszakkal szembeni védelmét.

Emellett nem elhanyagolható az oktatáson kívül eső társadalmi okok szerepe sem a jelenség máig súlyos voltában, melyek közül a leghangúlyosabb a társadalmi szolidaritás hiánya, mint jellegzetesen magyarországi probléma.

### **A polgárosodástól a szocializmusig**

A 18-19. századot megelőzően semmifajta gyermekpszichológiáról vagy gyermekvédelemről nem beszélhetünk – sehol a világon. Ennek oka, hogy a 19. század előtt ismeretlen volt a gyermekkor ma használatos fogalma és az ahhoz társított képzet. A gyermeket „kicsi felnőttekként” kezelték, akiket a szülei csupán addig gondoztak, amíg munkába nem tudtak állni. Többlett-jogokkal nem rendelkeztek, sőt, kevesebb joguk volt, mint a felnőtteknek, mivel munkájuk kevesebbet ért és érdekeiket sem tudták érvényesíteni. A gyermekek iránti ilyenfajta közönyös viszony kialakulásában egyes elméletek szerint az is közre játszott, hogy ezáltal - tekintettel a nagymértékű, gyakornak számító gyermekhalandóságra - kevesebb pszichés teherrel járt a szülőknek gyermekük elvesztése (Böcz, 2022).

Az oktatáspszichológiát, mint önálló tudományt, csak a 19. század polgárosodása hozta el, ám ez akkoriban koránt sem a gyermekek egészséges személyiségfejlődését szolgálta. Sáska (2020: 534)

Johann Friedrich Herbart német filozófust idézi, aki a 18-19. századi oktatás lényegét a következőképp fogalmazta meg: „A pedagógia mint tudomány a gyakorlati filozófiától (Ethika, erkölcsstan) és a pszichológiától függ. Amaz [az etika, az erkölcsstan] adja a nevelés célját, emez [a pszichológia] az utat, az eszközöket és az akadályokat”. Sáska (2020) megállapítása, hogy ez az értelmezés összhangban áll a Ratio Educationis politikai és nevelési céljaival, miszerint a növendék lelkének háttérében Istennek kell állnia, aki – az akkori vallásos világkép szerint – a világ feje, míg a lélek előtérében a megismerés és a tanulásban való részvétel található. A herbarti felfogásban viszont a megismerés alapja az a szemlélet, amely egyben a kor általános értékrendje is, vagyis a pszichológia a 18-19. század fordulóján pusztán a kor legitim értékeinek továbbadását szolgálta az oktatáson belül (Sáska, 2020).

Sáska (2020) azonban azt is hangsúlyozza, hogy az új tudományos irányzatok megjelenése a 20. század elején hitelét vette Herbart pedagógiai elméletének. Ezzel párhuzamosan jelentek meg a közpolitikában az antikapitalista, a kor polgári berendezkedésével és annak erkölcsével szembeni felfogások, illetve azok iskolai neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó eszméi. Ezek közös jellemzője, hogy az oktatásban már a gyermekekben rejlő értékes tulajdonságok előhívásának eszközét látták, továbbá a gyermekek szociális közösségének minősége mint szempont is megjelent az ideálisnak vélt állami oktatási rendszer kapcsán. Vagyis már nem a tudatosan szervezett oktatás volt a cél, hanem a gyermekközpontú nevelés.

Ebben a szellemben született meg a pedagógusok szakmai autoritásának ideológiája, amelyre nincs befolyással az államhatalom, de a szülői akarat sem. Egyúttal azt is fontos hozzátenni, hogy a modern államok közéletében a szakmai ideológia nem mentes a magasabb értékektől, és az ezen értékek szerint oktató pedagógusok pedig a gyermekekre úgy tekintenek, mint a felnőttek rossz világát meghaladó, a jobb jövőt hordozó leendő felnőttekre (Sáska, 2020).

De mi történik mindeközben Magyarországon? Bár az idősokban már magyar szerzők is több, kortárs nyugati diskurzusba illeszkedő nevelésfilozófiai művet publikáltak (Németh és Bíró, 2016), mégis a korszak



neveléspolitikáját még mindig a herbartianus oktatásfilozófia elvei hatják át, melyek hazánkban sértetlenül vészelték át a fentebb leírt, külföldön zajló folyamatokat. Sőt, az 1919-es események után a szocialista, vagy éppen liberális oktatásfilozófusok kifejezetten nemzetellenesnek minősültek. A Horthy-éra oktatásfilozófiájának fókuszában az irredentizmus és a nacionalizmus, „a hazájához feltétlenül hű”, erősen altruista, az adott gyermek érdekeit negligáló felfogás állt (Jóboru, 1972). Bár a Klebelsberg Kuno-féle népiskolák létrejötte jelentős szerepet játszott a széles körű, a legszegényebb családi háttérű gyermekekhez is eljutó edukációban, így az analfabetizmus szinte teljes felszámolásában, ugyanakkor Klebelsberg a gyermekek intézményeken belüli védelmét szolgáló nézetei már nehezebben tudtak érvényesülni (Jóboru, 1972).

Klebelsberg kiemelkedő figyelmet szentelt az óvodai oktatásnak. Ebben a területen talán nem volt képes ugyanolyan mértékben forradalmasítani, mint az általános iskolai rendszeren, de mindenképpen elősegítette

a fejlődést. Alapelvei között szerepelt, hogy az óvoda ne pusztán gyermekfelügyelet legyen, hanem szorosan kapcsolódjon a szociálhigiénés gondozáshoz is. Az újonnan alapított óvodák azonban jellemzően csak Budapesten és környékén nyitottak meg, főként az ipari munkások gyermekei számára, például Csepelen, Kispesten, Pestújhelyen és Rákospalotán. Ezenkívül az óvónők képzésének fejlesztését is szem előtt tartotta. A kézügyességi és elméleti képzés további évvel bővült, így a tanulók négy évig jártak óvónőképző iskolába. Ez az új típusú óvónő a régi módszerekkel dolgozó óvónő és az angol dajka közötti átmenetet képviselte. Feladatkörébe tartozott a gyerekek fizikai egészségének gondozása is. Érdeemes megjegyezni, hogy Klebelsberg komolyan fontolgatta az iskolaorvosi intézmény kialakítását is. Bár a gyermekvédelem ügyei szívügyének számítottak, az állam akkori anyagi helyzete ezen elképzelés megvalósításához még nem teremtett megfelelő feltételeket (Huszti, 1942).

A magyarországi és a külföldi állapotokat viszont egyaránt jellemzi, hogy a tárgyalt korban az oktatásirányítás szereplői még nem érezték felelősségüknek, hogy a gyerekek iskolán belüli konfliktusait önálló problémaként kezeljék. Habár a történelmi dokumentumok tanúsága szerint sem új az iskolai zaklatás jelensége, viszont az korábban kizárólag irodalmi művekben jelent meg (Hyojin 2007).

Az iskolai zaklatás többek között Thomas Hughes Tom Brown's School Days című, 1856-ban megjelent regényében is már központi téma. Az író könyvében saját iskolai élményeit írja le, aminek negatív hőse, egy 17 éves zaklató fiú, Flashman, aki barátaival együtt bántalmazza a fiatalabb diákokat, köztük Tom Brownt. A regényben szembetűnő lehet, hogy a zaklatás szinte kizárólag fizikai formában jelenik meg (Buda 2015).

A zaklatásról alkotott azon képzet, mely a fogalom alatt annak kizárólag fizikai formáját érti, a 18. századtól a 20. század elejéig terjedő dokumentumok leírásaiban is feltűnhet a mai olvasó számára. Ezen dokumentumok kizárólag a fiúk közötti fizikai bántalmazást tekintik zaklatásnak, és általában az iskolás gyerekek halálával, erős elszigeteltségével vagy zsarolásával kapcsolatosak (Hyojin 2007).

Az iskolai zaklatás témájában született első jelentős folyóiratcikket Frederic Burk írta 1897-ben, de azt követően hosszú idő telt el a kérdés újbóli felbukkanásáig: közel száz év kellett várni, hogy Dan Olweus svéd-norvég pszichológus az 1970-es években kidolgozza a világ első iskolai zaklatásellenes programját (Hyojin 2007).

### **A szocializmustól a rendszerváltásig**

A második világháború utáni humanista törekvések az oktatás szereplőire is nagy hatással voltak, aminek köszönhetően a nyugati világ országaiban nagymértékben fejlődni tudott a gyerekek érdekeit középpontba helyező oktatáspolitikai. Ennek a folyamatnak eredményeképpen az 1970-es évek elején Dan Olweus svéd-norvég pszichológus elindította a világ első szisztematikus kutatását az iskolai zaklatás témájában.

Az eredményeket Svédországban 1973-ban, az Egyesült Államokban pedig 1978-ban publikálták az Aggression in

the Schools: Bullies and Whipping Boys című könyvben, majd sorra születtek már a 70-es és 80-as években az iskolai zaklatással kapcsolatos kutatások, továbbá jöttek létre prevenciós programok (Olweus és Limber, 2010). Norvégiában már 1981-ben megválasztották a világ első gyermekjogi ombudsmanját, azok után, hogy az országban a 60-as évektől kifejeződött a társadalmi igény egy külön a gyermekek jogaival foglalkozó személy munkája iránt (Kovács, 2009).

A fenti időszakban Magyarországon az iskolai zaklatás jelensége jóval kevésbé hangsúlyos problémaként jelent meg az oktatásról folyó diskurzusokban. Kevés olyan oktatási szakember volt, aki a gazdájaként tekintett volna a gyermekek iskolán belüli biztonságára. Az iskolai zaklatás kezeletlenségének okait keresve ugyanúgy felmerül a szocialista oktatásideológia túlzott kollektívizmusa, mint a társadalmi szolidaritás hiánya .

Sáska (2020) a probléma történelmi gyökerét a szovjet-szocialista modellben látja, mely valamennyi népi demokratikus államban a nyugati gyökerű pszichológiai irányzatok elfojtását hozta magával, amely alól a pedagógiai pszichológia sem volt kivétel. A nyugati irányzatok helyett a Szovjetunió központi elvárásainak megfelelő, az államszocialista célokat követő iskolák honosodtak meg. Ennek eredményeként a korábban jellemző teljesítményelvű szellemiséget felváltották az ideológiai alapokon álló, a fennálló szocialista rendszer céljainak alárendelt nevelési szempontok (Németh és Bíró, 2016). Így elsősorban a szocialista pedagógia elveinek átadása lett az intézmények fő tevékenysége (Czirják, 2008).

Az '56-os forradalmat követő Kádár-korszakban ugyan a pszichológusok többsége már nyugati iskolázottságú és orientációjú volt, a neveléslelektani kutatók tudományos felfogásukat tekintve továbbra is a szovjet irányultságot képviselték a pszichológiában (Pléh, 2020). Azt a szovjet irányultságot, amely szerint minden tudománynak kapcsolódnia kell valamilyen módon a kommunizmus elvéhez, annak megvalósításához, ez pedig egészen a Szovjetunió összeomlásáig érvényesült az ország iskolapolitikájában is (Szamborovszkyné Nagy, 2013).

Mérei Ferenc példája jól mutatja, mennyire nehéz küldetést vállalt az, aki a kollektivisták felfogással részben

szembehelyezkedve a gyermekközpontú iskolarendszer kialakítását tűzte ki célul. A kor neves oktatáspszichológusa franciaországi tanulmányai hatására azt az elvet vallotta, hogy összhang teremthető a francia felvilágosodás termékeként értelmezett baloldali, gyerekközpontú pedagógia és a kommunizmus egyenlősítő elvei között. Munkájában arra törekedett, hogy demokratizálja és gyermekközpontúvá tegye a szocialista nevelést. Hitt abban, hogy a gyermeki közösségek sajátos szerkezete összhangot tud teremteni az egyenlőség és a centralizáció között (Pléh, 2020).

Fenti felfogását később Nyugat-barátnak és ellenségesnek titulálták, így minden posztjától megfosztva kizárták a pártból. Ebből következő egzisztenciális problémái miatt elhagyta gyermekfókuszú filozófiáját, azt a pártvezetésnek tetsző ideológiai alapú felfogásra cserélve, beismerve, hogy a gyermekközpontú individualista és a szocialista ideológiának megfelelő kollektivista gyermeknevelés között feloldhatatlan ellentét feszül. Egykori nézeteit feladva egészen odáig ment, hogy írásaiban dicsérni kezdte Makarenko nem túlságosan gyermekbarát nézeteit (Pléh, 2020).

A 80-as évek gorbacsovi fordulata végül lehetővé tette, hogy visszatérjen korai nézeteihez, így 1985-ben publikálásra került az 1948-ban megírt *Demokrácia az iskolában* című tanulmánya, melyben a gyermekorientált, önálló véleményalkotásra nevelő iskola eszményképét fejtette ki (Pléh, 2020).

A fenti folyamatokkal szemben viszont megvalósításra kerültek – a kor domináns felfogásával részben szakítva – gyermekközpontúbb intézkedések is.

1961-ben az Oktatási Minisztérium és az Országos Pedagógiai Intézet vezetői által megszabott tantervekben megjelentek az olyan pszichológiai érvek, amelyek a gyermekismeretet és a gyermek érdekeinek védelmét szolgálták. Ezek a kezdeményezések viszont szintén nem voltak teljesen ideológiamentesek, hiszen középontjukban az ún. „kádári társadalmi béke” megteremtése állt (Sáska, 2020).

1968-ban került sor nevelési tanácsadó intézmények felállítására, azzal az elvvel, hogy a nevelési szempontból problémás gyermekeket nem kell mindenáron elszakítani a családjuktól, hanem a szakértő és a család közötti közös párbeszéddel kell megpróbálni megoldást találni az adott gyermek problémájára (Czirják, 2008). Továbbá a családi kapcsolatok pótolhatatlanságát felismerve a hetvenes években lehetővé tették a nevelőotthonokban elhelyezett gyermekek számára a rokonokkal való rendszeres kapcsolattartást (Czirják, 2008).

Öt évvel később, 1973-ban országos szinten is meghatározták a tanácsadók működési kereteit, majd Popper Péter vezetésével a nevelési tanácsadás módszertani alapelveit is lerakták. Ennek jelentősége abban állt, hogy amellett, hogy orvosok, pszichológusok, és gyógypedagógusok részvételével megállapították a speciális nevelési igényeket, kidolgozták a fogyatékos gyerekek oktatását, a pszichológiai tanácsadás is domináns szerepet játszott (Kende, 2008). Ez a tevékenység pszichoterápiát is magában foglalta és egyaránt tartott kapcsolatot a körzetükben lakó gyermekekkel és családjaikkal. A nevelési tanácsadók feladatai közé tartozott továbbá a 3-18 év közötti gyermekek pszichológiai szakvélemények és diagnózisok készítése, valamint pedagógiai és gyógypedagógiai támogatás nyújtása. Emellett pszichoterápiás munkát is végeztek (Kende, 2008)

A Nevelési Tanácsadó hálózat létrehozásának eredményeként kezdték meg az iskolapszichológusi hálózat felállítását is (Sáska 2020), mely elviekben lehetővé tette az iskolai konfliktusok helyben való gyakorlati kezelését. Mindez azonban még mindig nem tudta tapasztalható mértékben kezelni az iskolához kötődő problémák jelenségét. Mérei (1974) szociometriai felmérései komoly problémaként mutatnak rá a beilleszkedési zavarokkal küszködő gyermekek osztályon belüli periférikus helyzetére. Somlai Péter (1989) iskolakutatása pedig súlyos, osztálytársak közötti konfliktusokról számol be, aminél talán az is meghökkentőbb lehet, hogy a tanárok – a velük készített interjúk alapján – nem érzik



felelősségüknek ezen konfliktusok kezelését; ezek megoldását egyrészt magára a diákközösségre, másrészt a diákok szüleire bízzák, míg a szülők a pedagógusok felelősségét firtatják.

Az 1972-ben elfogadott, a területi és helyi tanácsok számára az iskolák felett teljes kontrollt biztosító tanács törvény pedig szintén nem segítette az adott iskolák szintjén történő azon reform gondolatok megvalósítását, melyek egy gyermekközpontúbb iskola kialakítását tűzték ki célul (Dobsi 1990).

Tovább nehezítette az iskolai zaklatásról szóló diskurzus oktatáspolitikai diskurzusok szintjén való megjelenését a szocializmusban létező társadalmi problémák tabusítása. Az autoriter államok médiájának autonómiája sokkal korlátozottabb, mint a demokratikus rendszerekben (Bognár, 2009), és ez érvényes volt a szocialista Magyarország köznyilvánosságára is. A diktatúrákban és a fél-diktatúrákban a környezeti impulzusok (például politikai racionalitás formájában) hatással vannak a média szelekciójára is, amikor egyes események hírértékét felülírják vagy módosítják az államhatalom akaratának megfelelően (Bognár, 2009). A szocialista éra felfogása szerint a társadalmi problémákból eredő bűnözés önmagában ellentmondott a szocializmus létének (Bezsenyi és Lénárt, 2017). Az 1960-as években a nyugati országok romlottságaként interpretálták a szervezett bűnözést, aztán a 80-as évek modernizációjában már a reformok negatív externáliáiként értelmezték azokat (Bezsenyi és Lénárt, 2017). A rendőri szervek a társadalmi problémák szülte bűnözést úgy ábrázolták, mint ami ellentmond a szocialista valóságnak.

Például a hazai krimikben a bűnözést valamilyen személyiségbeli zavarra vezették vissza, nem annyira társadalmi válságjelenségekre (Bezsenyi és Lénárt, 2017).

Nem elhanyagolható tényező a gyermekközpontúság hiányában a társadalmi szolidaritás válsága sem. A szocializmus – annak főleg késői éveit – egyfajta értékrendi válság jellemezte (Hankiss, 1980). Vagyis a szocialista állam által közvetített normák nem interiorizálódtak, azok megszegését nem az őszinte büntudat, hanem a szankcióktól való félelem gátolta. Így nem okozott büntudatot a szabályok megkerülése az egyéni boldogulás érdekében sem, továbbá nem alakult ki társadalmilag legitim értékrend. A szocialista világszemlélettel szembehelyezkedő nyugati eszméirányzatok egyrészt csekély mértékben áramoltak be, másrészt azokat értékrend nélkül importálták, ráadásul leginkább csak az öltözködés és a könnyűzene-fogyasztás szintjén jelentek meg (Hankiss, 1980). Mindez egy, a bántalmazás bármilyen megjelenésével szembeni általános közöny létrejöttének ágyazott meg a magyar társadalomban – akár tanárként, akár szülőként, akár iskolapszichológusként tétlenül nézve például egy gyermek kortársak általi rendszeres zaklatását.

Komolyabb változás csak a 80-as években tapasztalható. Ekkoriban az iskolák fokozatosan visszakapták szakmai önállóságukat, miközben az intézmények központosított igazgatása háttérbe szorult (Dobsi, 1990). A gyermekcentrikussá válás folyamatába illeszthető a Gyermek- és Ifjúságvédelmi Felügyeleti és Továbbképzési Önálló Osztály 1982-es megalakulása (Czirják, 2008).



A szocialista rendszer utolsó nagy gyermekvédelmi intézkedése 1986-ban a Családsegítő Központok felállítása volt, ami filozófiájában a családtámogatást és a gyermekközpontúságot képviselte (Czirják, 2008), mint olyan családszemléletű és családtámogató tér, amelyek fontos meghatározója az kliensközpontúság és az érdekvédelem. A központ feladatai közé tartozott a szociális segítő munka, a családgondozás gyakorlata és gyakorlatának kidolgozása, a helyi szociális helyzet feltérképezése, a társintézmények összefogása és ellenőrzése, segélyezés, és szaktanácsadás (Sáska 2020). A szocialista modellel szembeni kritikussabb hangok csak a 80-as évek második felében tudtak érvényesülni (Németh és Bíró, 2016). Ekkoriban – a rendszerváltásnak megágyazó politikai reformok keretében – az oktatáspolitikai elit mélyebb változásokat sürgető tagjai már tevékenyen részt vettek egy szocialista ideológiával szakító, demokratikus nevelésfilozófia kidolgozásában (Németh és Bíró, 2016).

Az előbb felsorolt intézkedések viszont nem foglalkoztak érdemben az iskolai zaklatás jelenségével, miközben az már a nyugati oktatásügyi diskurzusban központi témának számított. Ráadásul az említett intézmények még a felsorolt feladatokat sem tudták maradéktalanul megvalósítani, és leginkább segélyezésre korlátozódott a szerepük (Sáska, 2020). Valamint erősen ideologikus voltuk – vagyis a „szocialista eszményképnek” megfelelő emberré nevelés mint a gyermek személyiségét mellékesnek tekintő gondolat – is akadályozója volt a gyermekcentrikusság létrejöttének (Czirják, 2008).

Ideológia és értékrendi okok tehát egyaránt nehezítették a gyermekközpontú pszichológiai nézetek érvényesülését, illetve eredményezték a gyermekpszichológia – nyugati állapotokhoz viszonyított – elmaradottságát a szocialista érában, annak dacára, hogy az időszak nem nélkülözte az olyan gondolkodókat, akik a gyermekpárti iskola eszményképét hordozták.

Gondolataik megvalósulását hasonló okok nehezítették, mint a háborút megelőző időszak gyermekbarát eszméinek realizálását: az állam által képviselt, a hatalom

számára ideális állampolgár felneveléséről alkotott képzetek mindkét korszakban felülírták a gyermekek jogait.

### **A rendszerváltástól napjainkig**

Az 1990-es évek elején az oktatás területén történő rendszerváltás minden szocialista országban hasonló módon zajlott le: a tantervekből kikerült a pártállami ideológia, valamint meghatározó szerep jutott a decentralizációnak a közigazgatásban és a tanügyigazgatásban, és az iskolák zöme önkormányzati vagy egyházi tulajdonba került. Mindezt a folyamatot azonban erős állami kontroll jellemezte – így követve továbbra is jelentős befolyása maradt az éppen aktuális kormányzati ideológiáknak az oktatásra nézve (Velkey, 2015).

Az évtized közepétől viszont már látványosan eltérő oktatáspolitikai formák jöttek létre az említett országokban. Például míg Csehországban az országból a szocializmus időszakában kivándorolt, majd visszatért szakértők szervezték az oktatási reformokat, Magyarországon főleg a szocializmus reformfolyamataiban résztvevők kaptak nagyobb hangsúlyt. Lengyelország pedig a hazai középkori egyetemek hagyományaira támaszkodott. Ennek eredményeképpen az értékek és célok is eltértek a különböző országokban, ami különbségeket okozott a fejlődés és hatékonyság terén is (Dudok, 2018).

Külön kiemelendő az 1999-es lengyel oktatási reform. A reform jelentős mértékben bővítette az iskolai intézmények autonómiáját, elismerve a pedagógusok szakértelmét és felismerve, hogy a helyi problémákra ők rendelkeznek a legjobb megoldásokkal. Az új tantervek eltértek az eddigi tudásalapú elvárásoktól, és a diákok fejlesztendő képességeit és kompetenciáit helyezték a középpontba. A tantervet 2009-ben újra felülvizsgálták, és az önálló gondolkodáson alapuló munka és a tehetséggondozás is fontosabb szerepet kapott benne. Ennek eredményeképpen 2012-ben a PISA mérések kiugróan jó eredményeket mutattak az előző évek méréseihez képest<sup>1</sup>(Velkey, 2015).

<sup>1</sup> Magyarország részben a hasonló mélyreható reformok híján az elmúlt évtizedekben nem tudott akár csak a lengyelekét megközelítő eredményeket elérni (Gloviczki, 2019)

Mindezek mellett a kelet-közép-európai országok mindegyikében komoly problémaként tűnt fel az iskolai zaklatás jelensége. Egy diákok általános közérzetét vizsgáló 2015-ös PISA mérés eredményei szerint azon diákok aránya, akik legalább havi egy alkalommal áldozatai az iskolai zaklatás valamely formájának, a régió országokban 25%-ot tesz ki, míg a nyugat- és észak-európai országokban ez az arány 5- és 15% között van (Bruniges és Bertnard, 2017).

A probléma magával vonja a kérdést: miért nem történt e téren is jelentősebb változás a rendszerváltás után? Bár fontos mérföldkőnek tűnhet, hogy 1991-ben Magyarország ratifikálta és kihirdette az ENSZ közgyűlése által 1989-ben elfogadott gyermek jogairól szóló egyezményt, az egyezmény a diákok kortárs iskolai zaklatással szembeni védelmét garantáló rendelkezését a magyar jogalkotás nem tűzte napirendjére<sup>2</sup> (Herczegh, 2014).

Ha mindennek az okát keressük, talán az közrejátszhatott a probléma iránt tanúsított érdektelenségben, hogy a piacgazdaság előtérbe kerülésével az iskola-kutatások legfőbb tárgya – leginkább az amerikai vagy angolszász típusú oktatási szellem meghonosításának hatására – a diákok teljesítményének vizsgálata lett, előbbieket pedig nem jutott sem a tudományos szférában, sem a társadalomban, sem a jogalkotásban kellő figyelem a diákok közötti viszonyok problémájára (Bencze, 2015).

Továbbá a 90-es évek gazdasági recessziója hátrányosan érintette a közigazgatásban dolgozókat, így a tanárokat is, akiknek a fizetése messze elmaradt az újonnan kialakult versenyszektorban dolgozók béreitől. Mindez egy lelkesedésmentes, a változások irányát közönyös pedagógustársadalom kialakulását eredményezte (Polónyi, 2015).

Az oktatók efféle motivátlanságában közrejátszhatott a rendszerváltás után jellemző populista jobb- és baloldali politikai és társadalmi nyomás is, amely befolyásolta az oktatás irányítására irányuló erőfeszítéseket. Ezt az

atmoszférát tovább fokozta az a tény, hogy a magyar oktatás hosszú évtizedekig központosított volt, és az önkormányzat hagyományai már régen kihunytak, így a problémák megoldását nem a helyi közösségektől, hanem az állami kormányzattól várták. Mind a politikusok, mind a bürokraták ebben az örökölt régi szocialista rendszer működési elvét erősítették. Ez magyarázta a központi kormányzatnak való cselekvési nyomást, és azt, hogy a rendszerváltás óta még mindig nem alakult ki a közigazgatás és a politika felelősségre vonhatóságán alapuló professzionalizmus (Polónyi, 2009).

Az ideológiamentes oktatási rendszer és az intézményalapítási szabadság által tehát hiába nyílt lehetőség alternatívákat felmutatására a sok tekintetben problémás iskolarendszerrel szemben, a Waldorf-iskolák megjelenésén túl nem volt erre jelentősebb kísérlet (Polónyi, 2015).

Ami pedig talán a leginkább hozzájárult az oktatók szemléletváltozásának elmaradásához, hogy az ideológia-mentessé tételén felül a rendszerváltás után nem került sor a pedagógusképzés komolyabb reformjára (Nahalka, 2022). Tihanyi (2020) tanulmányában kiemeli, 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. Ennél talán még aggasztóbb jelenség, hogy az iskolai zaklatás nem fizikai formáit (pl.: verbális zaklatás, rosszindulatú pletykák terjesztése, cyberbullying stb) a tanárok zöme sem tekinti iskolai zaklatásnak (Buda, 2015).

Mihály Orsolya (2009) a diákoknak iskolán keresztül közvetített rendszerváltás előtti és az azt követő értékrendeket a két kor olvasókönyvei által összehasonlító kutatásának eredménye szerint a jelenleg érvényben lévő olvasókönyvek nem mutatnak modernebb értékrendet, illetve világnézetet, mint a '70-es években használatosak. Mindkét korszak tankönyveinek hiányosságaként róható fel, hogy nem mutatnak be erkölcsi konfliktusokat ábrázoló történeteket, az olvasmányok többségében csak pozitív magatartás figyelhető meg, ami a szerző szerint önmagában nem elég a gyermekek értékrendjének egészséges fejlődéséhez.

<sup>2</sup> Magyarország Alaptörvénye is tartalmaz gyermekvédelmi rendelkezéseket: hazánkban külön védelmi intézkedések vonatkoznak a családokra, a gyermekekre, a nőkre, az idősekre és a fogyatékkal élőkre. A gyermeki jogok szűkebb körét a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény tartalmazza. Továbbá számos ágazati törvény is tartalmaz a gyermekek jogaihoz kötődő rendelkezéseket – mindezek azonban semmilyen garanciát nem nyújtanak az iskolai zaklatással szemben (Herczegh, 2014).



Szintén hiányosságként könyveli el a szerző, hogy a könyvekben szereplő történetekben az emberi kapcsolatok zártsága, azoknak leginkább csak a családi kapcsolatokban való kimerülése figyelhető meg, míg a gyermekek azon kívüli, például az osztálytársakkal való viszonya csak ritkán témája a történeteknek (Mihály, 2009).

Szintén hiányosságként könyveli el a szerző, hogy a könyvekben szereplő történetekben az emberi kapcsolatok zártsága, azoknak leginkább csak a családi kapcsolatokban való kimerülése figyelhető meg, míg a gyermekek azon kívüli, például az osztálytársakkal való viszonya csak ritkán témája a történeteknek (Mihály, 2009).

Jóllehet a rendszerváltást követően számos tudományos mű megrajzolta az oktatási rendszer problématerképét, mint például Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992) Társadalmi tér és oktatási rendszer című műve, vagy Alpár Vera Noémi (2018) Az iskolai esélyegyenlőtlenség című írása, ezek abszolút nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoztak az iskolai erőszak jelenségével. Buda Mariann (2015) Az iskolai zaklatás című könyve hiánypótló módon kizárólag a bullying jelenségét elemzi. A könyv mellett, hogy rávilágít az iskolai zaklatás égető és kiküszöbölhetetlen problémájára, hangsúlyozza, hogy maguk a tanárok sem tekintik bántalmazásnak a zaklatás nem fizikai formáit.

A rendszerváltás utáni időszakban sem mellékes az értékrendi tényező mint a gyermekorientált oktatás kialakulásának akadály. Csizsák András (2009) közgazdász vezetésével 2009-ben reprezentatív lakossági mintákon végzett kérdőíves adatfelvétel szerint a rendszerváltás nem befolyásolta jelentősen a magyar társadalom értékrendjét.

A magyarországi válaszadók erősen bizalmatlanok, individualisták; együttműködésre, közös vállalkozásra a szűkebb családtagokon kívül nem szívesen hajlanak. Továbbra is hiányzik egy koherens társadalmi értékrend, mely a közös társadalmi problémák – így például a bántalmazás – felszámolásának egyik alapfeltétele.

A fent leírtak magyarázhatják, hogy miért övezte érdektelenség az első iskolai zaklatással foglalkozó publikációkat és kutatásokat.

Bár Magyarországon már 1999-ben az *Educatio* folyóiratban prezentálták Dan Olweus Iskolai zaklatás című cikkét, ekkoriban még nagyon kevés figyelem irányult Magyarországon a bullying felé (Buda, 2015). Ugyanígy érdektelenség kísérte a témában az első magyar nyelven megjelent könyvet, Karl Dambach *Pszichoterror (mobbing) az iskolában* írását (Buda, 2015). A legelső hazai kutatásig egészen 2004-ig kellett várni. Ekkor egy kisebb mintás, nem reprezentatív vizsgálatot végzett Figula Erika (2004) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, amelynek eredményei szerint a diákok többsége rendszeresen elszenved a társai részéről fizikai és legfőképpen verbális agressziót, valamint a tanulók több mint tizede rendszeresen agresszív módon bántalmazza osztálytársait.

Az EU-ban a probléma kezelésének céljából jött létre 2014-ben az ENABLE nevezetű uniós finanszírozású projekt, mely Magyarországon 2016-óta van jelen 30 iskolában. A projekt az egész iskolát érintő iskolai zaklatásellenes normaképzésen keresztül kívánja visszaszorítani a zaklatás jelenségét, osztályfőnökök vagy iskolapszichológusok által tartott előadások formájában kialakítva egy zaklatás iránt negatív érzelmi attitűdöt a diákokban és az oktatókban (Siegler, Várnai, és Hoffmann, Basa, és Jármí 2021).

A program hatékonyságát kérdőíves vizsgálatok eredményei erősítik meg, ezért kérdéses, hogy hazánkban miért csak ilyen csekély számú intézményben van az jelen (Siegler, Várnai, és Hoffmann, Basa, és Jármí 2021) Ugyan az ENABLE mellett Magyarország két másik hasonló metodikájú program, a Békés Iskolák és KiVa is az erőszakmentes iskolai légkör kialakítását hivatott garantálni, de ezeket szintén csak néhány hazai intézmény adaptálta.

A problémával szembeni érdektelen attitűd azért is aggasztó, mert az iskolai zaklatás a hazai iskolák szerves részét képezi: Gerő és Hajdu (2009) 186 intézményben végzett nagymintás kérdőíves és interjú vizsgálatára szerint a tanulók közel háromnegyedének volt már része osztálytársaik részéről zaklatásban.

Hazánkban is egy közfelháborodást keltő esemény kellett ahhoz, hogy a probléma nagyobb érdeklődésre tegyen

szert: 2008-ban egy budapesti iskolában egy diák megátámadta a tanárát. Az ezt kiváltó társadalmi nyomás oka lehetett annak, hogy az oktatási és kulturális miniszter megalapította Az Iskola Biztonságáért Bizottságot, aminek viszont a zaklatásos esetek számában megnyilvánuló eredményessége nem tapasztalható (Buda, 2015).

2011-ben, amikor Magyarország volt az EU soros elnöke, az oktatási miniszterek gödöllői tanácskozásán az iskolai agresszió önálló napirendi pontként jelent meg, és a részt vevő felek rögzítették, hogy e téren szoros európai együttműködésre van szükség. Ennek ellenére azóta sem történt érdemi előrelépés a probléma felszámolásának irányába (Buda, 2015).

Buda (2015) tanulmányában rávilágít, hogy sajnos a magyar nyelvben továbbra sem található olyan szó, amely pontosan tükrözné a bullying jelentését. Ezért a témát vizsgáló magyar kutatók – a fogalom megalkotójának, Olweusnak az első fordítójával egyetértve – a bullying mellett jobb híján az iskolai zaklatás kifejezést használják a kutatásaikban, egyúttal szigorúan hozzátéve azt is, hogy a zaklatás szó a köztudatban leginkább annak szexuális formájához kapcsolódik, emiatt sokan automatikusan ilyen értelmet tulajdonítanak a szónak.

És hogy mindezek után napjainkban milyen a magyar társadalom viszonya az iskolai zaklatáshoz, talán jól jelzi az UNICEF 2016-os online kérdőíves felmérése (Pintér, 2017), amely a bántalmazás magyarországi helyzetét vizsgálta. A 7.000 felnőtt által kitöltött kérdőív szerint a válaszadók 83%-a tudatában volt annak, hogy hazánk ratifikálta az ENSZ gyermekjogi egyezményét, ennek ellenére minden ötödik válaszadó tisztában volt azzal, hogy a fizikai büntetés csak formájától függően törvényellenes. A vizsgálat eredményei szerint a pont 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: „Bár csak meg se születted 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).

A rendszerváltás utáni állapotok összegzéseként megfogalmazható, hogy bár a pedagógusképzés ideológiamentessé tétele megtörtént – ezzel alapul szolgálva egy korábbiakhoz képest kevésbé kollektivistá, a diákok személyes szükségleteire érzékenyebb nézet kialakításához – ez önmagában komolyabb reformok híján nem teremtette meg az iskolai zaklatással szemben megfelelő válaszokat adni képes tanárképzést. Szintén nem biztosított ezen a téren pozitív szemléletváltozást a pedagógusbérek jelentősebb emelésének elmaradása, ami nagyban közrejátszott a tanártársadalom változások iránti közönyösségének utóbbi évtizedekben tapasztalható általánossá válásában. És végül az sem mellékes tényező, hogy társadalmi igény sem keletkezett a reformok irányában, ami alapja a magyar társadalom – a szocializmus évei során is tapasztalt – meglehetősen gyenge szolidaritása.

### **Összefoglalás**

Magyarországon a diákok zömét érinti az iskolai bántalmazás jelensége. Az, hogy mégsincs az oktatáspolitikai részéről érdemi kezdeményezés a probléma gyökeres felszámolásának szándékával, összetett történelmi és társadalmi sajátosságok eredménye. Az éppen aktuális államhatalmi ideológiát szolgáló – az adott diákok érdekeit pedig ehhez képest mellékesnek tekintő – nevelésfilozófia egészen a 90-es évekig végigkísérte a tanárképzést. A rendszerváltás során történő nem túlságosan mély pedagógiai reformok pedig nem biztosítottak elegendő tudást az iskolai zaklatás adekvát megfékezéséhez. Mindent egybevetve megfogalmazható, hogy a hazai iskolarendszer gyermekbarátabbá tételéhez a tanárképzés alaposabb átalakításán túl fontos lehet megválni a korábbi autoriter rendszerek örökségként itt maradt túlságosan kollektivistá, az adott gyermek érdekeit figyelmen kívül hagyó pedagógiai nézetektől, másrészt az iskolakutatásoknak – az iskolák versenyképességének vizsgálata mellett – nagyobb figyelmet kell szentelnie arra, hogy maguk a gyermekek hétköznapjaik során hogyan élik meg az iskolás létet. És még ezek mellett sem várható komolyabb előrelépés, ha a magyar társadalom egyéneinek egymáshoz való viszonya nem változik meg radikális mértékben. Legvégül a pedagógusoktól sem várhatunk egy változások iránt nyitott, optimista hozzáállást mindaddig, amíg anyagi helyzetük nem változik pozitív irányban.

## Irodalomjegyzék

- Alpár V. N. (2018). Az iskolai esélyegyenlőtlenség – A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az oktatás eredményességének összefüggésrendszere [doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Bencze R. (2015). Iskolák, felsőoktatási intézmények és fenntartók együttműködése a tanárképzésben az USA-ban. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bezsenyi T. és Lénárt A. (2017). „Maguknál így soha nem lesz Amerika!” A bűnözés és a rendőrség ábrázolása a Kádár-korszak játékfilmjeiben. Magyar Rendészet, 2017/5, (pp.: 105–125)
- Bognár B. (2009). Csalóka valóság? Niklass Luhmann: A tömegmédiá valósága. Buksz, 21 (4).
- Böcz A. (2022). Az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye és hatályosulása Magyarországon a benyújtott országjelentések alapján. Budapest: Magyar Bírói Egyesület.
- Bruniges M. és Bertrand L. (szerk., 2017). PISA 2015 Results (Volume III) – Students' well-being. Paris: PISA, OECD.
- Buda M. (2015). Az iskolai zaklatás. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Czirják A. (2008). A gyermekvédelem története. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Csöte A. (2009). Boldogtalan kapitalizmus? In Szalai Á. (szerk.), Kapitalista elvárások (pp.: 257–308). Budapest: Közjó és Kapitalizmus Intézet.
- Darvai T. (2020). A neveléslektan a korai Kádár-korszakban. Educatio, 29 (4), (pp.:582–591)
- Dobsi A. (1990). Egy intézmény kálváriája. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Dudok F. (2018). A kelet-közép-európai térség országai oktatási rendszerének összehasonlítása. Magyar Pedagógia 118. évf. 4. szám (pp.: 361–383)
- Figula E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 54(7–8.), (pp.: 223–228)
- Forray R. K. és Kozma T. (1992). Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gerő M. és Hajdu G. (2009). Iskolai veszélyek. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Gloviczki Z. (2019). PISA 2018 Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Hankiss E. (1980). A magyar társadalom értékrendje. In Molnár Z. (szerk.), Érték és kultúra (pp. 48–75.). Szeged: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.
- Herczegh A. (2014). Általános gyermekjogi ismeretek szülőknek és szakembereknek. Budapest: Országos Betegjogi, Ellátójogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ.
- Husztai J. (1942). Gróf Klebelsberg Kunó életműve. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Hyojin K. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts. Asia Pacific Education Review, Vol. 8, No. 1, (pp.:107-116)
- Jármi É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. In. Educatio 28 (3), (pp.: 528–540)
- Jóboru M. (1972). A köznevelés a Horthy-korszakban. Budapest: Kossuth Könyvkiadó-Tankönyvkiadó.
- Kende A. (2008). Konfliktusos kapcsolatok. Educatio 2008/3. szám, (pp.:46-355)
- Kovács O. Á. (szerk., 2009). Kitekintés Európára. In. Kovács O. Á., Gyermekjogi projekt, 6-14. Budapest: Országgyűlési Biztos Hivatala.
- Mérei F. (1974). Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Mihály O. (2009). Az első osztályos olvasókönyvek olvasmányainak világgépe és értékszemlélete. Educatio 18. évf. 4. sz.
- Nahalka I. (2022). Közoktatás-politika 2018–2022. Educatio, 31 (1), (pp.:14–29)
- Németh A. és Bíró Zs. H. (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh A., Garai I. és Szabó Z. A., Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában (pp.: 7– 118.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Olweus, D. és Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M. és Espelage, D. L. (szerk.), Handbook of Bullying in Schools: An international perspective (pp.: 377–401). New York: Routledge.
- Pintér Á. (2017). A bántalmazott gyermekek – Gyermekjogok és gyermekbántalmazás. Statisztikai Szemle, 95 (8–9).
- Pléh Cs. (2020). Mérei Ferenc a polgári és a szocialista embereszmény feszültségei közepette. Educatio, 29 (4), (pp.:545–566)
- Polónyi I. (2015). Pedagógusbérek – mindig lent? Educatio, 24 (1).
- Polónyi I. (2009). Rendszerváltozások az oktatás finanszírozásában. In. Kozma T. Rendszerváltás és oktatáspolitikai 1989–2009, (pp.:473-492) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Sáska G. (2020). A pszichológia és a pedagógia az oktatáspolitikában (Eszme)történeti vázlat. Educatio, 29 (4), (pp.: 529–544)
- Siegler A., Várnai D. E., Hoffmann T., Basa B. és Jármi É. (2021). ENABLE Anti-bullying Program in Hungarian Schools. Comparative School Counseling 1, (pp.: 87-97).
- 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), (pp.:417-432)
- Somlai P. (1989). Kiilleszkedési zavarok. Budapest: ELTE Szociológiai Intézet.
- Szamorovszkyné Nagy I. (2013). Oktatáspolitikai és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában I. kötet. (1945–2010). Ungvár: Líra Poligráfcentrum.
- Tihanyi K. (2020). Iskolai zaklatás és kirekesztés – Szakemberek tapasztalatai a 2019/2020-as tanévben. Budapest: Háttér Társaság.
- 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) (pp: 486-495)
- Velkey K. (2015). A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében. Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/4. szám.