

A bántalmazó tanár anatómiája

Egy bántalmazó pedagógussal készített interjú tanulságai

Balogh Zoltán Ábel

Pécsi Tudományegyetem

Dr. Arató Ferenc

2025

Tartalom

Bevezetés	- 3 -
A fekete pedagógia.....	- 4 -
<i>Az iskolai agresszió, avagy élet a fekete pedagógia árnyékában</i>	- 7 -
A tanári bántalmazás	- 9 -
<i>Néhány fontos fogalom</i>	- 9 -
Kutatói kérdések és kutatási módszerek	- 11 -
<i>A szisztematikus kutatás kérdései</i>	- 11 -
<i>A kutatás módszerei</i>	- 12 -
<i>A szisztematikus kutatás eredményei</i>	- 12 -
<i>Szisztematikus irodalmi áttekintés a hazai és nemzetközi corpusban</i>	- 12 -
<i>Szisztematikus irodalmi áttekintés a szakirodalmi listákban</i>	- 13 -
<i>A tanulmányok jellemzői</i>	- 14 -
A tanulmányok eredményei.....	- 15 -
<i>Bővebben a fenti jellemzőkről és néhány lehetséges kapcsolat</i>	- 21 -
A pilot interjú jellemzői	- 24 -
<i>A kutatás kontextusa</i>	- 24 -
<i>A pilot interjú kérdései</i>	- 25 -
<i>Az eredmények feldolgozásának menete</i>	- 25 -
<i>A pilot interjú eredményei</i>	- 26 -
Diszkusszió	- 28 -
Összegzés, és a kutatás jövőbeli irányai	- 30 -
<i>Az eredmények lehetséges gyakorlati implikációi</i>	- 32 -
<i>Limitációk</i>	- 32 -
Felhasznált irodalom	- 33 -

Bevezetés

Az iskolai kortárs bántalmazás (*peer bullying*) egy több mint fél évszázada kutatott terület, azonban létezik egy kevesebb figyelmet kapott szegmens is, mégpedig a tanár részéről történő bántalmazás. Fontos a témával foglalkozni, hiszen a tanár bántó cselekedetei kiváltó okai lehetnek pszichoszomatikus tüneteknek (Krugman & Krugman, 1984; Modin et al., 2015), destruktívan hatnak a diákok önképére, tanulmányi teljesítményére, illetve az iskolához kapcsolódó attitűdjükre is (Datta et al., 2017; Krugman & Krugman, 1984). Ezekhez szervesen kapcsolódó adat továbbá, hogy a tanári bántalmazást elszenvedők esetében akár alacsonyabb iskolai végzettség és munkaerő-piaci részvétel is várható (Monsvold et al., 2011). Illetve, ha a tanári bántalmazást a kortárs bántalmazás tükrében vesszük szemügyre, akkor feltételezhető, hogy a tanár által elkövetett bántó cselekedeteknek súlyosabb következményei lehetnek a diákra nézve, hiszen a tanárnak (szerepéből fakadóan) példát mutató, védelmező, támogató személyként kellene megjelennie, és ez a hatalmas ellentmondás okozhat, akár súlyosabb károkat is, mint a kortárs bántalmazás (Gusfre et. al., 2023). A bántalmazás témakörét eddig első sorban a kortárs bántalmazás szempontjából vizsgálta a neveléstudomány a nemzetközi szakirodalomban (Oliveira et al., 2024; Stephenson et al., 2024), de a hazai szakirodalomban is (Várnai et al., 2018; Siegler, 2020). Emellett találhatunk elvétve a téma hazai megjelenésére vonatkozó kutatásokat (Hunyady et al., 2006; Hajdu & Sáska, 2011) az viszont látszik, hogy az általam képviselt, a bántalmazó tanárokról szóló elsődleges forrásból származó adatközlésére épülő kutatás ritkának és újszerűnek mondható.

A kutatás célja, hogy feltárjam a tanári bántalmazás megjelenésének motivációit, céljait, jellemzőit, sajátosságait az elkövetők oldalát vizsgálva. A téma hatékony kutathatósága, jellegéből fakadóan, meglehetősen nagy kihívást jelent. Elsősorban az interjúalanyok kiválasztása jelenti a problémát. Ahhoz, hogy hiteles információt kapjunk erről a területről, elengedhetetlen az, hogy olyan pedagógusokkal készítsünk interjút, akik valamilyen formában bántalmazták már diákjaikat. Ugyanis, ha tanulókkal, vagy olyan tanárokkal, akik nem elkövetők, csupán kollegái a bántalmazó tanárnak, készítenénk, akár interjút, vagy szerveznénk fókuszcsoportos megbeszélést, esetleg kérdőíves felmérést, nem derülne fény a tanári bántalmazás valódi okaira, céljaira motivációira, és így megragadnánk a megkérdezettek vélekedéseinél. A külső szemlélők csupán az akciót látják megtörténni, mit sem tudva a meghatározó belső folyamatokról, tényezőkről, amelynek feltárása egy eddig kevésbé vizsgált szegmensről is szállítaná a válaszokat. Ha jobban megértjük, hogy mi játszódik le az elkövetőkben, akkor talán olyan szempontok is felismerhetővé válnak, amelyek segítségével

még hatékonyabban lehet javaslatokat kidolgozni az ilyen viselkedések, cselekvések megelőzésére. Ilyen módon, a tanári bántalmazás felszámolásával, növelhető az iskolában tanuló újabb generációk esélye arra, hogy kevésbé legyenek kitéve, legalább a tanári oldalról olyan hatásoknak, amelyek negatív hatással bírnak diákok mentális jóllétére és iskolai teljesítményére. A következő fejezetben bemutatom azt az átfogó elméleti keretrendszert, amelyben helyet foglal a dolgozat címében is olvasható jelenség. Ez után megnézzük, hogy melyek azok a sajátosságok, amelyek a bántalmazást elkövető tanárokra jellemzők. Ezt követően a feltáró kutatásom, jelenlegi fázisába nyújtok betekintést, melynek keretein belül egy korábban bántalmazó viselkedést tanúsító tanárral készült interjúm eredményeit, leszűrhető tanulságait mutatom be.

A fekete pedagógia

A kifejezéssel először Rutschky (1977) *Schwarze Pädagogik* című művében találkozhatunk, ahol kifejtette nézeteit azokkal a felnőttekkel kapcsolatban, akik a nevelés jogával visszaéltek a gyermek kárára. Annak ellenére, hogy viszonylag friss a definíció, nem újkeletű az a jelenség, aminek leírására Rutschky használta a fogalmat (Hunyady et al., 2006). Arról, hogy az apák, a tanítók, és további a nevelés jogára felhatalmazott személyek miként éltek vissza ezzel a helyzettel, és vetették embertelen bánásmód alá a gondjaikra bízott gyermekeket, már évezredek óta olvashatunk a fennmaradt írások lapjain.

Egy a sumérok idejéből származó írást olvasva találhatunk egy verset melyen keresztül a tábla házában zajló nevelési módszerekbe kapunk betekintést. Pár részletből kiderül, hogy lényegében minden olyan cselekedet, ami nem nyerte el a nevelők tetszését botütést vont maga után: „Engedélyem nélkül miért beszélgettél? - és megütött”; „Engedélyem nélkül miért hajolgattál? - és megütött”; „Engedélyem nélkül miért álltál fel? - és megütött”; „Engedélyem nélkül miért mentél ki? - és megütött”; „Engedélyem nélkül miért nyújtogattad kezéd? - és megütött”; „Hibásan mondd a sumert! - és megütött”; „Kezedet nem jól tartod! - és megütött” (In: Komoróczy, 1983, pp.333–334). Azonban a legembertelenebb bánásmódról mégiscsak Plutarkhosz: *Párhuzamos életrajzok* (1978) című művében a spártai nevelésről szóló fejezetet olvasva szembesülhetünk, melyben a hagyomány szerint többek közt előkerül a gyermek fizikai elpusztítása is, abban az esetben, ha a törzsek véneinek tanácskozását követően gyengének találják az újszülöttet. Vagyis, úgy tűnik, hogy amit Rutschky fekete pedagógia fogalmával megpróbált lefedni az a nevelés megjelenésével egyidős lehet. Ha tovább olvassuk a fekete pedagógiával kapcsolatos irodalmat, találhatunk további meghatározó jellemzőket is.

Az egyikre Alice Miller (2002) világít rá, aki a fekete pedagógiát egy olyan attitűdként, illetve nevelési módszerként határozza meg, amelyet a szülők generációról generációra átörökítenek, melynek lényege a gyermek eleveenségének megtörése, szabályozása. Továbbá kiemel néhányat a lehetséges közvetítő formák közül, mely csatornákon keresztül átörökítik a fekete pedagógiát. Ilyen forma lehet például az érzelmi, fizikai bántalmazás, de ilyen lehet a hazugság, a manipulálás, valamint a téves információk közvetítése is (Miller, 2002). Hunyady és munkatársai (2006) Fekete pedagógia című könyvükben úgy fogalmazták meg a fekete pedagógiát, mint egy diszfunkcionális hatásrendszert, amely tudatos és nem-tudatos pedagógiai hatásokból ered, tartósan negatív nyomot hagyva a neveltekben, és veszélyezteteti testi, lelki és szellemi egészségüket, vagy akár sérülést is okozva. Továbbá különbséget tesznek a fekete pedagógiai hatások közt, amit egy dichotóm felosztásban részleteznek. A hatásokat felosztják megélt, illetve átélt hatásokra. Előbbihez azok tartoznak, melyben a diák nap mint nap él és nem is tudja, akár szenved tőle, akár nem, hogy lehetne másképpen is. Míg utóbbihoz azok tartoznak, melyekre a diák érzelmileg azonnal reagál, és ebből lesznek leginkább azok a maradandó negatív élmények, amelyek hosszú évtizedek után is kísérhetik őt (Hunyady et al., 2006). Hunyady-ék definíciója meglehetősen átfogó, és ezt visszaigazolja feltáró kutatásuk is, amely 2003 és 2004 között zajlott. A kutatók arra kérték a résztvevőket, hogy egy olyan máig nem feledett sérelmet írjanak le, amely iskolás éveik alatt érte őket, kitérve arra is, hogy mely iskolafokon történt, milyen következményekkel járt, és hogy kivel tudták megosztani sérelmüket. A három csoport pedagógus és nem pedagógus felnőttek (90 fő), főiskolai, (pedagógus nem pedagógus) egyetemi hallgatók (532 fő), valamint még iskolába járó diákok (403 fő), az összesen 1025 fő, válaszaiból az derült ki, hogy a válaszadók nagy része (616 fő) tanárukat jelölte meg a sérelem forrásként, és jellemzően a teljesítmény megalázó értékelése, állt a középpontban. Így a fekete pedagógia elsősorban a tanárokhoz köthető (Hunyady et al., 2006).

Bár kiemelték, hogy kutatásukban a fekete pedagógia jobb megismerése érdekében az iskolákban előforduló bántalmazást vizsgálták (Hunyady et al., 2006), azonban a fekete pedagógia tágabb értelemben történő vizsgálatához érdemes bővebben kitérni Miller (2002) meghatározására. Lényegében arról van szó, hogy a neveltetésünk során számos olyan nézetet, normát, magatartási mintákat közvetíthetnek felénk, adhatnak tovább nekünk, és tehetünk magunkévá, amelyek nem mindegyike hat konstruktívan saját személyünk optimális fejlődésére, de tágabb, vagy szűkebb környezetünk szempontját tekintve sem optimális. Ez egyfelől adódhat abból, hogy nem reflektálunk (vagy nem tudunk reflektálni) kellőképpen

azokra a tudásokra, normákra, (nevelési) nézetekre, melyek hatással voltak ránk szocializációnk során. Így tovább örökíthetjük téves, nem kevés esetben káros tudásainkat, ráadásul közvetetten, vagy közvetlen módon sérülést is okozhatunk másoknak. Vagyis a fekete pedagógia vonatkozhat a nevelés folyamatára, de annak tartalmára is! Így a fenti definíciók alapján mondhatjuk azt, hogy a fekete pedagógiára a szakirodalom egyfelől tudatos nevelési elvként, másfelől pedig egy önkéntelen, reflektálatlan működésmódként egyaránt tekint.

A saját értelmezésem szerint, amikor a fekete pedagógiáról beszélünk nem csupán arról van szó, hogy a nevelő megalázza, megsérti, bántja a neveltjét, hanem arról is, hogy a pedagógiai folyamat során közvetített káros tudás, akár azonnal, de előbb-utóbb destruktívan hathat a neveltire vagy annak környezetére. Tehát a káros tudás megjelöléssel azokat a tudáselemeket jelölöm, amelyeket a tanulók a fekete pedagógia szándékosan vagy öntudatlanul végzett gyakorlatának hatására alakítanak ki. Ezek a tudáselemek nemcsak a pedagógiai folyamat tartalmából származhatnak, hanem a pedagógiai színtér interakcióiban is formálódhatnak. Vagyis a káros tudás olyan diszfunkcionális minták, téves információk vagy destruktív normák összessége, amelyek előbb-utóbb negatívan befolyásolják az egyén fejlődését, és hatással vannak annak környezetére is. Azonban ilyen káros tudásokra nem csak az iskolában, vagy éppen a családuk körében tehetünk szert. A már említett színtereken felül egyéb nonformális és informális terek is meghatározó szerepet játszhatnak, hiszen ezek is éppúgy potenciális forrásai lehetnek a fekete pedagógiának.

Tehát a fekete pedagógia különböző nevelési, szocializációs színterek közös kölcsönhatásain alapul, így téves következtetés lenne csupán egy tényezőt beazonosítani okként. Az viszont körvonalazható, hogy a különböző nevelési színterek diszfunkcionális működéseinek terméke leginkább a fekete pedagógia fogalmában manifesztálódik. Vagyis egyrészt ide sorolhatjuk azt, amikor a tanár megalázza diákját az egész osztály előtt, csak azért, mert késve érkezett a tanórára, téves választ adott feltett kérdésére, vagy ha éppen utolsóként végzett témazáró dolgozatával. Másfelől a fekete pedagógiának éppúgy része lehet az is lehet amikor a rosszat vagy éppen nem megfelelő mintákat „nevelik belénk”, és éppen az iskola, vagy más nevelési terek nem tesznek kísérletet arra, hogy ezeket a destruktív mintákat felülírják konstruktív megfelelőikkel. Tehát a fekete pedagógia egy olyan jelenség, mely belépve az iskolába a személyközi, illetve csoportközi interakciókban erőteljesen megjelenik, és azokra jelentős hatást gyakorol.

Az iskolai agresszió, avagy élet a fekete pedagógia árnyékában

Mielőtt rátérnék az iskolai agresszió meghatározására, érdemes tisztázni, hogy mit is értünk agresszió alatt. A pszichológia szakirodalma számos támpontot kínál arra, hogyan értelmezik a kutatók az agressziót. A különböző meghatározások közül Ranschburg Jenő (2008) átfogó definícióját találtam a leghasznosabbnak kutatásom kontextusának meghatározása szempontjából. Szerinte az agressziót egy olyan szándékos cselekvésként határozhatjuk meg, mely másoknak nyílt vagy szimbolikus formában fizikai vagy lelki sérülést, kárt, illetve szenvedést okoz. Továbbá elég csupán az ártó viselkedést megkísérelni, ahhoz, hogy agresszívnak lehessen tekinteni (Aronson, 1994). Vagyis amikor például egy tanár egy vaskos könyvet hajít a diákja felé, jelezve nemtetszését tanórai magatartását illetően, agresszíven viselkedik. Függetlenül attól, hogy sikerülte őt eltalálnia.

Egy másik példával szemléltetve, ha két jó erőben lévő diák kikezd egy nála gyengébbel, de a segítségére siető társuk helybenhagyja a támadókat, akkor ő ugyanúgy agresszívan jár el, mint azok, akik társukat bántották. A társa védelmére kelő diák tettét mégis másképp ítéldhetjük meg, mint az erőszakosan viselkedő társakét. Vagyis megkülönböztethetünk pro-szociális, tehát egyén és a közösség érdekeit szolgáló, vagy antiszociális agressziót, ami a közösség vagy egyén ellen irányul, és már egyértelműen romboló hatással bír. Ezt nevezzük morális tartalomnak, és ez alapján csoportosítja Ranschburg (2008) is elsődlegesen az agresszív cselekedeteket. Érdemes lenne ezt a pro-szociális jelleget megvizsgálni a neveléstudomány szemüvegén keresztül is. Gondoljuk tovább az előbbi történetet! Miután a hős diák megmentette bajba került társát, osztályfőnöke értesülve az esetről, dicséretben részesíti, esetleg követendő példaként hivatkozik rá. Milyen következtetést vonhat le mindezekből a fiatal? Hogyha legközelebb ismét szembekerül pár erőszakoskodó társával, ugyanúgy elbánhat velük, ráadásul dicséretet is kap érte. Ebben a nevelési példában nem azzal van a baj, hogy a szóban forgó diák megvédte társát, hanem azzal, hogy agresszíven lépett fel. Ezt a fellépést pro-szociális agresszióként értelmezve a nevelés során polgárjogot nyerhet az agresszív viselkedés. A demokratikus társadalmakban azonban ez a pro-szociális cselekvés, az erőszakosan fellépők megfékezése erőszakkal, az erre felruházott rendvédelmi szervek feladataiként jelenik meg, nem az állampolgárok által elkövethető cselekedetek körébe tartozik.

Hogy az agresszió miként válik iskolaivá egész egyszerűen meghatározható. Lényegében ehhez az szükséges, hogy az agresszív cselekedet az iskolában, vagy ahhoz kapcsolódó helyszíneken (akár az iskolába vezető úton, táboroztatás alkalmából, kollégiumban stb.) menjen

végbe, és/vagy mind az elkövető mind pedig az áldozat az iskola polgára legyen (diák, tanár, szülő stb.) (Herczog, 2007; Schuster, 2009; Gyurkó & Virág, 2009 idézi: Dóczi-Vámos, 2017).

A szociálpszichológus Elliot Aronson (2009) Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája című művében arra kereste a választ, hogy mi az oka az iskolai agresszió elterjedésének. Részletes elemzés alá vetette a Columbine középiskolában történt mészárlás körülményeit. Aronson azt találta, hogy az a kortárs környezet, melyben a két fiatalnak nap mint nap élnie kellett, kitaszította és megbélyegezte őket. Egy olyan hierarchikus rendszernek az alján foglaltak helyet, melynek felettük álló szintjein mindenki népszerűbb, érdekesebb, hasznosabb volt, mint ők. Egy ilyen nyomasztó légkör egy összetett, többtényezős dinamika hatására alakul ki. Aronson azt találta, hogy az a spontán módon kialakuló rendszer, amelyben az iskolák nagy része működik, nyertesekre és vesztesekre osztja a diákokat. Másrészt, ha csupán úgy kezeljük a konfliktusokat, hogy a felszínen felbukó problémákra válaszolunk, nem kerülünk közelebb a kiváltó okok feltárásához. Vagyis, ha az iskolákat fémdetektorokkal szerelik fel, az valószínűleg drasztikusan csökkenti a lövöldözések számát, legalábbis az iskolán belül, és kitolja a fegyverrel elkövetet erőszakos cselekedeteket az iskola falain kívülre. Ugyanakkor a kortársai által kiközösített diák helyzetén valószínűleg nem sokat javít. Az Aronson által feltárt tényezők túl mutatnak a Columbine falain, és a világ iskoláinak jelentős része működhet így nap mint nap. Vagyis mindezek az explicit, és látens hatások, melyek érték Eric Harris-t, és Dylan Klebold-ot iskolájukban töltött idejük alatt, összefonódva lehetséges személyen belüli tényezőikkel, oly mértékű hatással bírtak rájuk, hogy 1999. április 20.-án a Littleton-i Columbine középiskolában, végezzenek egyik tanárukkal, 14 társukkal, végül saját magukkal is. De mégis mi teszi lehetővé, azt, hogy egy a Columbine-hoz hasonló iskolai légkör kialakulhasson? Hajdu és Sáska (2011) kutatása rámutatott arra, hogy az anómikus állapot (a normák gyengülése, a bizalom megingása az intézményben) az iskolai agresszió fokozódásának egyik alapvető tényezője lehet. Az, hogy miként gyengülnek meg ezek az összetartó erők szintén több tényező hatására alakulhat ki. Bradshaw és munkatársai (2007) kutatásukban azt találták, hogy a diákok jelentős része úgy véli, hogy a tanárok figyelmen kívül hagyják a kortárs bántalmazási eseteket, és ha be is avatkoznak, leginkább csak rontanak a helyzeten. Ezek összefüggésben állhatnak Yoon és Kerber (2003) kutatási eredményeivel is, amik szerint a tanárok nagyobb valószínűséggel lépnek közbe a fizikai vagy verbális agresszió esetén, mint a társas kirekesztésnél, mivel az előbbieket súlyosabb problémának tartják. Azonban ezzel a megközelítéssel a tanárok hozzájárulnak ahhoz, hogy a bántalmazás látensebb, kifinomultabb formái fennmaradhassanak. Vagyis a fekete pedagógia, amely többek közt a bántalmazó,

megszégyenítő, elhanyagoló tanári magatartásban is testet ölthet, hozzájárulhat ehhez az anómikus állapothoz, ugyanis az ilyen tanári magatartás aláássa a diákok bizalmát az iskola értékeiben, és egyfelől akár, azt a téves üzenetet is közvetítheti a diákok felé, hogy az erőszak elfogadható nevelési, vagy éppen konfliktuskezelési eszköz, másrészt pedig kialakulhat egy elfogadó attitűd is a bántalmazás látensebb formái iránt (pl. kirekesztés), mondván nem olyan súlyosak.

Összegezve a fentieket, úgy tűnik tehát, hogy a fekete pedagógia az iskolai erőszak táptalaja. Ez a légkör az egymás iránti empátia, figyelem hiánya, a bizalmatlanság, a kétely, a harag tere, egy olyan klíma, melyben a mindennapi élet is kihívást jelent, nem is beszélve arról, mennyire nehéz lehet egy ilyen környezetben hatékonyan tanulni. Egy ilyen légkör a legszélsőségesebb esetekben Columbine-i tragédiákhoz, de legenyhébb esetben is ahhoz vezethet, hogy azt a sötét „pszichológiai hordalékot”, mely a fekete pedagógia terméke, akár szándékosan, akár tudattalanul, de tovább örökíthetik a diákok, mikor ők kerülnek nevelői szerepbe vagy talán már azt megelőzően, egyszerűen társas kapcsolataikban. A következőkben, a kutatásom fókuszának megfelelően a tényezők közül a tanár szerepét fogom bemutatni, mint az iskolai erőszak egyik kulcsszereplőjét, aki egyszemélyben lehet a bajok forrása, de azok kezelője is.

A tanári bántalmazás

Pár hónappal ezelőtt a hazai médiában jelent meg egy híradás, amely egy megrendítő esetről számolt be. Egy kilenc éves kislányt hónapokon keresztül verbálisan bántalmazott a tanítója. Ennek hatására a gyermek lelkiállapota drasztikusan romlani kezdett. A kislányt kezelő pszichológus jelezte a szülők felé a kialakult helyzetet, és az anya titokban hangfelvételeket kezdett el készíteni, hogy megtudják pontosan mi hangzott el az osztályteremben. A hangfelvételek tanúsága szerint a tanító nem csupán támadta a védtelen kislányt bántó megjegyzéseivel, hanem a felvételeket hallva úgy tűnt, hogy ellene hangolta társait is. Az oktatási rendszer hiányosságait jól jellemzi, hogy a bántalmazást elkövető tanár, miután kirúgták az iskolából, a következő tanévtől egy másik intézményben újra taníthatott. Az eset kapcsán felmerülhet több kérdés melyek közül a központi: Mi vezethetett oda, hogy így járjon el diákjával szemben? A dolgozat hátralevő részében, arra keresem a választ, hogy a tanárok miért viselkedhetnek erőszakosan diákjaikkal szemben.

Néhány fontos fogalom

Mielőtt rátérnék arra, hogy miként is épülnek fel a bántalmazó tanárt meghatározó háttértényezők, célszerű megfogalmazni, hogy mit is értünk pontosan a tanári bántalmazás alatt.

A fenti eset alapján az olvasó megtudja állapítani azt, hogy ami történt az egyértelműen bántalmazás fogalma alá sorolható. Vagyis amit a tanár tett, az gyermekbántalmazásnak minősül, csupán azért hivatkozok erre tanári bántalmazásként, mert a tanár az elkövető. Fontos már itt megjegyezni, hogy a tanári bántalmazás megnevezés nem minden esetben egyenlő, a bullying meghatározás takarta jelenséggel, ugyanis ehhez teljesülnie kell néhány fontos kritériumnak. A hazai diskurzus több szinonimával (bántalmazás, zaklatás, bábáskodás stb.) is él a bullying jelenségre vonatkozóan. Dan Olweus az iskolai kortárs bántalmazás (*peer bullying*) nagy kutatója megfogalmaz három fő kritériumot, amelyek meghatározzák azt, hogy a jelenség fennáll-e, avagy sem. Olweus (1994) szerint akkor beszélhetünk bántalmazásról, ha egy aszimmetrikus hatalmi viszonyban, hosszú időn keresztül, bántó cselekedeteknek tesz ki egy diákot társa vagy társai csoportja. Vagyis, ebben a bekezdésben taglalt eset a bullying meghatározásnak megfelel, azzal a különbséggel, hogy nem a diák, hanem a tanár az elkövető.

Meghatározásom egyszerű: bántalmazó tanárnak tekintem azt, aki becsméri, megalázza, bünteti, kizsákmányolja, diszkriminálja, esetleg fizikailag bántalmazza diákját, és teszi mindezt a pedagógiai folyamat alatt, vagy éppen a pedagógiai folyamat helyett. Ez magába foglalja mind az egyszeri, mind a hosszabb ideig fennálló cselekedeteket.

A bántalmazó megnyilvánulások megjelenési formáit leginkább az alábbi három kategória alá tudjuk besorolni. Az első a testi fenyegetés, amit Straus (2010) úgy határoz meg, mint a fizikai erő oly módon való alkalmazását, amelynek célja fájdalom okozása, de nem feltétlenül sérülés előidézése, a gyermek viselkedésének korrigálása vagy kontrollálása érdekében. Ez legtöbb esetben lökdösés, pofonütés, csípés, ütés vagy rúgás formájában nyilvánul meg (Benbenishty et al., 2002). Ez az a forma, amit jellemzően, meglehetősen átítatnak a kulturális, vallási nézetek, szokások (Benbenishty et al., 2002). Hyman és Snook (1999) szerint bármely olyan fegyelmezési vagy motivációs módszer, amely nem jár fizikai erőszakkal, de lelki sérülést okoz a gyermeknek, érzelmi bántalmazásnak tekinthetünk. Ez a bántalmazások második csoportja. A kutatók (Krugman & Krugman, 1984; Shumba, 2002) kiemelték néhány gyakori megnyilvánulási formát, mint például a diákokra való kiabálás, üvöltés, nyilvános megszégyenítés, folyamatos ignorálás, ostobának titulálás, valamint egyéb sértegetések és fenyegetések. Harmadik formaként, Benbenishty és kutatótársai, (2002) a szexuális bántalmazást olyan visszaélésként határozzák meg, amely megjelenhet többek között a tanár által kezdeményezett szexuális jellegű megjegyzések, vagy testi közeledés formájában. Leggyakrabban fizikai, illetve érzelmi bántalmazásról, a szexuális jellegű visszaélésekről szóló jelentésekről ritkábban olvashatunk a vonatkozó kutatások lapjain (Benbenishty et al., 2002).

Továbbá úgy tűnik, hogy a különféle bántó cselekedetek leggyakrabban az osztálytermekben történnek meg, más diákok jelenlétében (Elbedour et al., 1997), ami egyúttal felerősítheti azok hatását is (Hunyady et al., 2006).

A következő fejezetben bemutatom, hogy a fekete pedagógia, ezen belül az iskolai erőszak, még szűkebben a tanári bántalmazás témakörében, milyen kutatói kérdéseket és ezeknek megfelelő módszereket követtem kutatásom első, jelen dolgozatban bemutatni kívánt szakaszában.

Kutatói kérdések és kutatási módszerek

A szisztematikus kutatás kérdései

Először is fontos, hogy feltérképezzük, milyen szisztematikus áttekintések léteznek a tanári bántalmazás témájában. A szisztematikus áttekintések többek között megmutatják azt is, hogy a tudományos közösség mennyire foglalkozik ezzel a jelenséggel. Ezért adódik a nyilvánvaló kutatói kérdés: *(1) A nemzetközi szakirodalomban találunk-e szisztematikus áttekintéseket a tanári bántalmazással kapcsolatban?*

Kutatásom célja, hogy maguktól a bántalmazó pedagógusoktól gyűjtsék információt a bántalmazás okairól, háttértényezőiről. Ezért fontos, hogy azonosítsuk azokat a kutatásokat, amelyek a bántalmazó tanárok viselkedésének, motivációinak és jellemzőinek feltárására összpontosítanak. A bántalmazó tanárok perspektívája elengedhetetlen a tanári bántalmazás teljes megértéséhez és a megelőzési stratégiák kidolgozásához, ezáltal meg hatékonyabba téve azokat. Ezért a második kutatói kérdésem az, hogy *(2) találunk-e olyan kutatásokat, amelyek kifejezetten a tanári bántalmazást vizsgálják a bántalmazó tanárok oldaláról?*

Fontos azokat a kutatásokat beválogatni, amelyek nem csupán a bántalmazás előfordulásáról tesznek említést, hanem azonosították a tanárok bántalmazó magatartásához kapcsolódó jellemzőket és tényezőket. Ezek közé tartozhatnak a személyiségjegyek, a stresszkezelési, konfliktus kezelési technikák, valamint a munkahelyi környezet és a nevelési nézetek, módszerek, attitűdök. Vagyis adódik a következő lényeges kérdés: *(3) Milyen jellemzőket, jellegzetességeket sikerült azonosítaniuk a tanulmányoknak?*

A kísérleti jelleggel felvett első interjú során nyert tapasztalatok és nézőpontok megerősíthetik a korábbi kutatások megállapításait, valamint új, eddig esetleg fel nem tárt tényezőkre is rávilágíthatnak. Ezért a negyedik kutatói kérdésem: *(4) A felvett interjú mely feltárt tényezőket erősíti meg, valamint fény derült-e újabb, eddig esetleg kevésbé hangsúlyozott tényezőkre?*

A kutatás módszerei

A kutatás módszere először is a téma szakirodalmának szisztematikus áttekintése volt, mely során a PRISMA (Paget et al., 2021) protokollt követtem, melynek célja, hogy világos, áttekinthető és reprodukálható legyen egy szisztematikus áttekintés vagy metaanalízis folyamata. Ezzel biztosítva, hogy a kutatók ne hagyjanak ki lépéseket, és megbízható eredményeket nyújtsanak a tudományos közösség számára. A PRISMA lényege, hogy bemutatja a keresési stratégiát, a kiválasztási folyamatot, a bevont és kizárt tanulmányokat, majd végül az elemzés eredményeit. A másik kutatói eszközöm egy félig struktúrált interjú készítése volt, melyet a legalkalmasabbnak találtam a célra, mivel ez lehetőséget ad az egyéni perspektívák mélyebb feltárására (Brinkmann, 2013). A felvételt követően az interjú átiratát elkészítettem, kódoltam majd triangulációval (Sántha, 2015) egy szenior és egy junior kutató bevonásával, megerősítettük a kapott eredményeket.

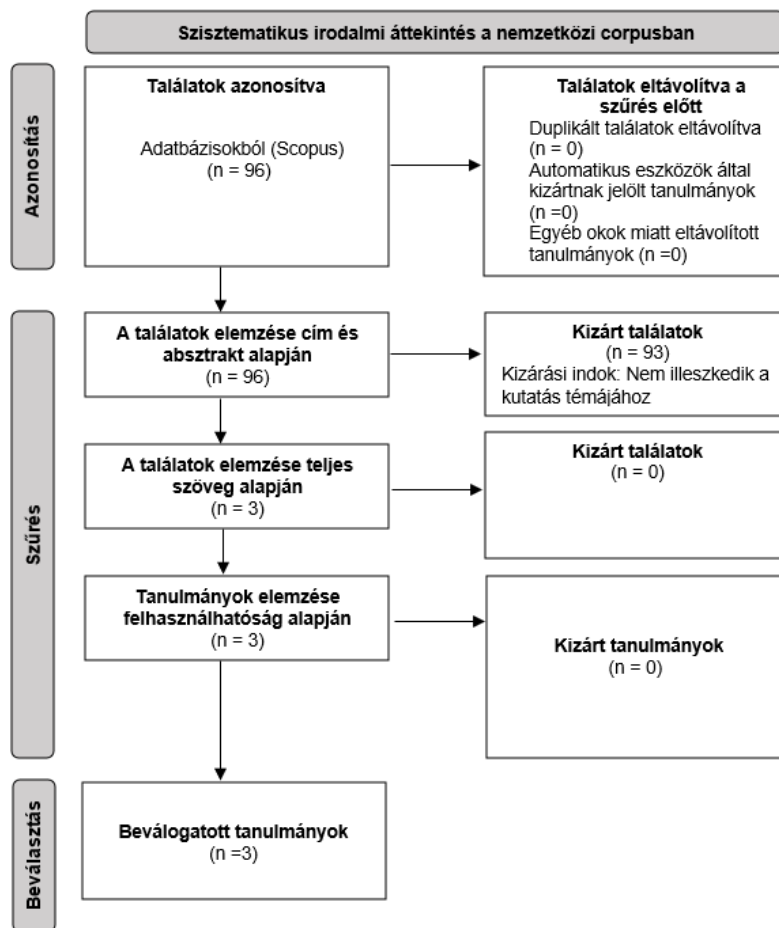
A szisztematikus kutatás eredményei

Szisztematikus irodalmi áttekintés a hazai és nemzetközi corpusban

A szisztematikus szakirodalom áttekintés módszerét jelen kutatásban két fő folyamatra osztottam fel. Először is a tanári bántalmazás témához már létező szisztematikus szakirodalom áttekintéseket kerestem. A hazai helyzet feltárását célzó előzetes keresésemet manuálisan az Új Pedagógiai Szemle, Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Neveléstudomány folyóiratok szisztematikus áttekintésével, továbbá az Arcanum adatbázisában illetve a MATARKA EPA keresőszoftverének segítségével végeztem el ezekkel a kulcsszavakkal: *fekeete pedagógia; iskolai erőszak; bántalmazó tanár; tanári bántalmazás; tanári agresszió; agresszív tanár; testi fenyítés; érzelmi bántalmazás; fizikai bántalmazás; fegyelmezés; tanár-diák konfliktus*. A kutatói kérdésem, a kutatás céljának szempontjából nem találtam releváns tanulmányokat, így a nemzetközi diskurzus írásait kellett mélyebben megvizsgálnom.

A nemzetközi diskurzus feltárását a Scopus adatbázisban végeztem el a következő kulcsszó kombinációval: *psychological OR emotional OR physical OR verbal OR corporal AND violence OR abuse OR maltreatment OR aggression OR assault OR victimization OR bullying OR punishment AND teacher AND systematic OR scoping AND review*. Az itt talált 96 darab tanulmány címeinek, absztraktjainak és kulcsszavainak elemzését követően 3 darab releváns szakirodalmi áttekintést azonosítottam (Gusfre et al., 2023; Heekes et al., 2022; Scharpf et al., 2023). Ezek az áttekintések kiemelkedők nemcsak keletkezési idejüket tekintve (ugyanis meglehetősen friss munkáknak számítanak), de emellett a vizsgálati területek is sokszínűek,

illetve a szisztematikus irodalomáttekintések során felhasznált adatbázisok és folyóiratok széles köre miatt is (pl. PubMed, PsycINFO, PsycARTICLES, Web of Science, ERIC, SCOPUS, ProQuest)

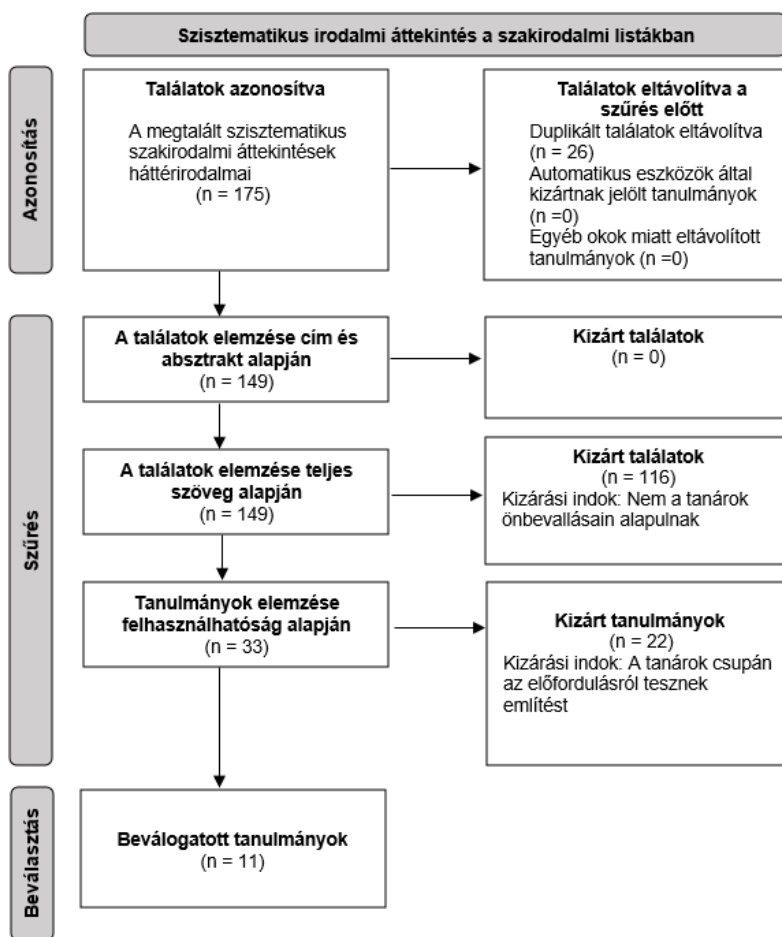


1.ábra: A szűrési protokoll lépései (Page et al., 2021). (Saját szerkesztés.)

Szisztematikus irodalmi áttekintés a szakirodalmi listákban

A szakirodalmak feltárásnak második fázisa az összegyűjtött szisztematikus áttekintések felhasznált irodalomjegyzékében folytatódott. Lényegét tekintve ezeknek az összegző írásoknak a háttéroidalma volt az „adatbázisom”. A három összegző írás a szakirodalmi szintézishez összesen 175 tanulmányt használt fel. Ezekből a duplikátumok kizárása után 149 írás maradt. A megmaradt tanulmányok között már nem kulcsszavakkal kerestem, hanem a kutatás céljának megfelelő kritériumokat fogalmaztam meg, és ezek alapján vettem részletes elemzés alá az írások címeit, absztraktjait, majd később szövegeit. Kutatásom célja ugyanis az, hogy a tanári bántalmazás mögött meghúzódó motivációkat, célokat, jellemzőket és jellegzetességeket feltárjam az elkövetők oldalát vizsgálva. Ugyanis kiemelten fontos az

elkövető tanárok belső világának feltárása és megértése, hiszen ők azok, akik ezeket a meglehetősen változatos bántalmazó cselekedeteket végrehajtják, és mint ilyenek, "örzői" azoknak a (pedagógiai) nézeteknek és mögöttes motivációknak, amelyek ezekhez a viselkedéshez vezethetnek. Ennek érdekében egy specifikus kritériumot alkalmaztam a szakirodalom további szűkítése során. Kizárólag csak azokat a tanulmányokat vettem figyelembe, amelyekben a tanárok saját beszámolóí alapján nem csupán a bántalmazás előfordulásáról kapunk képet, hanem mélyebb betekintést nyerünk a tetteikhez kapcsolódó attitűdjeikbe, belső motivációikba, sajátosságaikba, jellemzőikbe, valamint rejtett mechanizmusaikba is. Ennek a meglehetősen szigorú kritériumnak összesen 11 darab tanulmány felelt meg.



2.ábra: A szűrés protokoll lépései (Page et al., 2021). (Saját szerkesztés.)

A tanulmányok jellemzői

A tanulmányok 1983 és 2019 között készültek. Földrajzi régiók szerint a legtöbb tanulmány Afrikából származik, ahol is 4 darab tanulmány vizsgálta a jelenséget. Mindjárt mellette Ausztrália és a Közel-Kelet következik, előbbinél 2 utóbbinál pedig 1 tanulmány olvasható.

Végül pedig elszórtan találhatunk a Karib-térség területéről, az USA-ból, Ázsiából, s végül Európából is mindegyik területről 1 darab tanulmányt. A tanulmányok keletkezési ideje alatt a testi fenytés törvényileg engedélyezett volt ezek közül 5 helyen (Ghána: Agbenyega, 2006; Tanzánia: Feinstein & Mwahombela 2010; Hecker 2018; Karib-térség: (kivéve Trinidad és Tobago) Bailey et al., 2014; Tennessee: Rust & Kinnard 1983;) míg 3 esetében törvényileg tiltva volt annak alkalmazása (India: Cheruvalath & Tripathi 2015; Izrael: Khoury-Kassabri 2012; Uganda: Ssenyonga et al., 2019), 3 tanulmány nem tért ki erre (Ausztrália: Riley et al. 2010; Montuoro & Mainhard, 2017; Skócia: Hepburn, 2000). A 11 darab tanulmány közül 7 darab (pl. Cheruvalath & Tripathi 2015; Ssenyonga et al. 2019; Khoury-Kassabri 2012) kérdőív, 1 darab (Hepburn, 2000) interjú formájában, 3 darab (Feinstein & Mwahombela 2010; Agbenyega, 2006; Bailey et al. 2014) pedig ezek együttes felhasználásával gyűjtött információkat. Az írások közül 6 tanulmányban csak a tanárokat (pl. Cheruvalath & Tripathi 2015; Khoury-Kassabri 2012; Montuoro & Mainhard 2017), 5 tanulmányban diákokat is megkérdeztek (pl. Agbenyega 2006; Bailey et al. 2014; Ssenyonga et al. 2019), melyek közül 1 tanulmányban az igazgatókat is (Bailey et al. 2014).

A tanulmányok eredményei

Montuoro és Mainhard (2017) tanulmányukban arra keresték a választ, hogy a tanári agresszió mögött meghúzódó mechanizmusra az I³ elmélet vagy a General Aggression Model (GAM) ad magyarázatot leginkább. A tanárok (n=249) válaszai alapján arra a következtetésre jutottak a kutatók, hogy az eredmények a GAM-ot igazolják. A GAM szerint az agresszió a személyes és a helyzeti tényezők kölcsönhatásából fakadóan jön létre. A modell kiindulópontja, hogy az agresszív viselkedés megjelenését egyrészt befolyásolják a személy sajátos jellemzői, például az érzelmi szabályozási nehézségek, másrészt pedig a környezeti tényezők, például a stresszes osztálytermi körülmények vagy a diákok problémás viselkedése. Ezek a tényezők együtt határozzák meg az egyén belső érzelmi, kognitív és fiziológiai állapotát, amelyek a viselkedés alapját képezik. A GAM több egymásra épülő lépést különböztet meg az agresszió kialakulásában. Először is a személyes és környezeti tényezők aktiválják a belső állapotokat. Például, egy alacsony gondozói válaszkészséggel (azaz, nem tud megfelelően reagálni a diákok szükségleteire és érzelmeire) rendelkező tanár, ha egy stresszes osztálytermi helyzetben találja magát, nagyobb valószínűséggel lesz dühös, frusztrált. Ezek a belső állapotok befolyásolják az értékelési és döntéshozatali folyamatokat. A GAM szerint az egyén értékelési folyamata lehet automatikus (impulzív) vagy ellenőrzött (reflektív). Így, ha a tanár negatív belső állapotba kerül, nagyobb valószínűséggel választ egy automatikus, agresszív reakciót. Vagyis ez azt

jelenti, hogy a tanár belső világában olyan változások történnek, amelyek megnehezítik számára a helyzet tiszta, objektív értékelését. Végül pedig a belső állapotok és az értékelési folyamatok eredménye megnyilvánul a viselkedésben. A tanulmány eredményei szerint a tanári agressziót jelentős mértékben befolyásolja a gondozói válaszkészség hiánya, a diákok viselkedése, valamint az alacsony önkontroll. Az eredmények alapján az alacsony gondozói válaszkészség közvetlenül összefüggött a tanár agresszív viselkedésével. Hasonlóképpen, a magas szintű frusztráció szoros kapcsolatban állt az agresszióval, ahogyan az alacsony szintű önkontroll is közvetlenül növelte az esélyt az agresszív reakciók megjelenésére.

Rust és Kinnard (1983) a tanárok körében (N=317; válaszadási arány: 37%) végzett kérdőíves (Teacher Data Questionnaire; Rokeach Dogmatism Scale (Form E); Eysenck Personality Questionnaire) felmérésük során azt találták, hogy a testi fenytést alkalmazó pedagógusok, általában kevesebb tapasztalattal rendelkeznek a pályán, gyakran előfordult az is, hogy őket is érte iskolás éveik alatt testi fenytés, továbbá, fegyelmezési módszereik viszonylag korlátozottak, és hajlamosabbak a zárt gondolkodásra. Emellett érzelmileg labilisabbak, szorongóbbak és impulzívabbak is lehetnek (magas szintű neuroticizmus).

Hecker és munkatársai (2018) tanárok (N=360; n=222) körében végzett kérdőíves (The Copenhagen Burnout Inventory; Attitudes Toward Personal Teaching Behaviors scale; The Conflict Tactics Scale Child-Parent) kutatása azt találta, hogy a válaszadó tanárok 97%-a számolt be arról, hogy az elmúlt évben legalább egyszer alkalmazott fizikai erőszakot a diákokkal szemben. A leggyakoribb formája a fizikai erőszaknak valamilyen tárggyal való ütés (81%) volt. Az érzelmi erőszak alkalmazása szinte minden tanár esetében megjelent (99%) melynek leggyakoribb formája a kiabálás, ordítás volt (85,6%). Továbbá a válaszadók 64%-a magasszintű stresszről és kiégésről számoltak be. A meghatározó stresszorok jellemzően a tanári pálya körülményeihez, kapcsolódtak (a tanári pálya megbecsültsége, tantervi követelmények nehezen teljesíthetősége, fizetés). Vagyis az eredmények azt mutatják, hogy azok a tanárok, akik magas szintű stresszt és kiégést tapasztalnak, hajlamosabbak lehetnek arra, hogy erőszakos fegyelmezési módszerek alkalmazzanak.

Hasonló eredményekről olvashatunk Ssenyonga és társai (2019) munkájában is, ahol 291 tanárt és 702 diákot kérdeztek meg kérdőíves (The Conflict Tactics Scale Child-Parent; The Copenhagen Burnout Inventory) formában az előforduló tanár felől érkező bántalmazásokról. A kutatók azt találták, hogy a tanárok jelentős része (86,5%) legalább egyszer alkalmazott erőszakos fegyelmezési módszereket a diákokkal szemben az elmúlt hónapban, ezzel szemben a diákok beszámolóiban valamennyivel magasabb arányról olvashatunk: 91,5%. A tanárok

72,4%-a valamilyen fizikai erőszakot alkalmazott. A leggyakoribb erőszakos fizikai cselekedetek a diákok megrázása (43,3%), kézen, karon vagy lábon való megütése (33%) volt. Az érzelmi erőszak különböző formáinak használata úgy tűnik még gyakoribb volt: 80%-uk legalább egyszer alkalmazta azt az elmúlt hónapban, és leggyakrabban az elszigetelés (66,7%), a fenyegetőzés (47%) és a kiabálás (41,2%) formáiban jelent meg. A stressz és kiégés itt is jelentős problémát jelentett. A tanárok több mint fele (55%) magas szintű kiégésről számolt be. A stressz mellett megjelent meghatározó tényezőként az is, hogy miként viszonyulnak az erőszakos fegyelmezési módszerekhez a tanárok. A tanárok 88,3%-a pozitívan viszonyult az erőszakos fegyelmezéshez, 59%-uk elfogadhatónak tartotta a fizikai erőszakot, míg 86,3%-uk az érzelmi erőszakot. Összességében a kutatás eredményei alátámasztják, azt, hogy a tanárok stresszes helyzetekben hajlamosabbak arra, hogy erőszakos fegyelmezési módszereket alkalmazzanak, különösen akkor, ha pozitív attitűdökkel el is fogadják azokat.

Úgy tűnik, hogy a stressz hatása mellett meghatározó az is, hogyan viszonyulnak a tanárok az erőszakos fegyelmezési módszerekhez. Erre mutat rá Bailey és kutatótársai (2014), tanárok (n=206), iskolaigazgatók (n=17) diákok (n=835) körében végzett kérdőíves és interjú (az iskolaigazgatókkal) kutatásának eredményei is. Ugyanis azt találták, hogy testi fenytés széles körben elterjedt a karibi iskolákban, és azt általában az iskola vezetése is támogatja. A tanárok 82%-a, a diákok pedig 87%-a számolt be a testi fenytés gyakori használatáról. Amellett, hogy a karibi térségben (kivéve Trinidad és Tobago, ahol az iskolákban 2012 óta törvény tiltja) törvényileg engedélyezett testi fenytés használata a tanárok részéről, kapcsolódik ehhez egy olyan támogató attitűd, amely leginkább a tanárok iskolás korukban átélt fizikai bántalmazáshoz tartozó élményéből táplálkozik („*épp bőrrel megúsztam*”), ami még inkább legitimálja annak használatát.

Khoury-Kassabri (2012) kérdőíves felmérésében. A tanárok (n=382) válaszai alapján, az derült ki, hogy a válaszadó tanárok (n=382) 33,8%-a fizikailag, egyötödük érzelmileg bántalmazta diákjait az elmúlt hónapban. Azok a tanárok, akik nagyobb mértékben támogatták az erőszak alkalmazását (diákok közötti vagy diák-tanár konfliktusokban, illetve fegyelmi problémáknál), gyakrabban számoltak be diákokkal szembeni erőszakos viselkedésükről. Továbbá arra is fény derült, hogy azok a tanárok, akik alacsony énhatékonyságot éreztek, hajlamosabbak voltak arra, hogy fizikai vagy érzelmi erőszakot alkalmazzanak. Vagyis az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a tanárok énhatékonysága és attitűdjei jelentős szerepet játszanak abban, hogy milyen gyakran alkalmazznak fizikai vagy érzelmi erőszakot a diákokkal szemben.

Meghatározó tényezőnek tűnt a pedagógiai tudásnak a hiánya Cheruvalath és Tripathi (2015) kutatása során. Ők tanárokat (n=160) kérdeztek meg kérdőíves felméréssel (5-fokú Likert skála), a testi fenyítéssel kapcsolatban. A tanárok 14%-a azt mondta, hogy gyakran alkalmaz testi fenyítést, 56% ritkán, és 30% pedig soha nem alkalmazza azt. A tanárok különböző formákat használnak, mint például a fülcsavarás, fültépés, verés kézzel vagy bottal, illetve a diákokat büntetésként kiküldik a teremből vagy sarokba állítják őket. A hatékonysággal kapcsolatban hasonlóan megoszlanak a vélemények. A tanárok 29%-a szerint a testi fenyítés „nagyon nagy hatással” van a gyermekre, 40%-uk szerint „nincs túl nagy hatással,” és 31%-uk szerint „egyáltalán nincs hatása”. De akkor mégis miért használja a válaszadó tanárok 70%-a? A kutatás eredményeit nézve az láthatjuk, hogy ez többek közt egyfelől adódhat abból, hogy néhány tanár úgy látja, hogy a testi fenyítés az egyetlen módja a fegyelmezésnek, másrészt pedig, hogy az ezt alkalmazók jobbra nem rendelkeznek korszerű pedagógiai tudással.

A fentiekhez képest Feinstein és Mwahombela (2010) kutatása egy mélyebb társadalmi, kulturális sajátosságra is felhívja a figyelmet. Kutatásukban 254 tanár és 194 diák-ot kérdeztek meg kérdőívvel. A kérdések a testi fenyítésre az attitűdök, a gyakoriság, az alkalmazott módszerek, okok és az elért esetleges viselkedésváltozásra összpontosítottak. Közülük 14 diákkal 14 tanárral interjút is készítettek. Az eredmények szerint a tanárok többsége (56%) támogatta a testi fenyítés „néha” történő alkalmazását, míg 25%-uk határozottan ellenezte. Érdekes eredmény, hogy a diákok és tanárok véleménye többé-kevésbé megegyezett: a diákok 40%-a támogatta az alkalmankénti fenyítést, de 50%-uk szerint soha nem szabadna alkalmazni. A testi fenyítés mértéke és használata mélyen beágyazódott a tanzániai kultúrába, ahol a fizikai büntetést gyakran tekintik a gyermekek és nők nevelésének egyik fő eszközének. Ez a kulturális háttér magyarázhatja a testi fenyítés elfogadottságát, amely sokak számára a „normális” nevelési folyamat része. A válaszok ugyanis arra utalnak, hogy a diákok is elfogadják a testi fenyítést, és egyesek úgy vélik, hogy ezzel „felelősséget vállalnak” hibáikért.

A kulturális tényezők mellett, egy meghatározó vallási beágyazottságra is rávilágított Agbenyega (2006) kutatásában, aki 100 tanárt kérdezett meg kérdőíves formában, e mellett 10 tanárral és 10 diákkal interjút is készített. A kutatás eredményei szerint a tanárok egy része a testi fenyítést motivációs eszközeként használja. Úgy vélik, hogy ez a fajta büntetés arra ösztönzi a diákokat, hogy javítsák tanulmányi eredményeiket, így sok tanár a testi fenyítést úgy látja, mint egy eszközt, amellyel motiválják a diákokat a tanulásra. Emellett az is látszik a válaszok alapján, hogy a testi fenyítés vallási alapokon is nyugszik Ghánában. A kereszténység domináns vallás az országban, és a tanárok gyakran idéznek bibliai verseket a testi fenyítés

igazolására. Úgy tűnt, hogy a bibliai idézetek (pl. Példabeszédek könyvéből) a tanárok számára felhatalmazást adnak arra, hogy ezt alkalmazzák.

Riley és kutatótársai (2010) arra voltak kíváncsiak kérdőíves felmérésükben, mivel magyarázzák a válaszadó tanárok (n=233) az osztálytermi esetleges agresszív magatartásukat. Erre három elméleti megközelítést kínáltak fel.

A kötődéseméleti (attachment theory) megközelítés szerint a tanár-diák kapcsolatban tapasztalható konfliktusok gyakran a tanár korábbi kötődési mintáiból eredhetnek. Az elmélet alapján a tanárok kötődési stílusát nagymértékben befolyásolják azok a kapcsolatok, amelyeket gyermekként gondozóikkal (szülők, tanárok) alakítottak ki, és ezek hatással lehetnek későbbi társas kapcsolatainak minőségére is, így diákjaikkal való kapcsolatukra is. A bizonytalan kötődésmintázattal rendelkező tanárok gyakran tudattalanul korrektív érzelmi élményeket keresnek a diákokkal való kapcsolataikban. A bizonytalan kötődésű tanárok talán ezért is választhatták a pályát mert ezek a pedagógusok gyermekként nem kaptak elegendő érzelmi támogatást, és tudattalan szinten arra törekednek, hogy diákjaik szeretete és elismerése révén pótolják ezt (Wright & Sherman, 1963). Ez azonban különösen kiszolgáltatottá teheti őket a diákok viselkedésére. A bizonytalan kötődésmintázattal rendelkező tanárok akár agresszíven is reagálhatnak akkor, ha a diákok függetlenedni próbálnak tőlük vagy ha éppen elutasítóan viselkednek, ugyanis ezt a tanár úgy éli meg, mintha érzelmileg elhagynák. Így ezek az agresszív reakciók leginkább a tanár szeparációs szorongásának kezelésére szolgálnak, melyek döntően tudattalan folyamatok eredményei.

Másodikként az attribúciós elméletet kínálták fel. Az elmélet szerint a tanárok gyakran a diákok személyes tényezőinek (intelligenciájának, családi hátterének neveltetésének) tulajdonítják saját agresszív válaszaikat. Ezzel az értelmezéssel a tanárok úgy gondolhatják, hogy az agresszív viselkedésük igazolt, mivel a problémás diákok „csak így értenek a szóból”. Ebben az esetben a tanárok hajlamosak a felelősséget a diákokra hárítani mondván ők kényszerítették ki az agressziót, és úgy vélik, hogy az agresszió az egyetlen hatékony módja a diák viselkedésének kezelésére. Az attribúciós elmélet tehát arra világít rá, hogy a tanárok hogyan értelmezik a diákok viselkedésének okait, és ezek az értelmezések miként befolyásolják a tanárok saját reakcióit.

Végül pedig harmadikként az énhatékonyság (self-efficacy) elméletet kínálták fel a kutatók. E szerint, ha a tanár hatékony módszereket talál, amelyek segítségével fenntarthatja a tanórak rendjét akkor kisebb valószínűséggel alkalmaz agresszív módszereket. Ugyanakkor, ha a tanár

stresszes helyzetben úgy érzi, hogy a rendelkezésre álló módszerei kudarcot vallanak, nem működnek vagy kevésbé hatékonyak, akkor nagyobb eséllyel folyamodik agresszív eszközökhöz, mert ezeket gyors és hatékony megoldásnak tekintheti a kihívást jelentő diákok esetében.

Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok 42%-a az attribúciós elméletet támogatta, 34%-uk az én-hatékonyság elméletét részesítette előnyben, míg 33%-uk pedig a kötődés elméletet támogatta. Ezek mellett 14%-uk támogatta mindhárom elméletet egyidejűleg, 27%-uk azonban elutasította mindhárom elméletet. Ez az adatsor arra utal, hogy a tanárok viselkedése, különösen az olyan összetett helyzetekben, mint a fegyelmezés, több tényezőből áll össze, és nincs egyetlen domináns elmélet, amely megmagyarázná ezt az agressziót. Továbbá a válaszok alapján, a kutatók azt is megfogalmazták, hogy a kérdőívben használt tételek nem feltétlenül tükrözték pontosan a kötődés elmélet releváns koncepcióit, ami azt eredményezte, hogy sok tanár nem ismerte fel a kapcsolatot saját viselkedésük és az elmélet között.

Hepburn (2000) tanulmányában 15 tanárt és 42 diákot interjúvolt meg. Hepburn, azt vizsgálta, hogy hogyan kezelik a tanárok a velük szemben felhozott vádakat, és milyen nyelvi, retorikai eszközökkel próbálják legitimálni vagy éppen minimalizálni saját bántalmazó viselkedésüket. Az interjúk elemzését diskurzív pszichológiai megközelítéssel, valamint Derrida dekonstrukciós filozófiájának segítségével végezték. A tanárokkal készült interjúk során több sajátosságra is fény derült. Egyrészt a tanárok gyakran igyekeznek az agresszív viselkedésüket a tanítási folyamat „normális” részének beállítani. Például hivatkozhatnak arra, hogy a fegyelm fenntartása nagy létszámú osztályokban nehézkes lehet, így a fegyelmezési módszerek szükségszerűen magukba foglalhatják az agresszív fellépést is. Az ilyen érvelések célja lényegében az, hogy az agressziót ne egy különleges, kirívó viselkedésnek tüntessék fel, hanem a tanári szerep mindennapi, szerves részeként igazolják. Másrészt a tanárok gyakran különböző metaforákat is használnak annak érdekében, hogy elhatárolódjanak a bántalmazás jellegétől. Gyakori kifejezések voltak, például a „csata”, vagy a „harc” melyekkel a tanárok szimmetrikus kapcsolatot próbálnak felépíteni a tanár és a diák között, ezáltal eltávolodva a bántalmazás jellegétől. Továbbá ezek a megfogalmazások azt is sugallják, hogy a tanár-diák konfliktus jobbára elkerülhetetlen, s kölcsönös, amivel a tanárok szintén csak csökkenteni kívánják felelősségüket.

A leggyakoribb jellemző az erőszakos módszerekhez viszonyuló pozitív, támogató, elfogadó attitűd volt (Ssenyonga et al., 2019; Bailey et al., 2014; Khoury-Kassabri, 2012; Feinstein és Mwahombela, 2010; Agbenyega, 2006). Azonban önmagában nem biztos, hogy elegendő az

attitűd, ugyanis ehhez szükségesek azok a társas normák melynek hatására előhívhatóvá válnak ezek. Ezt láthattuk több kutatásban is, ahol az adott országban, régióban, engedélyezett volt testi fenytést alkalmazni (Agbenyega, 2006; Feinstein & Mwahombela, 2010; Hecker, 2018). Azonban az erőszakos módszerek tiltása nem akadályozta meg azt, hogy előforduljanak ilyen esetek (Cheruvalath & Tripathi, 2015; Khoury-Kassabri, 2012; Ssenyonga et al., 2019). Vagyis úgy tűnik, hogy a társas normák tiltó hatásait felülírhatták bizonyos belső tényezők. Ilyen lehet akár például a magas szintű neuroticizmus (Rust & Kinnard, 1983), a gyenge önkontroll (Montuoro & Mainhard, 2017), alacsony énhatékonyság érzése (Riley et al., 2010) vagy éppen, a korszerű pedagógiai tudás hiánya (Agbenyega, 2006).

Az imént ismertetett 11 tanulmány eredményeiből kiszűrhető a bántalmazó tanárok leggyakoribb jellemzőit, az 1.táblázatban összesíték:

A bántalmazást elkövető tanárok leggyakoribb jellemzői	
Feltárt jellemző	Tanulmány
Erőszakot elfogadó attitűd	Ssenyonga et al., (2019); Bailey et al., (2014); Khoury-Kassabri (2012); Feinstein & Mwahombela (2010); Agbenyega (2006)
Zárt gondolkodás	Rust & Kinnard (1983); Cheruvalath & Tripathi (2015)
Korszerű pedagógiai tudás hiánya	Cheruvalath & Tripathi (2015); Agbenyega (2006)
Kiegész	Hecker et al., (2018); Ssenyonga et al., (2019)
Alacsony énhatékonyság	Khoury-Kassabri (2012); Riley et al., (2010)
Átélt erőszakos fegyelmezési módszerek gyermekkorban	Rust & Kinnard (1983); Bailey et al., (2014)
Magas szintű neuroticizmus	Rust & Kinnard (1983)
Alacsony gondozói válaszkészség	Montuoro & Mainhard (2017)
Alacsony önkontroll	Montuoro & Mainhard (2017)
Bizonytalan kötődés	Riley et al., (2010)

1.táblázat: A bántalmazást elkövető tanárok leggyakoribb jellemzői (Saját szerkesztés.)

Bővebben a fenti jellemzőkről és néhány lehetséges kapcsolat

Összegezve a fentieket az látható, hogy számos tényező mentén vizsgálhatjuk, és értelmezhetjük a tanári bántalmazás jelenségét, amely komponensek némely ponton össze is kapcsolódhatnak. Ezek közül (a terjedelmi korlátokra való tekintettel) csupán néhány azonban lényeges lehetséges kapcsolati pontot emelek ki.

A neuroticizmus a Big Five személyiségmodell egyik faktora, mely lényegében az egyén érzelmi stabilitását mutatja meg. A neuroticizmus magas szintjével rendelkezők gyakran feszültek, stresszre hajlamosak, és hangulatingadozások jellemzik őket, míg az alacsony értékét mutatók általában nyugodtak, magabiztosak, és képesek tudatosan megküzdeni a nehéz helyzetekkel (Rothmann & Coetzer, 2003). Ha azt nézzük, hogy a tanári hivatás egy meglehetősen stresszes pálya, mely nap mint nap számos kihívás elé állítja a tanárokat, akkor feltételezhető, hogy azok a tanárok, akik érzékenyebbek ezekre a stresszhelyzetekre, hajlamosabbak lehetnek arra, hogy fizikailag, érzelmileg kimerüljenek. Guseva Canu és munkatársai (2021) szerint a munkahelyi kiégés olyan fizikai és érzelmi kimerültségi állapot, amely a munkával kapcsolatos problémáknak való tartós kitettség következményeként alakul ki. És valóban, több kutatás (Mijakoski et al., 2022; Chen et al., 2024; Rolof et al., 2022) is azt találta, hogy azok a tanárok, akik magas szintű neuroticizmussal rendelkeznek, fokozottabban ki vannak téve a kiégés veszélyének. A kiégéshez szervesen kapcsolódik továbbá az alacsony énhatékonyság érzése is. A tanárok számára az énhatékonyság érzése elengedhetetlen erőforrás. Ez az a belső meggyőződés, amely alapján úgy érzik, képesek hatékonyan ösztönözni a diákok tanulását, bevonódását és kezelni viselkedésüket még akkor is, ha motiválatlan vagy nehéz esetekkel találkoznak (Tschannen-Moran et al., 1998). Több kutatás is azt találta, hogy az alacsony énhatékonyság érzése lehet egyfelől a kiégés veszélyét növelő tényezők egyike (Arvidsson et al., 2019; Hoogendijk et al., 2022;), azonban a kiégés következménye is (Burić & Kim, 2020).

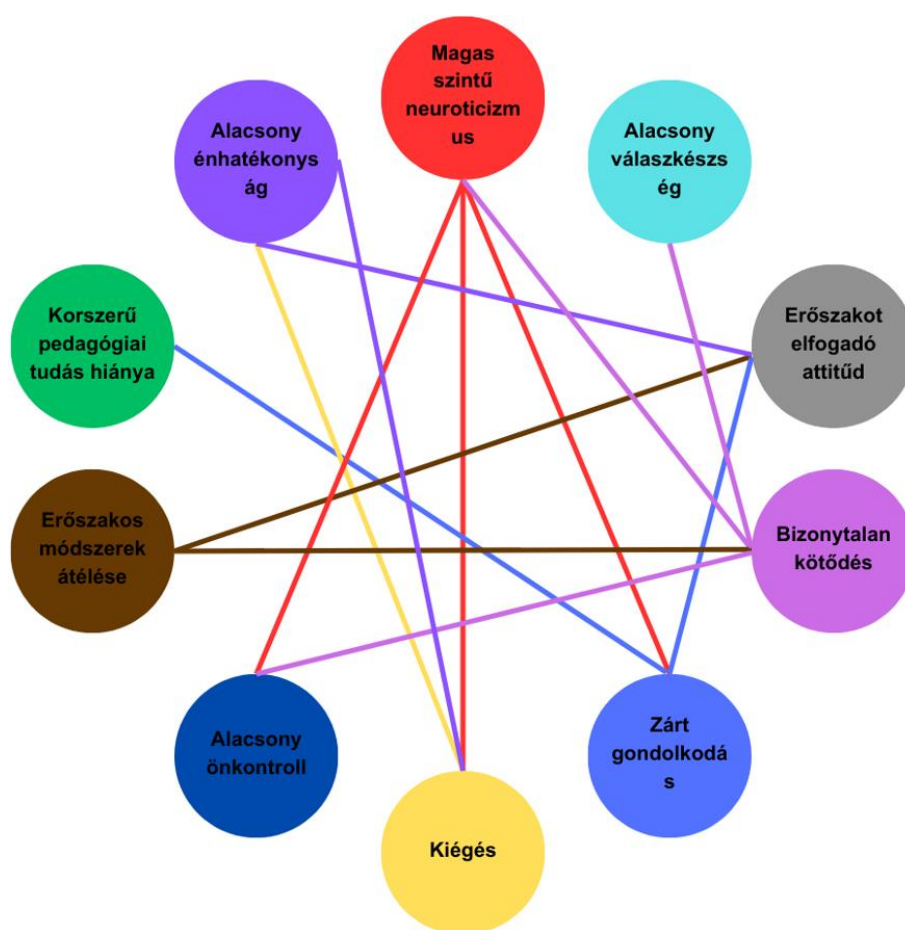
Továbbá a magas szintű neuroticizmus és a zárt gondolkodás között is találtak kapcsolatot a kutatók (Rust & Kinnard, 1983), mely összefüggés azzal magyarázható, hogy az érzelmi instabilitás növelheti az egyén hajlamát arra, hogy rigid módon ragaszkodjon meglévő hiedelmeihez, s elutasítsa a tőle eltérő nézeteket. A zárt gondolkodási rendszerrel összefüggésben, a kutatók azt is találták, hogy ennek tulajdonítható akár a tanár korszerű pedagógiai tudás hiánya is (Rust & Kinnard, 1983). Úgy tűnik, hogy az erőszakos fegyelmezési módszereket átélők akár hajlamosak lehetnek kialakítani pozitív, elfogadó attitűdöt az effajta módszerek iránt (Bailey et al., 2014; Rust & Kinnard, 1983), melyet legitimálhat akár az átélő jelenlegi helyzete („*én is kaptam, mégis normális felnőtt lettem*”) is. A tanár dogmatikus nézetei összefügghetnek az erőszakos fegyelmezési módszerek alkalmazásával, mivel az ilyen gondolkodású tanárok a diákok nem megfelelő viselkedését gyakran fenyegetésként értelmezik, ami veszélyezteteti tekintélyüket és szabályrendszerüket (*hogyan kell viselkedni*), így megtorlásként hajlamosabbak lehetnek erőszakot alkalmazni a rend helyreállítása érdekében

(Rust & Kinnard, 1983). Az erőszakos módszereket támogató attitűd csakugyan hangsúlyos tényező lehet akkor is, ha éppen az énhatékonyság kerül szóba. Khoury-Kassabri (2012) többek közt azt is találta, hogy az alacsony énhatékonyságú tanárok hajlamosabbak agresszíven kezelni a felmerülő problémás osztálytermei helyzeteket, különösen akkor, ha támogatják az erőszakos módszereket.

Visszatérve a magas szintű neuroticizmus összefüggéseire azt találták, hogy ez összefügg az alacsony szintű önkontrollal is (Hellmuth & McNulty, 2008). Az önkontroll DeLisi (2015) szerint egyének azt a képességét jelenti, amely lehetővé teszi számára, hogy tudatosan módosítsa vagy felülírja a domináns impulzusokat, érzelmeket, gondolatokat és automatikus viselkedési reakciókat. A magas szintű neuroticizmus ezeken felül összefüggésben állhat egy csakugyan központi tényezővel, mégpedig a bizonytalan kötődéssel. A kötődés érzelmi kapcsolatot jelent. A kötődési kapcsolatok alapja a gyermekkori tapasztalatokban rejlik, amikor is a csecsemőért felelős anya (vagy más gondozó), a csecsemő igényeire irányuló érzékenysége és válaszkészsége meghatározza, hogy az egyén biztonságos, vagy bizonytalan kötődési mintát (ambivalens, elkerülő, dezorganizált) alakít-e ki (Ainsworth et al., 1978; Main & Solomon, 1986). E korai kapcsolati tapasztalatok alapján a gyermek egy belső munkamodellt hoz létre, amely tartalmazza az önmagáról, másokról és a kapcsolatairól kialakított elvárásait, meggyőződéseit és céljait, melyeket később felhasznál a világgal kapcsolatos viszonyának kialakítása során (Bowlby, 1969). Ezeket a munkamodelleket az egyén magával viszi felnőtt korába is így ezek a korai kötődésmintázatok a felnőttkori társas kapcsolatok minőségére is hatással vannak (Carver & Scheier, 2006).

Young és kutatótársai (2019) vizsgálatukban azt találták, hogy azok, akik gyermekkorukban bizonytalan kötődési mintát alakítottak ki gondozóikkal, felnőttkorukban magasabb szintű neuroticizmussal rendelkeztek, szemben azokkal a személyekkel, akik biztonságos kötődési mintával rendelkeztek. A bizonytalan kötődési minta kialakulhat az erőszakos nevelési módszerek hatására is (Mickelson et al., 1997). Kutatások azt is találták, hogy a bizonytalan kötődési mintával rendelkezők többnyire alacsony gondozói válaszkészséget mutatnak (Rholes et al., 1999; Simpson et al., 2002). Ezeken felül a bizonytalan kötődés összefügg az alacsony szintű önkontrollal is (Calkins & Leerkes, 2011), melyet igazoltak fMRI vizsgálatok is, amely során azt találták, hogy a bizonytalan kötődés hatására a prefrontális kéreg bizonyos területeinek hatékonysága csökken az önkontrollal kapcsolatos feladatok végrehajtása során (Moutsiana et al., 2014; Warren et al., 2010).

Az előbb felvázolt lehetséges kapcsolatokat az alábbi 3.ábrán is szemléltetem:



3.ábra: A jellemzők közötti néhány lehetséges kapcsolat (Saját szerkesztés.)

A pilot interjú jellemzői

A kutatás kontextusa

A pilot interjú kutatásom első fázisának második részét képezi. A kísérleti interjú célja az, hogy feltárja, miként jelennek meg a kutatások eredményei alapján kimutatott jellemzők, illetve sikerül-e lehetséges új jellemzőkre rávilágítanom az interjú során. A kutatás célcsoportját a bántalmazó, vagy korábban bántalmazó viselkedést tanúsító pedagógusok képezik. Az interjúalany kiválasztásával kapcsolatban egy tapasztalt tanár ismerősömmel konzultáltam. Feltételeztem, hogy hosszú életpályája során megannyi tantestület tagja volt, így számítottam arra, hogy a kutatás célcsoportjához illeszkedő pedagógusokkal is már dolgozott egy tantestület keretében. Az ő ajánlására vettem fel a kapcsolatot a kiválasztott interjúalannyal. Az alany készséggel állt a rendelkezésemre, miután ismertettem számára azt, hogy olyan tanárokkal készíték interjúkat, akik már kerültek konfliktushelyzetbe egy nehezen kezelhető viselkedésű diákkal. Az interjú felvétele 2024 júniusában zajlott.

A pilot interjú kérdései

Az interjú kérdéssorának kialakítása esetében során sokáig kérdéses volt, hogy a felmerülő esetekre expliciten bántalmazásként kérdezzek rá, vagy másképpen közelítsek a probléma felé. Úgy találtam a legjobbnak, hogy az interjú középpontjában lévő kérdést a következőképp tálalom az alany felé: *Előfordult-e, hogy fizikailag vagy szóban keményebben, durván kellett fellépned egy diákkal szemben? Ha igen, elmesélnél egy ilyen esetet?* Ezzel végtére is nem minősítettem az esetet, és jobbra az interjúvolton múltott, hogy mit oszt meg velem.

Összesen 33 kérdést tettem fel, amely kérdések 5 csoportba sorolhatók be leginkább. Az első szakaszban a tanári pálya előzményeiről, iskoláskori élményeiről kérdeztem, rákérdezve arra, hogy milyen kapcsolatot ápolt az alany korábbi tanáraival és osztálytársaival, valamint milyen meghatározó élmények befolyásolták pályaválasztását. Az interjú második része a konkrét fegyelmezési esetekre összpontosított, amikor az alanynak esetlegesen durván kellett fellépnie egy diákkal szemben. Itt részletesen szemügyre vettem a körülményeket, hogy mi vezetett ezekhez az esetekhez, milyen háttértényezők játszhattak szerepet, és hogyan reagált a tanár és a diák a helyzetre. A harmadik szakasz a tanár személyes életkörülményeit veszi figyelembe, különösen a stressz és a magánélet egyéb aspektusainak lehetséges hatásait az iskolai viselkedésére. Ez a rész arra világít rá, hogy a magánéleti problémák és a tanári stressz miként befolyásolhatják az iskolai konfliktuskezelést. Az interjú negyedik része során az iskolai klímára és a pedagógiai kultúrára vonatkozóan tettem fel kérdéseket, különös tekintettel arra, hogyan látja a tanár az iskolai légkört, a tanulói összetételt, és a saját kapcsolatát a kollégákkal. Ez a rész azt is célozta feltárni, hogy a tanár milyen nevelési nézetek szerint jár el, és hogyan érzékeli az iskolai légkört. Végül, az ötödik szakasz a konkrét fegyelmezési és konfliktuskezelési módszereket tárgyalja. Ez a szakasz mélyebb betekintést nyújt abba, hogy a tanár hogyan próbálja kezelni az osztálytermi konfliktusokat, milyen módszereket alkalmaz, és hogyan látja a tanári hatalom szerepét, emellett zárásként arra is kitértem, hogy a tanár nyitott-e az új nevelési módszerek iránt.

Az eredmények feldolgozásának menete

A kvalitatív elemzéshez az 1. táblázatban olvasható feltárt 10 leggyakoribb jellemzőt vettük alapul, ezzel leegyszerűsítve a kódolás folyamatát, mivel így a kutatók értelmezési keretei könnyebben összehangolhatók voltak, és az eloszlási adatok kezelése nem nehezítette meg a vizsgálatok elvégzését. A jellemzők mindegyikéhez (az egyes jellemzők elméleti háttére alapján) rövid magyarázatokat is rendeltem (pl. Magas szintű neuroticizmus: *érzelmi*

instabilitás, szorongás, negatív érzelmek erőteljesebb átélése), támogatva azt, hogy a trianguláció tagjai egy megfelelő, és egységes elméleti alappal rendelkezzenek a kódolási folyamat megkezdése előtt. Ezeket az instrukciókat az intrakódolási fázis előtt ismerttettem a kutatókkal. Ezt követte az interkódolási fázis, ahol az intrakódolási fázis eredményeit vetettük össze. Az egyéni kódolás eredményei alapján úgy ítéltük meg, hogy a zárt gondolkodás kódot több alkódra bontjuk, döntően azért, mert az interjúban meglehetősen nagy számban hangzottak el rasszista, politikai, ideológiai, illetve a nevelési nézeteket tükröző megnyilvánulások. Ezután ismételt egy intrakódolási szakasz következett, ahol immár a pontosított kódok alapján rendeztük az eredményeket. A cél az volt, hogy a kódolt elemzési adatok legalább 90 százalékban megegyezzenek.

A pilot interjú eredményei

Interjúm alanya egy 3 éve nyugdíjas férfi, orosznyelv szakos tanár volt. A vele készült interjú során egy fizikai bántalmazás alá sorolható esetet osztott meg velem, ami még a pályája elején történt meg. Egy általános iskolai osztályban történt az eset, ahova túlnyomó részt cigány, roma tanulók jártak. Az óra közben a gyerekek felálltak és összeverekedtek. A tanár tehetetlennek érezte magát, mígnem annyira elszabadultak az indulatok, hogy néhány diákot megütött, hogy megpróbálja helyreállítani a rendet. Az alábbiakban bemutatom a triangulált kódolásunk eredményeit.

Erőszakot elfogadó attitűd. Ez tűnt az egyik legnyilvánvalóbb és meghatározóbb jellemzőnek mind közül, ugyanis hangsúlyosnak tűnt az erőszakos, nevelési módszerek elfogadhatósága volt a tanár szemében: „*Tehát mondom ideiglenesen jó, de egyébként meg negatív példát mutat és újabban agressziót gerjeszthet*”. Ugyanakkor megpróbálta enyhébb, kevésbé ártalmas módszerként feltüntetni ezeket: „*A negatív példa is példa, tehát gyakorlatilag ez a kicsit agresszív fellépés*”. A válaszaiban ugyanakkor érzékelhető volt az erőszakos módszerekkel kapcsolatban az is, hogy úgy véli elsősorban a társadalmi normák következtében nem lehet alkalmazni azokat: „*azért ma már a közérkölc miatt is nemigen lehet alkalmazni ezt a módszert*”. Jóllehet a tekintély, illetve az erőszak nem feltétlenül jár kéz a kézben azonban kijelentései meglehetősen gyakran tükrözték, hogy a tanári tekintélye kiemelt fontossággal bírt számára: „*Ez megerősített engem abban, hogy gyakorlatilag a többieket ez elrettenti a negatív cselekedetektől és ezáltal én megerősítem a pozíciómat, mint tanár... tekintélyelvű fellépés, és akkor ez úgy hatott is eredményes volt*”.

Zárt gondolkodás. Ehhez a kódhoz olyan tartalmakat kerestünk, amelyek az új nézőpontok, módszerek vagy megközelítések elutasítását tükrözik, illetve a merev gondolkodási struktúrára és sztereotípiák mentén való gondolkodásra utalnak. A tanár interjú során elhangzott több kijelentése is zárt gondolkodási rendszerre utalt. Egyrészt ezt megnyilvánult a különböző pedagógiai módszerek elutasításában: „*új módszertani dolgokat nem ismerem... gyakorlatilag amikor már nyugdíjas voltam, akkor is már nem érdekelt igazából, őszintén megmondom*”. Másrészt politikai szempontból is: „*Szóval az az igazság, hogy a mostani légkör ez a liberális... túlzottan liberális légkör. Ez nem igazán tesz jót*”. Ez a vélemény a fegyelmezési módszerekhez való hozzáállásában is megjelent, mivel úgy érezte, hogy a liberális légkör csökkenti a tanár nevelési repertoárját: „*liberalista felfogás miatt egyre kevésbé van a tanár kezében olyan hathatós eszköz, amellyel tudja a gyereket fegyelmezni*”, éppen ezért szerinte vissza kellene térni a szigorúbb nevelési módszerekhez. Megnyilvánulásai több esetben is tartalmaztak rasszista, sztereotip és előítéletes kijelentéseket: „*A nagyon hátrányos helyzetű gyerekek nevelése ott nagyon nehéz. Nem akarok itt most mondani arra, hogy etnikum, de egyre gondolunk úgy is... szuper hátrányos helyzetűek voltak...ez antiszociálisnak is túlenyhe*”. Megjelent a teljesítmény redukció is: „*A logikus gondolkodás meg a következtető képessége, de azt azt nem lehet ezeknél, kialakítani, mert annyira hiányosak voltak a készségek, hogy nagyon*”.

Korszerű pedagógiai tudás hiánya. Szorosan összefüggött a tanár zárt gondolkodási rendszerével. „*én a konzervatív módszereknek voltam és vagyok is híve... tehát amiben én nevelkedtem, amit használtam azt használom*”. Ahogyan ő fogalmazott, a „*meggyőzés eszközével*” próbálta kezelni a problémás helyzeteket, ami leginkább az ő személyes jelenlétét takarta: „*A személyiséggemmel a fellépésemmel kezeltem az ilyen dolgot*”. Az is tisztán látszott, hogy a jutalmazás-büntetés paradigmán belül mozgott: „*mindenképpen hasznos az állandó, szinte állandó dicséret... hát az ellentéte a büntetés azt is néha-néha muszáj, azt is használtam, hogy valaki trehány volt*”. Ez megjelent egy másik szempontból is: „*Például szakközépben mikor voltam, akkor ott ugye eléggé lazán vették ott a fiúk a dolgokat és akkor dolgoztatás, feleltetés*”.

Alacsony énhatékonyság. Ehhez a kódhoz olyan megnyilvánulásokat kerestünk, amelyek arra utalnak, hogy a tanár nem érzi magát képesnek az osztálytermi helyzetek hatékony kezelésére. Már a kapcsolatokat feltáró résznél kiemelttem, elengedhetetlen, hogy egy tanár úgy érezze, hogy hatékonyan tudja kezelni az osztálytermi helyzeteket, azonban az esetet megtörténte szempontjából ez egy meghatározó szempont volt: „*más nem volt hirtelen nálam, tehát*

próbáltam gyerekek üljetek le, de még akkor jobban verekedtek, tehát gyakorlatilag nem volt más megoldás”.

Átélt erőszakos fegyelmezési módszerek gyermekkorban. Ehhez a kódhoz olyan megjegyzéseket kerestünk, amelyek a tanár saját gyermekkori tapasztalataira utalnak, különösen arra, hogy ő maga is áldozatául esett erőszakos fegyelmezési módszereknek. Ez kiderült válaszai alapján, ugyanis gyermekkorában ő maga is áldozatául esett a testi fenytetésnek, amit külön kiemelt, amikor az általa elmesélt eset körülményeit vizsgáltuk: *„Én mikor én voltam iskolás, pedig csendes jó gyerek voltam idézőjelben, akkor én is kaptam egy-egy fülest néha-néha”.*

Alacsony szintű önkontroll. Ehhez a kódhoz olyan tartalmakat kerestünk, amelyek az impulzív viselkedésre és az érzelmi kontroll hiányára utalnak, különösen a vizsgált eset kapcsán. Úgy tűnt, hogy ez a jellemző az eset szempontjából hangsúlyos szerepet töltött be, hiszen többek közt ez is vezetett a bántalmazás megtörténtehez: *„előfordult, hogy az órán felálltak, azt összeverekedtek például... és szégyen, nem szégyen oda kellett lépnem és akkor egy-kettőt nyakon vágtam megmondom őszintén”.*

Magas szintű neuroticizmus, Alacsony gondozói válaszkészség, Kiegész, Bizonytalan kötődés. Ezekhez a kódokhoz olyan tartalmú részeket kerestünk, amelyek a tanár érzelmi állapotának instabilitására és a diákok érzelmi szükségleteire való érzéketlenségére, a fizikai, érzelmi kimerülésre, valamint a bizonytalan kötődési mintázatra utalnak. Noha ezek a jellemzők az elméleti keretben hangsúlyosnak bizonyultak, azonban az interjú során a válaszok nem támasztották alá egyértelműen ezek jelenlétét.

Diszkusszió

A kódolás eredményei alapján látható, hogy a jellemzők meglehetősen összefonódtak (pl. zárt gondolkodás és tudáshiány), valamint a feltárt jellemzők közötti összefüggések közül több is hangsúlyosan megjelent az interjúvált válaszaiban. Először is az alany tapasztalata a testi fenytetéssel az ehhez kapcsolódó megengedő attitűdje hangsúlyos volt. Ez tovább erősíti azt, amit a kutatásokban olvashatunk (Rust & Kinnard, 1983, Bailey et al., 2014) miszerint az ezt átélők akár hajlamosak lehetnek elnézni azt, mondván nem lett semmi bajuk. Hasonlóan látja Gordon (2001) is, aki művében azt fogalmazza meg, hogy fizikai büntetés leginkább azt tanítja meg a gyerekeknek, hogy konfliktus kezelése gyanánt ő maga is erőszakot alkalmazzon kapcsolataiban. Az is látszott, hogy próbálta normalizálni az agresszív viselkedését és inkább a

tanári eszköztára természetes részeként feltüntetni azt, hasonlóképpen ahogyan azt Hepburn (2000) kutatásában válaszoló tanárok tették.

A korszerű pedagógiai tudásnak hiánya és a zárt gondolkodási rendszer csakugyan meghatározónak bizonyult. Ahogyan az interjúalany kiemelte, ő azokat a módszereket követte, amelyekben ő maga is nevelkedett. Ez összefüggésben állhat Skiba & Peterson (2003) megállapításával, akik szerint, a tanárok többsége (80%) úgy tanít, ahogyan őt gyerekként tanították. A tudáshiány abban is megnyilvánult, hogy az alany a jutalmazás-büntetés paradigmán belül mozgott, amely több problémát is felvet. Talán a legfontosabb, hogy a jutalmazás-büntetés véges mindkét pontját nézve, más szóval egy idő után nem lehet sem a jutalom sem a büntetés mértékét növelni (Gordon, 2001), vagyis most a bántalmazás szempontjából nézve a dolgot a jutalmazó, büntető hatalom könnyebben eljuthat az fizikai, érzelmi erőszak alkalmazásáig, mivel ebben a keretben mozog. A módszer továbbá ellentmond annak a célnak is miszerint az iskolának a belső motiváció előhívására kellene törekednie azonban erre kevés esély látszik, ha a diákok a jutalom fejében tanulnak csupán, és nem saját belső indíttatásuk nyomán (Gordon, 2001). Alternatívaként az erőszakmentes kommunikációt kínálja fel Gordon (2001). Azonban zárt gondolkodási rendszere nem csupán pedagógiai tudását vizsgálva volt tetten érhető. Sztereotípiák mentén való gondolkodás (különösen a diákok kapcsán) szintén jelentős volt. Ez az eredmény összhangban áll azzal, hogy a zárt gondolkodású emberek hajlamosabbak az előítéletes gondolkodásra (Bigazzi, 2013; Barker, 1963). Ennek egyik megnyilvánulása az volt, mikor a cigány, roma tanulókat automatikusan hátrányos helyzetűként kezelte. Azonban ez tévesnek bizonyult, hiszen a hátrányos helyzet fogalma szociális és gazdasági tényezőkön nem pedig nemzetiségi, etnikai hovatartozáson alapul.

Ez a fajta zárt gondolkodás kiegészítve az interjúvolt tekintéllyel kapcsolatos attitűdjével úgy tűnik erősen utal Rokeach (1960) koncepciójára. Rokeach (1960) részben az Adorno és munkatársai (1950) által megfogalmazott tekintélyelvű személyiség mérésére szolgáló F skálára (ami erősen jobboldali értékekkel telített volt) irányuló kritikai fogadtatás révén alkotta meg az értékmentes tekintélyelvűség mérésére a Dogmatizmus Skálát (Kruglanski, 2005). Rokeach (1954, 1960) szerint a dogmatikus személyeket zárt gondolkodásmód, autoriter személyiség és az információk torzítására való hajlam jellemzi, nem nyitottak új nézetek vagy alternatív perspektívák befogadására, és nehezen kérdőjelezi meg meglévő hiedelmeiket, valamint intoleránsak azokkal szemben, akik eltérő hitrendszert vagy attitűdöket képviselnek. Továbbá szerinte a dogmatizmus kialakulását alapvetően a fenyegető helyzetek jelenléte és a

tekintélyfigurák által gyakorolt jutalmazási és büntetési nyomás okozza (Rokeach, 1960). Azonban a zárt gondolkodás nem teljes mértékben egyenlő a dogmatizmussal. Már csak azért sem, mivel Kruglanski (2005) megközelítése szerint mind a zárt, mind pedig a nyílt gondolkodás alapvetően szükséges a tudás megszerzéséhez. A nyílt gondolkodás fontos a releváns információk összegyűjtése érdekében, míg a zárt gondolkodás nélkülözhetetlen a kognitív elköteleződéshez, amely egy adott feladat elvégzéséhez szükséges, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a zártság szélsőséges megnyilvánulásai, például a dogmatizmus, káros hatásokkal járhatnak. Viszont a dogmatizmus megnyilvánulásaiban egy erősen zárt gondolkodási rendszerre utalnak (Rokeach, 1960).

Továbbá valószínűnek tűnt az is, hogy az interjúvolt pályája elején történt eset hosszú távú hatással lehetett nevelési módszerre, nézeteire is. Az, hogy az adott helyzetben az erőszakos módszer hatékonynak bizonyult, olyan központi élménnyé válhatott, amely később is meghatározta a fegyelmezési módszereit. Ez az eredmény összhangban van Bandura (1986,1997) elméletével, ami szerint az elsődleges tapasztalatok (különösen azok, amelyeket az egyén sikeresnek él meg) nagyban meghatározzák az énhatékonyságot, és így befolyásolják az egyén jövőbeli viselkedését. Vagyis a továbbiakban is érdemesnek tűnik az interjúk során megtalálni azokat eseteket, amelyek ilyen hatással bírhatnak. Válaszai alapján az is látszott, hogy az alany alacsony szintű önkontrolljára engedett következtetni a bántalmazás megtörténte, ami összefüggésben áll azzal, hogy az alacsony szintű önkontroll erősen növeli az agresszív viselkedés megjelenését (Denson et al., 2012).

Összegezve az interjú eredményeit azt láthatjuk, hogy a feltárt sajátosságok, közvetlenül, vagy közvetve, de úgy tűnik hozzájárultak ahhoz, hogy a bántalmazás bekövetkezzék. Az, hogy hogyan gondolkodik egy tanár a nevelésről, hogyan látja magát tanári mivoltában, milyen eszköztárral rendelkezik, miként viszonyul diákjaihoz, hogyan értelmezi viselkedésüket, hogyan tud azokra reagálni, illetve mennyire képes mindezekről nyitottan gondolkodni, reflektálni mind-mind meghatározónak tűntek.

Összegzés, és a kutatás jövőbeli irányai

Összefoglalva úgy tűnik, hogy a szisztematikus irodalomáttekintés során feltárt jellemzők mentén megragadhatók azok a dimenziók, melyek alapján jellemezhetővé válnak a bántalmazást elkövető tanárok. Így a kutatásom fő eredményei az 1.táblázatban látható jellemzők feltárása, rendszerezése, lehetséges kapcsolati pontjaik felvázolása (lásd 3.ábra), illetve mindezeknek a kísérleti interjúban történő vizsgálata, megerősítése volt. Csakugyan

újszerű lehet a fekete pedagógiát egy tágabb értelmezési keretté tenni, és túlmenve a bántalmazó tanári magatartáson kibővítve a fekete pedagógia értelmezési körét a káros tudás tartalmának átadására is.

A kísérleti interjú során új jellemzőt nem sikerült azonosítani csupán a szakirodalmi feltárás során azonosított 10 jellemző közül 6 (Erőszakot elfogadó attitűd; Zárt gondolkodás; Korszerű pedagógiai tudás hiánya; Alacsony énhatékonyság; Átélt erőszakos fegyelmezési módszerek gyermekkorban; Alacsony szintű önkontroll) nyert megerősítést. Vagyis a kísérleti interjú eredményei azt is mutatják, hogy a kutatások által feltárt jellemzők közül a későbbi interjúk, (valamint későbbi kérdőíves felmérés) során érdemes lesz nagyobb figyelmet fordítani a családi nevelésre a kialakított kötődés mintázatokra, az érzelmi stabilitásra, tekintve, hogy ezekre nem derült fény az interjúvált válaszaiban. Továbbá a jövőben érdemes lehet a korrelációk fényében is vizsgálni a bántalmazó tanárokat. Azonban bárhogyan is kívánjuk értelmezni, magyarázni a tanár bántalmazó viselkedésének háttértényezőit, nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy némely jellemzők, túl nagy hangsúlyt fektetnek a korai élményekre, a tudattalan folyamatokra. Így figyelmen kívül maradhatnak a tanárképzés lehetséges korrekciós hatásai. Ez szembe menne a kutatás egyik céljával, ugyanis pontosan a tanárképzésnek kínált lehetséges, a probléma újszerű megközelítését kívántam felvázolni. Ami még világossá vált, az az, hogy mind a szakirodalmi feltárás, mind az interjú eredmények alapján, hogy a tanári bántalmazás a jelenlegi kutatás esetében a reaktív erőszak néhány jellemzőit követi leginkább (vö. Haller, 2020, 27.o.). A proaktív jellege a tanári erőszak kutatásának nagy kihívás elé állítja a kutatókat. Jelen írás nem vállalkozhatott arra is, hogy a feltárt jellemzőket tipológiák alá sorolja egyrészt, mert nem egyértelműek még a differenciapontok, másrészt további kutatások szükségesek proaktív elkövetőkkel így feltárva mélyebben a proaktív oldalt és annak sajátosságait. Ezzel a későbbiekben a bántalmazást elkövető tanárookra vonatkozó (hazai) tipológia is esetleg felállíthatóvá válik, melyhez (már csak a szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményei alapján, ahol meghatározó volt a bántalmazás gyakorlatának kontextuális jellege is) szükséges megvizsgálni mélyebben a hazai kulturális, társadalmi kontextust is.

A kísérleti interjú során összegyűjtött információk alapján később kialakíthatóvá válik egy kérdőív, amely szélesebb mintán is alkalmazható. A kutatás második szakaszában további interjú alanyok bevonásával azt is vizsgálom majd, hogy a nemzetközi szakirodalom által feltárt vonásokon túl, vannak-e olyan vonások, háttértényezők, amelyek az itthoni elkövetőkre speciálisan jellemzők. A kutatás harmadik szakaszában, a jövőben, egy kérdőív fejlesztésével, összeállításával kívánom lehetővé tenni, hogy egy kritikus sokaság lekérdezésével az itthon

jelentkező tanári bántalmazás jellemző vonulatait és háttértényezőit artikulálni lehessen. Ennek a kérdőívnek az egyik fő célja az lenne, hogy a tanári bántalmazással kapcsolatos jelenségeket jobban mérhetővé tegye. Így a későbbi adatgyűjtés során lehetőség nyílik arra, hogy hazai környezetben is felvételre kerüljenek olyan adatok, amelyek eddig főként nemzetközi kutatásokban jelentek meg, továbbá egy ilyen vizsgálat lehetővé tenné a tanári bántalmazással kapcsolatos viselkedési mintázatok széleskörű elemzését, miközben olyan tényezők is napvilágra kerülhetnének, amelyek eddig kevésbé voltak hangsúlyosak.

Az eredmények lehetséges gyakorlati implikációi

A kutatás eredményeinek felhasználása több módon is megtörténhet. Kezdve a tanári bántalmazás intervenciójának területével, amely a problémakör leginkább segítségre szoruló része. Ehhez a kutatás harmadik szakaszát követő, egy kérdőív összeállítása, (amely igyekszik kiszűrni a bántalmazó tanárokat) szolgáltatná az eszközt. Ugyanis a szakirodalom egyértelműen jelzi, hogy hiányoznak azok az iránymutatások, eszközök, amelyekkel kezelhetővé, megelőzhetővé válnának ezek az esetek (Fromuth et al., 2015; McEvoy, 2005). A kutatás eredményeinek segítségével megfogalmazhatóvá válnak olyan megoldási stratégiák, amelyekkel már hatékonyabban kezelhetők az ilyen esetek. Ugyanis, ha tisztában vannak az iskolavezetők, iskolapszichológusok a tanári bántalmazás elkövetőinek motivációival, céljaival, jellemzőinek összességével már megfogalmazhatóvá válnak ezek a módszerek. Ezeken felül a pedagógusképzés számára is hasznos lenne a bántalmazó tanárok jellemzőinek mélyebb, alaposabb ismerete, akár továbbképzési programok keretében megismerve azokat, vagy még előbb, már a képzés során beemelni azokat az ismeretanyagba és fókuszáltan foglalkozni azok területeivel a tanárjelöltek nézeteinek feltárása során.

Limitációk

Jelen kutatásban eddig egy interjú készült, melyből, nem lehet messzemenő általános következtetéseket levonni, csupán a kutatás jövőbeli szakaszaira vonatkozó elméleti, gyakorlati finomításokat lehetett megfogalmazni. Jóllehet a szisztematikus szakirodalomi feltárás során a legfrissebb áttekintéseket elemeztem, azonban feltárt sajátosságokon túl lehetnek még egyéb meghatározó jellemzők is. Továbbá az önbevalláson alapuló adatok az emlékezeti torzítás miatt nem mindig pontosak, azonban ez egy olyan szempont, amivel számolnunk kell, ugyanis ennek ellenére az elkövető tanárok személyes percepciói révén kerülhetünk közelebb a problémakör mélyebb és paradox módon leghitelesebb vizsgálatához.

Felhasznált irodalom

Jelen dolgozat elkészítése során a ChatGPT 4.0 verzióját használtam. A ChatGPT segítséget vettem igénybe az irodalom jegyzék egységes APA stílusba történő megformázáshoz. OpenAI, ChatGPT, 2025. január 8., chat.openai.com

1. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper and Row.
2. Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *Australian Educational Researcher*, 33, 107–122. <https://doi.org/10.1007/BF03216844>
3. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315802428>
4. Aronson, E. (1994). *A társas lény*. KJK.
5. Aronson, E. (2009). *Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo.
6. Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
7. Bailey, C., Robinson, T., & Coore-Desai, C. (2014). Corporal punishment in the Caribbean: Attitudes and practices. *Social and Economic Studies*, 63(3&4), 207–233. <http://salises.mona.uwi.edu/pub/sesinfo.html> (2025.01.08.)
8. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
10. Barker, E. N. (1963). Authoritarianism of the political right, center, and left. *Journal of Social Issues*, 19(2), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00439.x>
11. Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical, and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763–782. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
12. Bigazzi, S. (2013). Előítéletek. In A. Varga (Ed.), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 15–36). PTE BTK NTI.

<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23818/varga-aranka-eselyegyenloseg-a-mai-magyarorszagon-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2025.01.08)

13. Bowlby, J. (1969). *Attachment*. Harper Collins.
14. Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929>
15. Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
16. Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 355–373). Guilford Press.
17. Carver, C. S., & Scheier, M. E. (2006). *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó Kft.
18. Chen, F., Wang, X., & Gao, Y. (2024). EFL teachers' burnout in technology enhanced instructions setting: The role of personality traits and psychological capital. *Acta Psychologica*, 249, 104461. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104461>
19. Cheruvalath, R., & Tripathi, M. (2015). Secondary school teachers' perception of corporal punishment: A case study in India. *The Clearing House*, 88(4), 127–132. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1045821>
20. Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The toxicity of bullying by teachers and other school staff. *School Psychology Review*, 46(4), 335–348. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4>
21. DeLisi, M. (2015). Low self-control is a brain-based disorder. In K. M. Beaver, J. C. Barnes, & B. B. Boutwell (Eds.), *The nature versus nurture biosocial debate in criminology: On the origins of criminal behavior and criminality* (pp. 172–183). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483349114.n11>
22. Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 20–25. <https://doi.org/10.1177/0963721411429451>
23. Dóczy-Vámos, G. (2017). Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 5(4), 68–80. <https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.4>
24. Elbedour, S., Assor, A., Center, B. A., & Maruyama, G. M. (1997). Physical and psychological maltreatment in schools: The abusive behaviors of teachers in Bedouin

- schools in Israel. *School Psychology International*, 18(3), 201–215. <https://doi.org/10.1177/0143034397183002>
25. Feinstein, S., & Mwahombela, L. (2010). Corporal punishment in Tanzania's schools. *International Review of Education*, 56, 399–410. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9169-5>
 26. Fromuth, M. E., Davis, T. L., Kelly, D. B., et al. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teachers. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 8(2), 127–135. <https://doi.org/10.1007/s40653-015-0042-3>
 27. Gordon, T. (2001). *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv, Budapest.
 28. Guseva Canu, I., Marca, S. C., Dell'Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislimovska, J., Koscec Bjelajac, A., Bugge, M., Busneag, C. I., Çağlayan, Ç., Cernițanu, M., Costa Pereira, C., Dernovšek Hafner, N., Droz, N., Eglite, M., Godderis, L., Gündel, H., ... Wahlen, A. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(2), 95–107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>
 29. Gusfre, K. S., Støen, J., & Fandrem, H. (2023). Bullying by teachers towards students—A scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 331–347. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z>
 30. Gyurkó, Sz., & Virág, Gy. (2008). Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben. *ESZTER Alapítvány*, Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. https://www.okri.hu/images/stories/kutatok/viraggyorgy/isk_eroszak_2009.pdf (2025.01.08)
 31. Hajdu, G., & Sáska, G. (2011). Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, 21(6-7), 40–60. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21154> (2025.01.08)
 32. Haller, J. (Ed.). (2020). *Büntettek kriminálpszichológiája*. Dialóg Campus.
 33. Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M., & Hermenau, K. (2018). Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*, 76, 173–183. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019>
 34. Heekes, S. L., Kruger, C. B., Lester, S. N., & Ward, C. L. (2022). A systematic review of corporal punishment in schools: Global prevalence and correlates. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 52–72. <https://doi.org/10.1177/1524838020925787>
 35. Hellmuth, J. C., & McNulty, J. K. (2008). Neuroticism, marital violence, and the moderating role of stress and behavioral skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 166–180. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.166>

36. Hepburn, A. (2000). Power lines: Derrida, discursive psychology and the management of accusations of teacher bullying. *British Journal of Social Psychology*, 39(4), 605–628. <https://doi.org/10.1348/014466600164651>
37. Herczog, M. (2007). *Gyermekbántalmazás*. Complex Kiadó.
38. Hoogendijk, K., Tick, N. T., Hofman, A. W. H., Windig, R. J., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., & van Veen, D. (2023). The impact of teachers' self-efficacy and classroom externalising problem behaviours on emotional exhaustion: Between- and within-person associations. *Current Psychology*, 42, 22989–23002. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03319-0>
39. Hunyady, G. M., Nádas, M., & Serfőző, M. (2006). *Fekete pedagógia*. Argumentum Kiadó.
40. Hyman, I. A., & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. Jossey-Bass Publishers.
41. Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between teacher self-efficacy and violence toward students as mediated by teacher's attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127–139. <https://doi.org/10.1093/swr/svs004>
42. Kim, L. E., & Burić, I. (2020). "Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model": Correction to Kim and Burić (2019). *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000642>
43. Komoróczy, G. (Ed.). (1983). *Fénylő ölednek édes örömében: A sumer irodalom kistükre*. Európa Könyvkiadó.
44. Kruglanski, A. W. (2005). *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó Kft.
45. Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: The pediatrician's role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children*, 138(3), 284–286. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1984.02140410062019>
46. Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.
47. McEvoy, A. (2005, September 11–14). Teachers who bully students: Patterns and policy implications. [Paper presentation]. *Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference*, Philadelphia.
48. Mickelson, K. D., Kessler, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1092–1106. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.73.5.1092>

49. Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Çağlayan, Ç., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F., & Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
50. Miller, A. (2002). *Kezdetben volt a nevelés*. Pont Kiadó.
51. Modin, B., Låftman, S. B., & Östberg, V. (2015). Bullying in context: An analysis of psychosomatic complaints among adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*, 14(4), 382–404. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640>
52. Monsvold, T., Bendixen, M., Hagen, R., & Helvik, A.-S. (2011). Exposure to teacher bullying in schools: A study of patients with personality disorders. *Nordic Journal of Psychiatry*, 65(5), 323–329. <https://doi.org/10.3109/08039488.2010.546881>
53. Montuoro, P., & Mainhard, T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing I3 theory and the general aggression model. *The British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 497–517. <https://doi.org/10.1111/bjep.12161>
54. Moutsiana, C., Fearon, P., Murray, L., Cooper, P., Goodyer, I., Johnstone, T., & Halligan, S. (2014). Making an effort to feel positive: Insecure attachment in infancy predicts the neural underpinnings of emotion regulation in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(9), 999–1008. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12198>
55. Oliveira, W. A. de, Esteca, A. M. N., Wechsler, S. M., & Menesini, E. (2024). Bullying and cyberbullying in school: Rapid review on the roles of gratitude, forgiveness, and self-regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 839. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070839>
56. Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
57. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
58. Plutarkhosz. (1978). *Párhuzamos életrajzok* (Ford. Máthé, E.). Magyar Helikon.
59. Ranschburg, J. (2008). *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

60. Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Oriña, M. M. (1999). Attachment and anger in an anxiety-provoking situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 940–957. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.940>
61. Riley, P., Lewis, R. R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957–964. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037>
62. Rokeach, M. (1954). The nature and meaning of dogmatism. *Psychological Review*, 61(3), 194–204. <https://doi.org/10.1037/h0060752>
63. Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. Basic Books.
64. Rolof, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 1613–1650. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>
65. Rothmann, S., & Coetzer, E. P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68–74. <https://doi.org/10.4102/sajip.v29i1.88>
66. Rust, J. O., & Kinnard, K. Q. (1983). Personality characteristics of the users of corporal punishment in the schools. *Journal of School Psychology*, 21(2), 91–98. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(83\)90032-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90032-8)
67. Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik, Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch.
68. Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
69. Scharpf, F., Kızıltepe, R., Kirika, A., & Hecker, T. (2023). A systematic review of the prevalence and correlates of emotional violence by teachers. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2581–2597. <https://doi.org/10.1177/15248380221102559>
70. Schuster, B. (2009). Preventing, preparing for critical incidents in schools. *NIJ Journal*, 262. NCJ 225765. <http://www.nij.gov/journals/262/pages/critical-incidents-in-schools.aspx> (2025.01.08)
71. Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 783–791. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00351-4)
72. Siegler, A. (2020). Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. *Iskolakultúra*, 30(7). <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.61>
73. Simpson, J. A., Rholes, W. S., Oriña, M. M., & Grich, J. (2002). Working models of attachment, support giving, and support seeking in a stressful situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 598–608. <https://doi.org/10.1177/0146167202288004>
74. Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 66–73. <https://doi.org/10.1080/10459880309604432>

75. Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012>
76. Stephenson, S. A., Meissel, K., & Peterson, E. R. (2024). Correlates of responses to peer provocation and bullying in middle childhood: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 77, 101939. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101939>
77. Straus, M. A. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law and Contemporary Problems*, 31, 1–30. https://www.researchgate.net/publication/239824070_Prevalence_Societal_Causes_and_Trends_in_Corporal_Punishment_by_Parents_in_World_Perspective (2025.01.08)
78. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
79. Várnai, D. E., Jármi, É., Arnold, P., Demetrovics, Z., Németh, Á., Kökönyei, G., & Örkényi, Á. (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Psychiatria Hungarica*, 73(4), 519–539. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.1>
80. Warren, S. L., Bost, K. K., Roisman, G. I., Siltan, R. L., Spielberg, J. M., Engels, A. S., Choi, E., Sutton, B. P., Miller, G. A., & Heller, W. (2010). Effects of adult attachment and emotional distractors on brain mechanisms of cognitive control. *Psychological Science*, 21(12), 1818–1826. <https://doi.org/10.1177/0956797610388809>
81. Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory Into Practice*, 2(2), 67–72.
82. Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35. <https://doi.org/10.7227/rie.69.3>
83. Young, E. S., Simpson, J. A., Griskevicius, V., Huelsnitz, C. O., & Fleck, C. (2019). Childhood attachment and adult personality: A life history perspective. *Self and Identity*, 18(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1353540>