

Miért bántalmazhatnak a pedagógusok? Egy feltáró kutatás első eredményei

Milyen megfontolásból bántalmazhatják diákjaikat a pedagógusok? Hogy erre választ kapjunk, elengedhetetlennek tűnik az, hogy az elkövetők oldalát helyezzük a vizsgálat középpontjába.

Noha a tanulói beszámolók alapvető jelentőségűek a jelenség feltárásában, illetve a bántalmazás élményének megértésében, egy jelentős korláttal is rendelkeznek: a diákok nem férnek hozzá a pedagógus szándékaihoz, döntéshozatali folyamataihoz

Bevezetés

Az iskolai kortárs bántalmazás kutatása több mint fél évszázados múltra tekint vissza, ezzel szemben a pedagógusok bántalmazó viselkedésével kapcsolatos vizsgálatok mindezekig jóval kevesebb figyelmet kaptak (Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2023). A probléma azonban nem új keletű, hiszen számtalan neveléstörténeti forrásban olvashatunk arról, hogyan éltek vissza hatalmukkal a nevelésre felhatalmazott személyek, és bántalmazták a rájuk bízott gyermekeket (ld. erről bővebben: Maár, 2005). Már egészen a sumérok korából származó írást olvasva találhatunk egy verset, melyen keresztül a tábla házában zajló nevelési módszerekbe kapunk betekintést. Ebből kiderül, hogy lényegében minden olyan cselekedet, ami nem nyerte el a nevelők tetszését, botütést vont maga után (Komoróczy, 1983. 333–334.). Az egyiptomi írnokiskolában is elterjedt nevelési módszerként tartották számon a verést, és ezt tükrözi vissza egy akkori közmondás is, miszerint „A gyermek füle a hátán van, és csak akkor hall, ha megverik.” (Pukánszky és Németh, 1996. 27.).

A bántalmazás egyértelműen negatív hatást gyakorol az azt elszenvető gyermekekre. Többek között súlyosan veszélyezteti a gyermek fizikai épségét (Devries és mtsai, 2014; Youssef és mtsai, 1998; Child és mtsai, 2014; Raikhy és Kaur, 2009), károsan hat önértékelésére (Delfabbro és mtsai, 2006; Fromuth és mtsai, 2015), szorongásos panaszokat okozhat (Krugman és Krugman, 1984; Modin és mtsai, 2015), de kedvezőtlenül befolyásolja az iskolához fűződő attitűdjüket is (Krugman és Krugman, 1984; Datta és mtsai, 2017; Fromuth és mtsai, 2015; D'Hondt és mtsai, 2015). Bár a kutatások egyértelműen igazolták az erőszakos nevelési módszerek negatív hatásait, úgy tűnik, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedése továbbra is fennmarad bizonyos kontextusokban. Ez derül ki több, a prevalenciát feltáró kutatásból is.

Gusfre és kutatótársai (2023) fókuszált szakirodalmi áttekintésük során a diákok visszajelzései alapján azt találták, hogy a pedagógusok részéről elszenvedett bántalmazásban érintett tanulók aránya 0,6% és közel 90% között változik. Scharpf és munkatársai

(2023) szisztematikus irodalmi áttekintésükben a beválogatott tanulmányok eredményei alapján rendszerezték a pedagógusok által elkövetett bántalmazás előfordulási arányait, földrajzi régiók és időtávok szerint. A diákok beszámolóai alapján az életprevalencia, azaz az élettartam során a pedagógusoktól tapasztalt bántalmazás aránya a Közel-Keleten 31–60%, Európában 22–98%, Afrikában 31–86%, az amerikai kontinensen 6–98%, míg Ázsiában 5–91% között változik. Az elmúlt néhány évre vonatkozó előfordulási adatok Közel-Keleten 35–78%, Európában 0,6–31%, Afrikában 56–99%, Ázsiában pedig 11–83% között szóródtak. Az elmúlt hónapra vonatkozó adatok szerint az afrikai régióban 29–80%, Dél-Amerikában 6–20%, míg a heti gyakoriságot egyedül egy ugandai kutatás vizsgálta, amely 11,3%-os arányt mutatott. Heekes és munkatársai (2022) szisztematikus irodalmi áttekintésükben a beválogatott tanulmányok eredményei alapján rendszerezték a pedagógusok által alkalmazott testi fenytés előfordulási arányait különböző régiók és időtávok szerint. Elemzésük szerint a bántalmazás előfordulása a legtöbb vizsgált térségben magas volt. Különösen kiemelkedő volt a testi fenytés életprevalenciája Afrikában és Közép-Amerikában, ahol meghaladta a 70%-ot. Az elmúlt évre vonatkozó prevalencia a kelet-mediterrán térségben és Délkelet-Ázsiában haladta meg a 60%-ot, míg az elmúlt hétre vonatkozó előfordulás Afrikában és Délkelet-Ázsiában 40% fölött alakult. A nemzetközi kutatásokból kirajzolódik a pedagógusok bántalmazó viselkedésének magas előfordulása, miközben a hazai jelenség feltárásával kevés kutatás foglalkozott. Hazai viszonylatban érdemes kiemelni Hunyady és munkatársai (2006) vizsgálatát, akik 2003 és 2004 között végeztek a témában feltáró kutatást. 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 kívül 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), összesen 1025 fő – válaszaiból az derült ki, hogy a válaszadók nagy része (616 fő) tanárukat jelölte meg a sérelem forrásként. Bár Hunyady és munkatársai (2006) vizsgálata számos értékes adatot szolgáltat, a hazai kontextus mélyebb feltárása további kutatásokat igényel.

Az előfordulási arányok ismeretében jogosan merül fel a kérdés: Milyen megfontolásból bántalmazhatják diákjaikat a pedagógusok? Hogy erre választ kapjunk, elengedhetetlennek tűnik az, hogy az elkövetők oldalát helyezzük a vizsgálat középpontjába. Noha a tanulói beszámolók alapvető jelentőségűek a jelenség feltárásában, illetve a bántalmazás élményének megértésében, egy jelentős korlással is rendelkeznek: *a diákok nem férnek hozzá a pedagógus, szándékaihoz, döntéshozatali folyamataihoz*. Vagyis a diákok beszámolóiból azt tudhatjuk meg, *mi* történt, arra viszont nem derül fény, hogy *miért* történt. A kutatás célja (és alapvető szemlélete), hogy az elkövető pedagógusok perspektívájából vizsgálja azokat a személyi, helyzeti, intézményi, jogi, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek alakíthatják bántalmazó viselkedésüket.

A bántalmazás formái

Mielőtt rátérnénk arra, milyen tényezők vezethetnek a pedagógusok bántalmazó viselkedéséhez, fontos tisztázni azokat a fogalmakat és kategóriákat, amelyek segítségével a diákokkal szembeni káros cselekedeteket értelmezhetjük. A WHO (2006) a gyermekbántalmazást négy típusra osztja fel: fizikai, érzelmi, szexuális bántalmazás és elhanyagolás.

A WHO (2006) szerint a fizikai bántalmazás magába foglal minden olyan szándékos fizikai cselekedetet, amely a gyermek ellen irányul, és sérülést okozhat, illetve jelentősen veszélyezteti a gyermek egészségét, fejlődését, túlélését vagy méltóságát. Ez legtöbb esetben lökdösés, pofonütés, csipés, ütés vagy rúgás formájában nyilvánul meg

(Benbenishty és mtsai, 2002a). A bántalmazások közül ez az a forma, amelyet jellemzően erősen átítatnak a kulturális és vallási nézetek, szokások (Benbenishty és mtsai, 2002a).

Bár a fizikai erőszak hatásai szembetűnők, ezzel szemben az érzelmi bántalmazás kevésbé látható, azonban hosszú távon hasonlóan súlyosan érinti a diákok jólétét (Scharpf és mtsai, 2023). Ez a bántalmazások második csoportja. A WHO (2006) meghatározása alapján az érzelmi bántalmazás olyan aktív vagy tartós negatív bánásmód, amely célja a gyermek megalázása, megfélemlítése, elutasítása vagy károsítása, és amely hosszú távon veszélyezteti a gyermek testi, lelki, erkölcsi vagy társas fejlődését. A kutatók (Krugman és Krugman, 1984; Shumba, 2002) kiemelték néhány gyakori megnyilvánulási formát, mint például kiabálás, üvöltözés, nyilvános megszégyenítés, folyamatos ignorálás, ostobának titulálás, valamint egyéb sértegetések és fenyegetések. Fontos megjegyezni, hogy azokban a társadalmi kontextusokban, ahol a gyermekek elleni fizikai erőszak nem elfogadott vagy tiltott, a pedagógusok különösen hajlamosak lehetnek az érzelmi erőszak különböző formáit alkalmazni (McEachern és mtsai, 2008).

Harmadik formaként a szexuális bántalmazást kell kiemelni, ami egy olyan visszaélés, amely többek között a pedagógus részéről szexuális jellegű megjegyzésekben vagy testi közeledésben nyilvánulhat meg (Benbenishty és mtsai, 2002b; Shakeshaft és Cohan, 1995).

Végül fontos kiemelni a bántalmazás egyik kevésbé hangsúlyozott formáját, a diákok elhanyagolását (Rudland és mtsai, 2021). Az elhanyagolás minden olyan cselekedet magában foglal, akár szándékos, akár nem, amellyel a pedagógus figyelmen kívül hagyja a gyermek alapvető fizikai vagy érzelmi szükségleteit, és amivel súlyos kárt okozhat a gyermeknek (Bland és mtsai, 2018).

A fentiekhez kapcsolódóan fontos megjegyezni, hogy leggyakrabban fizikai és érzelmi bántalmazásokról olvashatunk a kutatásokban (Benbenishty és mtsai, 2002b), amelyek leggyakrabban az osztályterekben történnek meg, más diákok jelenlétében (Elbedour és mtsai, 1997), ami egyúttal felerősítheti azok negatív hatását is (Hunyady és mtsai, 2006).

A szisztematikus kutatás kérdései

Először is fontos, hogy feltérképezzük, milyen szisztematikus szakirodalmi áttekintések léteznek, amelyek érintik a bántalmazó pedagógusokat. A szisztematikus áttekintések többek között megmutatják azt is, hogy a tudományos közösség mennyire foglalkozik ezzel a jelenséggel. Ehhez kapcsolódnak a vizsgálat kutatói kérdései:

1. A nemzetközi szakirodalomban találunk-e szisztematikus áttekintéseket a pedagógusok bántalmazó magatartásával kapcsolatban?
2. A kutatás célja olyan tanulmányok feltérképezése, amelyek bántalmazó pedagógusok beszámolóira támaszkodva tárják fel a bántalmazás mögött meghúzódó személyi, helyzeti, intézményi, jogi, illetve társadalmi-kulturális tényezőket.
3. Találunk-e olyan kutatásokat, amelyek az elkövető pedagógusok oldalát vizsgálják?
4. Fontos azokat a kutatásokat beválogatni, amelyek nem csupán a bántalmazás előfordulásáról tesznek említést, hanem azonosították a bántalmazók magatartásához kapcsolódó személyi, helyzeti, szociokulturális tényezőket is. Ezek közé tartozhatnak a pedagógusok személyiségjegyei, nevelési nézeteik és módszereik, az iskolai klíma, valamint a társadalmi, kulturális normák.
5. Milyen személyi, helyzeti, illetve szociokulturális tényezők járulnak hozzá a pedagógusok bántalmazó magatartásához?

A kutatás módszere

A kutatás során a téma szakirodalmainak szisztematikus áttekintését végeztem, mely során a PRISMA (Page és mtsai, 2021) protokollt követtem, melynek célja, hogy világos, áttekinthető és reprodukálható legyen egy szisztematikus áttekintés vagy metaanalízis folyamata.

Szisztematikus irodalmi áttekintés a hazai és nemzetközi korpuszban

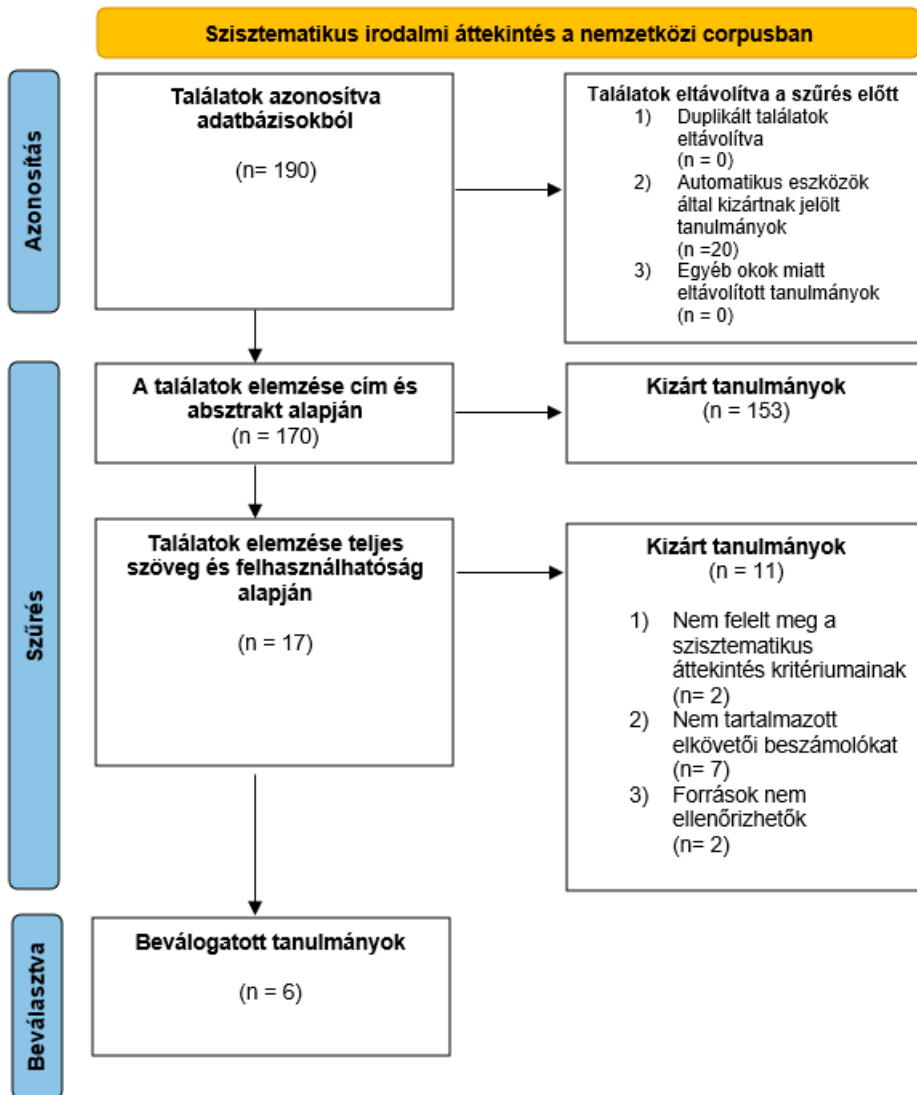
A jelen kutatásban a szisztematikus szakirodalmi áttekintés két fő szakaszra tagolódott. Először is a tanári bántalmazás témához már létező szisztematikus szakirodalmi áttekintéseket kerestem. A hazai diskurzus feltárását először az Arcanum adatbázisában, illetve a MATARKA EPA keresőszoftverének segítségével végeztem el a következő kulcsszavakkal: „testi fenytés*”, „bántalmazás*”, „érzelmi bántalmazás*”, „lelki bántalmazás*”, „szexuális bántalmazás*”, „fizikai bántalmazás*”, „fekete pedagógia*”, „bántalmazó pedagógus*”, „bántalmazó tanár*”, majd az *Új Pedagógiai Szemle, Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Neveléstudomány* folyóiratok kulcsszavak szerinti áttekintésével folytattam. Azonban a kutatás céljának megfelelő tanulmányokat nem találtam, így a nemzetközi diskurzus írásait kellett mélyebben megvizsgálnom.

A nemzetközi diskurzus feltárását a Scopus adatbázisban végeztem. A keresést 2025. augusztus 20-án hajtottam végre. A témában először szakirodalmi áttekintéseket kerestem a következő kulcsszó-kombinációval: (teacher* OR educator* OR principal* OR director*) AND (physical* OR verbal* OR psychological* OR emotional* OR sexual* OR corporal*) AND (violence* OR abuse* OR maltreatment* OR aggression* OR assault* OR bullying* OR victimization* OR punishment* OR neglect* OR misconduct* OR mistreatment*) AND (systematic* OR scoping*) AND (review* OR „literature review”) AND (child* OR student* OR pupil*). A beválogatás során a következő kritériumokat alkalmaztam:

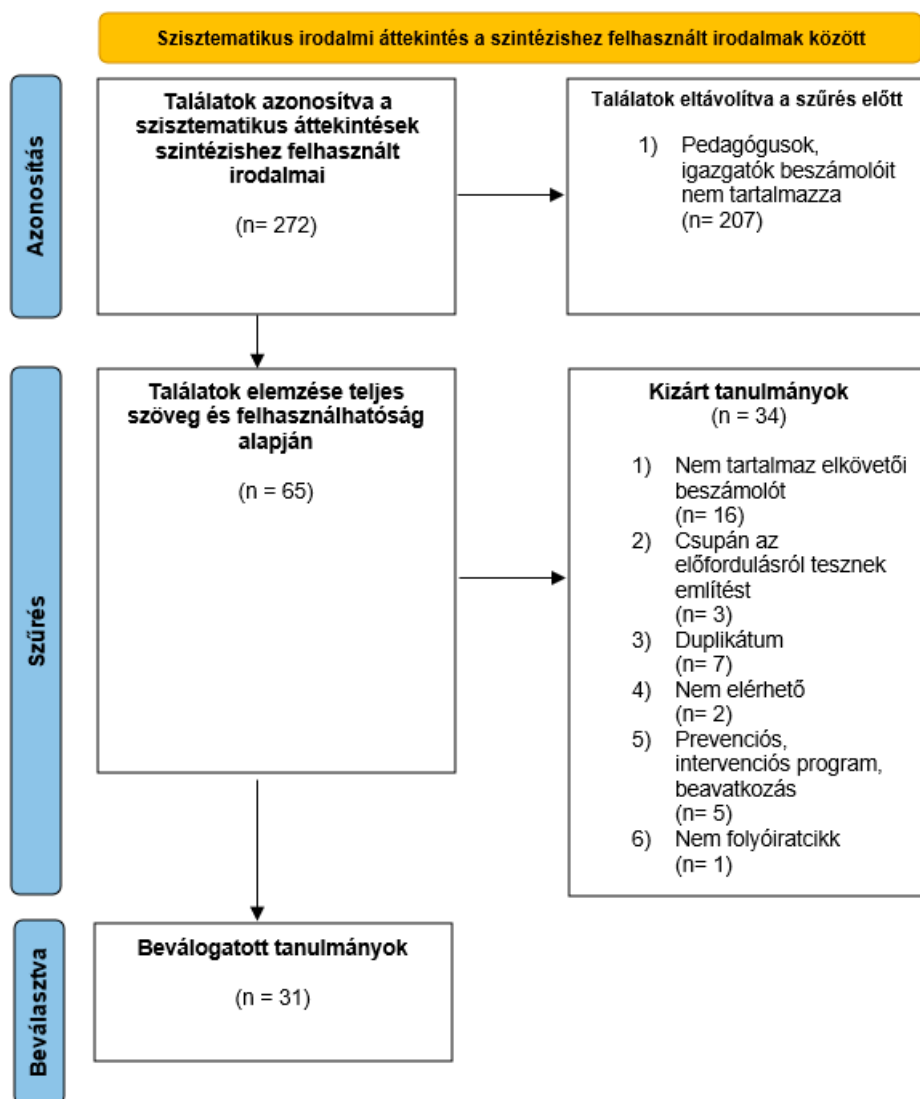
6. A cikk szisztematikus vagy scoping review, vagy metaanalízis.
1. A gyermekekkel, tanulókkal szembeni bántalmazás legalább egy formáját (fizikai, érzelmi, szexuális bántalmazás, illetve elhanyagolás) vizsgálja. Nem tartoznak ide azok az áttekintések, amelyek elsődlegesen prevenciós vagy intervenciós program bemutatására vagy értékelésére fókuszálnak.
2. A vizsgálat a pedagógusok által – egyedülként vagy más elkövetői csoportok mellett – elkövetett cselekményekre is kiterjed. A felsőoktatásban előforduló esetek nem képezik a vizsgálat tárgyát.
3. A keresés során kizárólag angol nyelvű, lektorált folyóiratokban megjelent cikkeket vettem figyelembe.

A felsoroltakon kívül nem alkalmaztam további korlátozásokat. A keresés során összesen 190 tanulmányt azonosítottam, amelyek közül 20-at az automatikus szűrőeszközök kizártak jelölték. A fennmaradó 170 írás címének és absztraktjának áttekintése után a beválogatási kritériumok alapján 17 tanulmányt vontam be részletes adatelemzésbe. A kiválasztott tanulmányok teljes szövegét elemeztem, egyrészt ellenőrizve, hogy a beválogatási kritériumok valóban teljesülnek, másrészt a felhasználhatóság szempontjából, vagyis, hogy az áttekintések szakirodalmi szintézisükben felhasználtak-e olyan vizsgálatokat is, amelyek az elkövető pedagógusok beszámolóira épülnek (ez utóbbi kritériumot az SLR-ek előzetes szűrésénél nem alkalmaztam, mivel az absztraktból nem derült ki). A teljes szöveges átvizsgálást követően összesen 11 tanulmányt zártam

ki: kettőt azért, mert nem szisztematikus szakirodalmi áttekintések voltak, hetet azért, mert nem tartalmaztak elkövetői beszámolókat, két tanulmányt pedig azért zártam ki, mert hivatkozási rendszerük nem volt egyértelmű, így a releváns forrásokat nem lehetett pontosan azonosítani és visszakeresni. Végül hat szakirodalmi áttekintés felelt meg a beválogatási kritériumoknak (Talmon és mtsai, 2023; Barchi és Abinader, 2024; Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2022; Heekes és mtsai, 2020; Lokot és mtsai, 2020). Ezek az áttekintések kiemelkedők nemcsak keletkezési idejüket tekintve (ugyanis meglehetősen friss munkáknak számítanak), de emellett a vizsgálati területek is sokszínűek, illetve a szisztematikus irodalmi áttekintések 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 és mtsai, 2021) (saját szerkesztés)



2. ábra. A szűrési protokoll lépései (Page és mtsai, 2021) (saját szerkesztés)

Szisztematikus irodalmi áttekintés a szintézishez felhasznált irodalmak között

A szakirodalom feltárásának második fázisában a hat beválogatott szisztematikus áttekintésben (Talmon és mtsai, 2023; Barchi és Abinader, 2024; Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2022; Heekes és mtsai, 2020; Lokot és mtsai, 2020) felhasznált, a szakirodalmi szintézisekhez bevont tanulmányokat vizsgáltam meg. Lényegében ezek az áttekintések szolgáltattak további elemzésem „adatbázisaként”. A hat összegző írás a szakirodalmi szintézishez összesen 272 tanulmányt használt fel. Első lépésként szűkítettem a tanulmányok körét, és csak azokat vettem figyelembe, amelyek mintájában pedagógusok, igazgatók is

szerepeltek, így a további elemzéshez 65 tanulmány maradt, amelyek között az alábbi kritériumok szerint válogattam:

1. A tanulmány tartalmazza tanárok, igazgatók vagy más pedagógusok olyan beszámolóit, amelyekben elismerik, hogy bántalmazták a diákjaikat. Az igazgatók válaszai-ban elegendő az is, hogyha intézményükben előfordul ilyen gyakorlat. A felsőokta-tásban előforduló esetek nem képezik a vizsgálat tárgyát.
2. Legalább egy olyan egyéni (pl. attitűdök) vagy szituációs (pl. stresszhelyzet) vagy szociokulturális (pl. normák, iskolai klíma, jogi szabályozások) tényezőt is vizsgált, vagy ilyenre a válaszok alapján fény derült, amely hozzájárulhatott a bántalmazás-hoz.
3. Nem tartoznak ide azok a tanulmányok, amelyek prevenciós vagy intervenciós program bemutatására vagy értékelésére fókuszálnak.
4. Angol nyelvű, lektorált folyóiratban megjelent cikk.

Összesen 34 tanulmányt zártam ki: tizenhatot azért, mert nem tartalmaztak elkövetői beszámolót, hármát azért, mert csupán az előfordulásról tettek említést, hét duplikátum volt, kettő nem volt elérhető, öt tanulmány a pedagógusokra irányuló prevenciós vagy intervenciós programot, beavatkozást mutatott be, egy pedig azért került kizárásra, mert nem folyóiratcikk volt. Végül 31 tanulmány felelt meg a beválasztási kritériumoknak.

Eredmények

A tanulmányok jellemzői

A szakirodalmi szintézisbe összesen 31 tanulmány került bevonásra, amelyek 1983 és 2019 között jelentek meg. A legtöbb kutatás Afrikában (Devries és mtsai, 2014; Agbenyega, 2006; Ajowi és Simatwa, 2010) és az Egyesült Államokban (Bogacki és mtsai, 2005; Twemlow és Fonagy, 2005; Rust és Kinnard, 1983) született, de találhatók írások Európából (Hepburn, 2000), Ausztráliából (Montuoro és Mainhard, 2017; Riley és mtsai, 2010), a Közel-Keletről (Khoury-Kassabri, 2012), Ázsiából (Cheruvalath és Tripathi, 2015), a Karib-térségből (Bailey és mtsai, 2014) és Kanadából (Moulden és mtsai, 2007) is. Vagyis a vizsgálatok eltérő kulturális kontextusban készültek. A bevont tanulmányok vizsgálatainak többségében csak pedagógusokat kérdeztek meg (Twemlow és Fonagy, 2006; Cheruvalath és Tripathi, 2015; Khoury-Kassabri, 2012; Montuoro és Mainhard, 2017; Rust és Kinnard 1983), de végeztek olyan vizsgálatokat is, amelyekbe a diákokat is bevonták (Agbenyega, 2006; Ssenyonga és mtsai, 2019; Feinstein és Mwahombela, 2010), és készültek olyan kutatások is, amelyekben igazgatókat is megszólaltattak (Bailey és mtsai, 2014; Grossman és mtsai, 1995; Rose, 1984; Han, 2011; Han, 2014). A beválogatott tanulmányok kutatásainak döntő többségében kérdőíves vizsgálatokat végeztek (Rust és Kinnard, 1983; Ssenyonga és mtsai, 2019; Hecker és mtsai, 2018; Devries és mtsai, 2014; Bogacki és mtsai, 2005), de akadtak interjú adatfelvételek is (Hepburn 2000), illetve egyes vizsgálatok kevert módszertannal dolgoztak (Bailey és mtsai, 2014; Feinstein és Mwahombela, 2010; Agbenyega, 2006). Külön figyelmet érdemel, hogy két kutatásban etnográfiai megközelítéssel vizsgáldottak (Archambault, 2009; Humphreys, 2008), mely révén egyedülálló módon tették lehetővé a bántalmazás mélyebb, kulturális kontextusba ágyazott megértését.

*A vizsgálat eredményei és azok
feldolgozásának menete*

Ha a pedagógusokat kívánjuk vizsgálni, fontos figyelembe venni mindazokat a tényezőket, amelyek befolyással bírhatnak magatartásukra. Scharpf és munkatársai (2023) rámutattak arra, hogy a jövőbeli vizsgálatokban érdemes lenne a bántalmazás jelenségét rendszerszerű megközelítésben szemlélteni. E megfontolás mentén a tanulmányok eredményeit kódoltam, különböző vizsgálati horizontokat alapul véve, ami lehetővé tette az eredmények több szinten történő értelmezését. Az agresszió elemzésénél az Általános Agresszió Modell (*General Aggression Model*, GAM) személyi és helyzeti tényezők dichotómiáját alkalmaztam (Allen és mtsai, 2018). A jelenség megértéséhez elengedhetetlen figyelembe venni azt a szociokulturális környezetet is, amelyben történik a bántalmazás. A szociokulturális tényezőket három részben vizsgáltam. Egyrészt az iskolai klímát, amelyet az iskola által megfogalmazott normák és célok, a pedagógiai munka minősége, valamint az iskola tagjainak attitűdjei, kapcsolatai és azok minősége határoznak meg (Széll, 2018). Másrészt az adott kontextus jogi szabályozását. Ez alatt azokat a törvényi előírásokat, rendeleteket, belső szabályzatokat és hivatalos intézkedéseket értem, amelyek meghatározzák az iskola működésének kereteit, a pedagógusok és tanulók jogait és kötelezettségeit, és hatással vannak az intézményi működésre és gyakorlatokra. Harmadrészt a tágabb kulturális környezetet, ami (most elsősorban) a társadalmi normákat, az ezeket alátámasztó értékeket és hiedelmeket, valamint a vallást foglalja magában (Andorka, 2003).

Riley és kutatótársai (2010) felmérésükben azt vizsgálták, hogyan magyarázzák a válaszadó tanárok a diákokkal szembeni agressziójukat. Ehhez három megközelítést kínáltak fel a résztvevőknek. Az eredmények szerint a tanárok 42%-a az attribúciós elméletet támogatta, azaz agressziójukat leginkább a diákok neveltetésével, viselkedésével vagy személyiségével indokolták. 34%-uk azért alkalmazott agressziót, mert azt hatékonynak vélték a diákok fegyelmezésére, míg 33%-uk a kötődésemélet alapján indokolta, vagyis agressziójukat a diákokkal való kapcsolatuk nehézségeire vezették vissza. Ugyanakkor 14%-uk mindhárom megközelítést egyidejűleg támogatta, míg 27%-uk elutasította mindhárom magyarázó elméletet.

Személyi tényezők

Ahhoz, hogy megértsük, miért bántalmazhatják a pedagógusok a diákjaikat, érdemes a pedagógus egyéni tényezőinek vizsgálatával kezdeni, hiszen személyiségiyei, tudásstruktúrái és korábbi tapasztalatai alapvetően alakítják viselkedésüket a tanteremben.

Több vizsgálat is rámutatott arra, hogy azok a pedagógusok, akik diákjaikat bántalmazták, gyakran maguk is elszenvetői voltak gyermekkorukban bántalmazásnak (Twemlow és mtsai, 2006; Rust és Kinnard, 1983; Mayisela, 2018). Nem csupán a gyermekkor bántalmazás jelent rizikótényezőt. Merril és munkatársai (2017), illetve Devries és munkatársai (2014) kutatásaikban azt találták, hogy azok, akik áldozatai voltak párkapcsolati

erőszaknak (*Intimate Partner Violence*, IPV), nagyobb eséllyel alkalmaztak erőszakot diákokkal szemben. Kiderült az is, hogy azok a pedagógusok, akik másokkal szemben is erőszakosak voltak, diákjaikkal szemben is nagyobb valószínűséggel alkalmaztak erőszakot (Devries és mtsai, 2014; Merril és mtsai, 2017).

Riley és kutatótársai (2010) felmérésükben azt vizsgálták, hogyan magyarázzák a válaszadó tanárok a diákokkal szembeni agressziójukat. Ehhez három megközelítést kínáltak fel a résztvevőknek. Az eredmények szerint a tanárok 42%-a az attribúciós elméletet támogatta, azaz agressziójukat leginkább a diákok neveltetésével, viselkedésével vagy személyiségével indokolták. 34%-uk azért alkalmazott agressziót, mert azt hatékonynak vélték a diákok fegyelmezésére, míg 33%-uk a kötődésemélet alapján indokolta, vagyis agressziójukat a diákokkal való kapcsolatok nehézségeire vezették vissza. Ugyanakkor 14%-uk mindhárom megközelítést egyidejűleg támogatta, míg 27%-uk elutasította mindhárom magyarázó elméletet. Ekanem és Edet (2013) vizsgálatukban arra kérték a tanárokat, hogy különböző fegyelmezési módszereket értékeljenek aszerint, mennyire tartják azokat hatékonyak. A válaszadók a testi fenytést és annak bizonyos formáit értékelték a leghatékonyabbnak. Kennedy (1995) kutatási eredményeit olvasva azt láthatjuk, hogy azok, akik gyakran alkalmazzák a testi fenytést, hatékonyabbnak is ítélték meg azt.

Több vizsgálat eredményeiben is (Hepburn 2000; Mayisela, 2018; Cheruvalath és Tripathi, 2015; Agbenyega, 2006) olvashatunk arról, hogy egyes pedagógusok úgy vélik, hogy nem képesek másként, csak az erőszakos módszerekkel kezelni a diákokat. Ez egyfelől abból is adódhat, hogy hiányos a pedagógiai repertoárjuk. Ez látszik Cheruvalath és Tripathi (2015) tanárok körében végzett kutatásának eredményei alapján is, ahol válaszadók több okból alkalmazhatták a testi fenytést, ugyanis egyrészt néhányan úgy vélték, hogy ez az egyetlen módja a fegyelmezésnek, másrészt azok, akik alkalmazták, többnyire nem rendelkeztek megfelelő pedagógiai ismeretekkel. A Mayisela (2018) interjúiban részt vevő tanárok úgy vélték, hogy a testi fenytéssel jobb teljesítményre ösztönzik diákjaikat. Rust és Kinnard (1983) kutatásukban amellett, hogy többnyire az elkövetők nevelési módszereik terén korlátozottak voltak, azt is találták, hogy azok, akik fizikailag bántalmazták diákjaikat, általában kevesebb tapasztalattal rendelkeznek a pályán, gyakran előfordult az is, hogy őket is érte iskolás éveik alatt testi fenytés, továbbá hajlamosabbak voltak a zárt gondolkodásra, emellett érzelmileg labilisabbak, szorongóbbak (magas szintű neuroticizmus) és impulzívabbak is lehetnek. Végül akadtak olyan elkövetők is, akik szexuális indítatásból cselekedtek (Moulden és mtsai, 2007).

A kiegészítés is jelentős problémát jelent. Pár közelmúltbeli vizsgálat (Ssenyonga és mtsai, 2019; Hecker és mtsai, 2018) során azt találták, hogy azok a pedagógusok, akik magas szintű stresszt és kiegészítést tapasztaltak, hajlamosak voltak arra, hogy fizikailag és érzelmileg is bántalmazták diákjaikat. Kiemelkedő jelentőséggel bír az is, hogy a pedagógusnak milyen elképzelései vannak a nevelésről és milyen nevelési módszereket tart elfogadhatónak. Úgy tűnik, hogy azok a pedagógusok, akik pozitív attitűddel rendelkeznek az erőszakos nevelési módszerek iránt, hajlamosak arra, hogy diákjaikat bántalmazzák (Khoury-Kassabri, 2012; Bogacki és mtsai, 2005; Merril és mtsai, 2017; Ssenyonga és mtsai, 2019).

Khoury-Kassabri (2012) kutatásában azt találta, hogy a pedagógusok alacsonyabb szintű észlelt énhatékonysága, valamint a verbális vagy fizikai erőszakkal szembeni pozitív attitűd összefüggött azzal, hogy gyakrabban éltek erőszakkal diákjaikkal szemben. Bogacki és munkatársai (2005) vizsgálatuk során erős pozitív korrelációt találtak a diákok feletti kontrollról alkotott nézetek (*Pupil-control Ideology*, PCI) és a testi fenytéshez fűződő attitűdök között, emellett a tekintélyelvűség és a testi fenytéssel kapcsolatos attitűdök között is hasonlóan erős pozitív kapcsolatot találtak. Montuoro és Mainhard (2017) kutatásukban azt találták, hogy az alacsony gondozói válaszkészség, a diákok

viselkedésének provokatívnak észlelése és az alacsony szintű önkontroll mind közvetlenül növelték az agresszió esélyét. Emellett soros közvetítő hatást is kimutattak, ahol az alacsony gondozói válaszkészség a provokációészlelésen és a csökkent önkontrollon keresztül vezetett végül agresszióhoz.

Helyzeti tényezők

Mint láthattuk, a pedagógus számos személyi tényezője jelenthet rizikót, azonban az, hogy ez bántalmazásban nyilvánul-e meg, leginkább a diákokkal való interakciójában dől el.

Agbenyega (2006) kutatása szerint a tanárok leggyakrabban a gyengén teljesítő diákokat büntették. A Montuoro és Mainhard (2017), valamint Riley és munkatársai (2010) kutatásában részt vevő tanárok a diákok helytelennek ítélt viselkedése miatt alkalmaztak agresszív fellépést. Feinstein és Mwahombela (2010) vizsgálatában a pedagógusok különböző okokat neveztek meg a testi fenytés alkalmazására. A leggyakrabban a tanulók nem megfelelő viselkedését említették (56%), ezt követte az óráról való késés (19%), a gyenge tanulmányi teljesítmény (15%), valamint a rendezetlen megjelenés (10%). Emellett előfordult az is, hogy a pedagógusok szülők kérésére alkalmazták a testi fenytést (Grossman és mtsai, 2005; Agbenyega, 2006).

Szociokulturális kontextus

A szociokulturális környezet vizsgálatát célszerű az intézményi klímával kezdeni. A Rose (1984) vizsgálatában részt vevő igazgatók többsége úgy érezte, hogy a testi fenytéssel iskolájukban hatékonyan képesek fenntartani a fegyelmet, csökkenteni a tanulók viselkedési problémáit, megőrizni a tanári morált, valamint demonstrálni támogatásukat a tanárok irányába. Atilés és munkatársai (2017) vizsgálati eredményei alapján az látszik, hogy azokban az iskolákban, ahol az igazgató engedélyezte a testi fenytést, a tanárok gyakrabban alkalmaznak büntetést, mint azokban az intézményekben, ahol ez nincs engedélyezve. Grossman és munkatársai (1995) vizsgálatában az igazgatók 63%-a úgy vélte, hogy a testi fenytés hatékony eszköz a tanulók fegyelmezetlenségének csökkentésére, és 93%-uk szerint rövid és hosszú távon egyaránt eredményes. Mindezek mellett arra is fény derült, hogy azok az igazgatók, akik iskolájukban ténylegesen alkalmazták a testi fenytést, nagyobb arányban tartották azt hatékonynak. Little és Akin-Little (2008), valamint Twemlow és Fonagy (2005) vizsgálatában több tanár is arról számolt be, hogy kollégáik is rendszeresen bántalmazták a diákokat. A testi fenytés alkalmazását más kutatások is összekapcsolták az iskolai fegyelmezés tágabb problémáival. Nickerson és Spears (2007) kutatásukban az igazgatók válaszai alapján azt találták, hogy a testi fenytést az iskolai erőszak kezelésében használták. Ajowi és Simatwa (2010) kutatásából az is kiderült, hogy a tanácsadói rendszer gyakran forráshiányos, kevés szakemberrel működik, valamint a válaszadók úgy vélték, hogy a diákok sem veszik komolyan. Így ez alapján úgy tűnik, hogy a testi fenytést használják a fegyelmi problémák kezelésére, és tanácsadás sokszor csak a büntetés után, utólagos igazolásként jelent meg. Twemlow és munkatársai (2006) kutatási eredményei rámutattak arra, hogy a bántalmazás gyakran kölcsönös jelenség lehet, ugyanis kutatásuk szerint azok a tanárok, akik bántalmazták tanítványaikat, gyakrabban számoltak be arról, hogy diákjaik is bántalmazták őket.

Végezetül, a bemutatott tényezők az adott kulturális kontextusba ágyazódnak, amely jelentős hatást gyakorol a pedagógusok attitűdjeire, az intézmények működésére és a jogalkotásra. Vagyis a jogi környezet így részben tükrözi az adott társadalom értékeit is.

Több országban a vizsgálatok idején a testi fenyítés jogilag engedélyezett volt (országos, regionális vagy intézményi szinten), így az a nevelési gyakorlat részeként jelent meg például az Egyesült Államokban (Han, 2011; Han, 2014; Bogacki és mtsai, 2005; Atilés és mtsai, 2017; Little és Akin-Little, 2008; Grossman és mtsai, 1995), több afrikai országban (Feinstein és Mwahombela, 2010; Agbenyega, 2006; Hecker, 2018), valamint a Karib-térségben (Trinidad és Tobago kivételével) (Bailey és mtsai, 2014) is. Más esetben pedig úgy tűnt, hogy a tiltó iránymutatások hiánya is hozzájárulhatott a bántalmazáshoz (James, 1994). Azonban az erőszakos módszerek tiltása nem akadályozta meg azt, hogy előforduljanak ilyen esetek (Cheruvalath és Tripathi, 2015; Mayisela, 2018; Khoury-Kassabri, 2012; Ssenyonga és mtsai, 2019). Humhpreys (2008) Botswanában végzett vizsgálatában a fiúk és lányok fegyelmezésére eltérő előírások vonatkoztak, amelyek háttérben elsősorban a fiúk nagyobb fizikai erejére vonatkozó, biológiai alapú megfontolások álltak. Emellett a lányok fegyelmezésére kizárólag az iskola igazgatója rendelkezett felhatalmazással, míg más tanárok esetében ez nem volt megengedett. Számos esetben a jogi szabályozás a testi fenyítést kifejezetten az iskola igazgatójának hatáskörébe utalta (Feinstein és Mwahombela, 2010; Bailey és mtsai, 2014).

Archambault (2009) kutatásában a tanárok a testi fenyítést az afrikai kultúra és identitás szerves részének tekintették, amely egyben határvonalat jelentett nekik a nyugati befolyással szemben a gyermeknevelésben. A vizsgálatban részt vevő egyik tanár például így nyilatkozott: „Persze, hogy alkalmazzuk, hiszen afrikaiak vagyunk!” Feinstein és Mwahombela (2010) kutatásuk során is hasonlókat találtak. Ők Tanzániában végzett vizsgálatuk során azt találták, a testi fenyítés használata mélyen beágyazódott a kultúrába, és a fizikai büntetést gyakran a nők és a gyerekek nevelésének egyik fő eszközének tekintették. A Bailey és munkatársai (2014) kutatásában megszólaló igazgatók többsége hangsúlyozta, hogy a testi fenyítés használata a karibi kultúra része, amelynek eltörlése szerintük a diákok feletti kontroll gyengüléséhez vezetne. Cheruvalath és Tripathi (2015) Indiában tanárok körében végzett kutatásának eredményei alapján pedig azt láthatjuk, hogy kulturálisan elfogadott, hogy az idősebbnek joga van megbüntetni a fiatalot. Az is gyakori volt, hogy a bántalmazás a vallás révén nyert igazolást. Agbenyega (2006) Ghánában történt vizsgálatában a válaszadó pedagógusok gyakran idéztek bibliai idézeteket a testi fenyítés indoklásához. Ez rajzolódott ki Mayisela (2018) Dél-Afrikában végzett kutatásából is, ahol szintén a vallás adott igazolást arra, hogy testi fenyítést alkalmazzanak.

Diszkusszió

Az eddigi eredmények rávilágítottak arra, hogy a bántalmazó pedagógusok viselkedését személyi, helyzeti, illetve szociokulturális tényezők egyaránt alakítják. A tanulmány következő része áttekinti azokat a tematikus csomópontokat, ahol ezek a különböző tényezők leginkább kölcsönhatásba léphetnek egymással.

Kulturális normák

A gyermekekkel szembeni erőszakos nevelési módszereket nagymértékben befolyásolják a kulturális és vallási hiedelmek (Benbenishty és mtsai, 2002a). Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a hatalmi távolság (*power distance*) magas (Hofstede, 2011), a hierarchikus viszonyokat a társadalom természetesnek tekinti, így a különböző tekintélyszemélyek (pl. tanárok) erőszakos viselkedését kevésbé kérdőjelezhetik meg (Geiger, 2017; Chen és Wei, 2011b; Lee, 2015). Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a szülők körében elfogadottabb a testi fenyítés, az iskolai környezetben is gyakoribb

a fizikai fegyelmezés, hiszen a tanárok a „szülő helyetteseként” (*in loco parentis*) lépnek fel (Benbenishty és mtsai, 2002a).

Bizonyos keresztény közösségekben a testi fenyítést „a gonosz kiűzésének” módjaként értelmezik (Hyman, 1990), illetve egyes vallási közösségekben, ahol a szent szövegeket (pl. Példabeszédek 13:24: „aki kíméli a vesszőt, gyűlöli a fiát”) szó szerint értelmezik, jellemzően erősebb a fizikai fenyítés elfogadottsága (Osborne, 1996; Herold, 2001). Csakugyan fontos számításba venni azt is, hogy azokban a társadalmakban, ahol az erőszak bizonyos helyzetekben társadalmilag elfogadott, nagyobb a valószínűsége annak, hogy az „átgyűrűzik” (*cultural spillover*) más kontextusokba is (Straus, 2010), így az a tanár-diák interakció során is megjelenhet. Mindezek a kulturális normák jelentős hatást gyakorolhatnak a törvényhozásra is, vagyis, ha a testi fenyítés jogilag engedélyezett, akkor gyakrabban is alkalmazhatják azt a gyermeknevelés során (Straus, 2010).

A kulturális kontextus továbbá jelentős mértékben befolyásolja az egyén pozitív vagy negatív viszonyulását a testi fenyítéshez (Atilés és mtsai, 2017; Klevens és mtsai, 2019; Taylor és mtsai, 2011). Ez lényeges szempont, hiszen az erőszakkal kapcsolatos pozitív attitűd fontos előrejelzője lehet annak, hogy a pedagógus maga is erőszakot alkalmazzon (Khoury-Kassabri, 2012; Khoury-Kassabri és mtsai, 2014; Masath és mtsai, 2021).

A bántalmazással szemben megengedő kulturális, intézményi vagy családi közegben, vagy akár a bántalmazást egyébként tiltó környezetben, gyermekkorban átélt bántalmazás szintén a bántalmazói attitűd prediktorának bizonyult (Gagne és mtsai, 2007). Ezzel kapcsolatban több vizsgálat is rámutatott ugyanakkor arra, hogy minél súlyosabb bántalmazást éltek át a személyek gyermekkorukban, annál elutasítóbbak voltak a testi fenyítéssel kapcsolatban, szemben azokkal, akik ennek enyhébb formáit tapasztalták (Ateah és Parkin, 2002; Gagne és mtsai, 2007).

Nevelési nézetek

Több fent ismertetett kutatásban (Ekanem és Edet, 2013; Mayisela, 2018; Cheruvalath és Tripathi, 2015; Feinstein és Mwahombela, 2010) olvashattunk arról, hogy a pedagógusok az erőszakos módszerekre (különösen a testi fenyítésre) motivációs eszközként tekintettek, vagy nem találtak más utat a helyzetek kezelésére, de mindenesetre hatékonyak vélték azt. Az elmúlt évtizedek kutatásai azonban nem igazolják ezt a tévképzetet a jutalmazással és büntetéssel generált motivációról. Épp ellenkezőleg: a kutatások szerint a külső, elvárt és kézzelfogható jutalmak hosszú távon aláássák a belső motivációt, mivel a tanulók figyelmét a belső elköteleződésről, illetve érdeklődésről a külső elvárások,

*A gyermekekkel szembeni erőszakos nevelési módszereket nagymértékben befolyásolják a kulturális és vallási hiedelmek. Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a hatalmi távolság (power distance) magas, a hierarchikus viszonyokat a társadalom természetesnek tekinti, így a különböző tekintélyszemélyek (pl. tanárok) erőszakos viselkedését kevésbé kérdőjelezhetik meg. Azokban a kulturális kontextusokban, ahol a szülők körében elfogadottabb a testi fenyítés, az iskolai környezetben is gyakoribb a fizikai fegyelmezés, hiszen a tanárok a „szülő helyetteseként” (*in loco parentis*) lépnek fel.*

elismerések felé terelik, ezáltal meglehetősen gyengítve a tanulás iránti természetes kíváncsiságot és örömet (ld. bővebben: Kagan és Kagan, 2009). Vagyis itt arról van szó, hogy a tanuló minek tulajdonítja, miképpen, és milyen indokokkal képes igazolni cselekedeteit. Másrészt, ha a jutalom vagy a büntetés elmarad, vagy a jutalmazó-büntető fél nincs a közelben, az adott (korábban büntetett) viselkedés gyakran visszatér (Gordon, 2001). Továbbá, a gyermek könnyen elsajátíthatja azt a mintát, hogy kapcsolataiban ő maga is alkalmazhat erőszakot. Vagyis a jutalmazó-büntető nevelési felfogás ellentmond annak a célnak, miszerint az iskolának a belső motiváció előhívására kellene törekednie. Amennyiben a diákok a jutalom reményében vagy a büntetéstől való félelem miatt tanulnak, nem saját belső indíttatásukat követik, hanem külső kényszereknek engedelmesskednek. A jutalmazás-büntetés koncepció tehát csupán látszólag tűnik működőképesnek. Ráadásul, most a bántalmazás szempontjából személve a dolgot, ha a pedagógusok a jutalmazó-büntető nevelési keretrendszerben gondolkodnak, amelyben a büntetés célja a motiválás, a jutalmazó-büntető hatalom könnyebben eljuthat a fizikai, érzelmi erőszak alkalmazásáig, mivel ebben a keretben mozog (Gordon, 2001).

A pedagógusok diákokról alkotott elképzelései is szerepet játszhatnak a bántalmazó viselkedés megjelenésében. A tanárok elképzelése a diákok feletti kontroll mértékéről egy spektrumot rajzol ki, amely a tekintélyelvű, fegyelmező (*custodial*) végponttól az emberközpontú, demokratikus (*humanistic*) végpontig terjed (Hoy, 2001). A skála tekintélyelvű végpontján a pedagógusok a rendre, engedelmességre és a fegyelmezésre helyezik a hangsúlyt, gyakran büntető intézkedésekkel irányítva a diákok viselkedését. Ezzel szemben az emberközpontú pontján a pedagógusok a diákok önállóságát, felelősségvállalását és önszabályozását támogatják, ösztönözve a nyitott kommunikációt és a kölcsönös tiszteletet (Leppert és Hoy, 1972; Hoy, 2001). Az, hogy mennyire lesz valaki kontrolláló, függ egyrészt a pedagógus személyiségbéli tényezőitől (Bogacki és mtsai, 2005), másrészt pedig az intézmény sajátosságai is erősen befolyásolják (Leppert és Hoy, 1972). Ez különösen fontos a bántalmazás szempontjából, hiszen azok a tanárok, akik a testi fenyegetést preferálják, jellemzően erős kontrolláló szemléletet követnek (Appleton és Stanwyck, 1996).

Stressz és érzelemszabályozás

Az előzőekben már volt szó az erőszak iránti pozitív attitűd meghatározó szerepéről, azonban az attitűdök önmagukban nem elegendők a bántalmazás előfordulásának magyarázatához (Fréchette és Romano, 2017). Ebben a kérdésben meghatározó tényezőként szerepel az érzelemszabályozás kérdése is (Durrant és mtsai, 2014), és miután a pedagóguspályát jelentős stresszhatásnak kitett foglalkozásként tartják számon (Johnson és mtsai, 2005; Pithers, 1995), ezért a stresszre fontos szervezőelvként is érdemes tekinteni.

A pedagógusok tartós stressznek való kitettsége számos negatív következménnyel járhat, hiszen ez a folyamatos megterhelés fokozatosan kimerítheti érzelmi és fizikai erőforrásaikat. Ezt a jelenséget Guseva Canu és munkatársai (2021) munkahelyi kiégésként írják le, amely a munkával kapcsolatos problémáknak való tartós kitettség következményeként alakul ki. Éppen ezért feltételezhető, hogy azok a tanárok, akik érzékenyebbek ezekre a stresszhelyzetekre, hajlamosabbak lehetnek arra, hogy fizikailag és érzelmileg kimerüljenek. Több kutatás (Mijakoski és mtsai, 2022; Chen és mtsai, 2024; Rolof és mtsai, 2022) is azt találta, hogy azok a tanárok, akik magas szintű neuroticizmussal rendelkeznek, fokozottabban ki vannak téve a kiégés veszélyének. A kiégés a bántalmazás szempontjából is releváns tényező, mivel a kiégett egyéneket gyakran jellemzi a klienssel (jelen esetben a diákkal) szembeni negatív attitűd (Freudenberger, 1974), és ezzel párhuzamosan a diák igényeire történő inadekvát reakciók megszaporodhatnak. Azonban az,

hogy a pedagógus nem reagál megfelelően a diákok igényeire, nem csak a kiégés negatív vonatkozásaiból adódhat, hanem ebben meghatározó szerepet játszhatnak a pedagógus énhatékonysággal kapcsolatos észlelései is.

Alacsony énhatékonyság esetén a pedagógus úgy érezheti, hogy érzelmi és szakmai erőforrásai nem elegendők egy meglehetősen kihívást jelentő, stresszes helyzet kezelésére, és védekező módon, akár agresszívan reagálhat a diákok viselkedésére, egyfajta védelmi reakcióként (Lewis és Riley, 2009). Ennek a másik oldala, mikor (magas énhatékonyság esetében) a pedagógusok az agresszív eszközöket tudatosan alkalmazzák, mert azokat hatékonynak, valamint eredményesnek tartják a diákokkal szemben (Lewis és Riley, 2009). Tehát a stressz és a kiégés, valamint, az énhatékonyságra vonatkozó észlelések olyan tényezők, amelyek jelentősen befolyásolhatják a pedagógusok érzelmszabályozását és viselkedését a tanulókkal való érintkezés során.

Az érzelmszabályozás kérdéskörét vizsgáló kutatások egy további aspektusa a gyermekkorai kötődési tapasztalatok hatása a pedagógus viselkedésére (Riley és mtsai, 2010; Montuoro és Mainhard, 2017). A gyermekkorai kötődési tapasztalatok (különösen az anyával vagy más gondozóval) alapvetően formálják azokat a belső munkamodelleket, amelyeket az egyén felnőttkorába is magával visz (Bowlby, 1969, Carver és Scheier, 2006). A korai kötődésmintázatok így a pedagógusok működésére is hatással lehetnek (Riley és mtsai, 2010). Az ebből a szempontból bizonytalan kötődésű tanárok talán azért is választhatják a pályát, mert gyermekként nem kaptak elegendő érzelmi támogatást, és tudattalan szinten arra törekednek, hogy diákjaik szeretete és elismerése révén pótolják ezt (Wright és Sherman, 1963). Ezek a pedagógusok érzékenyebbek lehetnek a diákok elutasítására vagy függetlenedésére, amit érzelmi elhagyásként élhetnek meg, és ez időnként agresszív reakciókat válthat ki, amelyek leginkább a pedagógus szeparációs szorongásának kezelését szolgálják, és leginkább tudattalan folyamatok eredményei (Bowlby, 1988; Riley és mtsai, 2010).

Ennek kiegészítő eleme (ami szintén a korai élményekben gyökerezik) a gondozói viselkedési rendszer (Montuoro és Mainhard, 2017), ez befolyásolja, hogyan reagál a pedagógus mások szükségleteire (George és Solomon, 2008; Bowlby, 1973). A bizonytalan kötődési mintával rendelkezők többnyire alacsony gondozói válaszkészséget mutatnak (Rholes és mtsai, 1999; Simpson és mtsai, 2002). A biztonságosan kötődők könnyen alakítanak ki közeli kapcsolatokat, és érzékenyen reagálnak mások szükségleteire (Kunce és Shaver, 1994), az elkerülő kötődésűek érzelmileg távolságtartók és bizalmatlanok, gyakran hidegen, elutasítóan reagálnak másokra (Shaver és mtsai, 2009), míg a szorongóan kötődőkben erős a másik iránti közelség vágya, de bizonytalanok mások szeretetében, ami túlzott bevonódáshoz, intenzív gondoskodáshoz és érzelmi distresszhez vezethet (Feeney és Noller, 1990; Kunce és Shaver, 1994; Shaver és mtsai, 2009). Erre mutat rá Riley (2013) vizsgálata is, ahol azt találta, hogy azok a tanárok, akik szorongó kötődési stílussal rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel éreznek haragot a rendetlenül viselkedő diákok iránt, mint más tanárok. A kutatások alapján a bizonytalan kötődésű pedagógusok nehezebben birkózhatnak meg a diákokkal kapcsolatos, érzelmileg megterhelő helyzetekkel, és ezért hajlamosabbak lehetnek az agresszív reakciókra (Lewis és Riley, 2009). Ezeken felül a bizonytalan kötődés összefügg az alacsony szintű önkontrollal is (Calkins és 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 és mtsai, 2014; Warren és mtsai, 2010). Ez azért is fontos, mivel az alacsony szintű önkontroll erősen növeli az agresszív viselkedés megjelenését (Denson és mtsai, 2012).

Az eddigiek alapján körvonalazódhat, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedésének megértéséhez nem elegendő csupán egyetlen tényező vizsgálata, hanem érdemes lehet a probléma megértéséhez egy rendszerszemléletű megközelítést alkalmazni.

Kulturális	• Vallásos meggyőződések • Az erőszakos nevelési módszerek kulturális elfogadottsága
Jogszabályi	• Testi fenytés engedélyezése, országos, regionális, intézményi szinten
Intézményi	• Tanár-diák kapcsolat minősége • Kollégák attitűdjei (pl. testi fenytés elfogadottsága)
Személyi	• Kiegész • Bizonytalan kötődés • Pozitív attitűd az erőszakos nevelési módszerekhez • Alacsony önkontroll • Alacsony gondozói válaszkészség • Bántalmazottság (gyermekkori, felnőttkori) • Magas neuroticizmus • Énhatékonysággal kapcsolatos észlelések • Nem korszerű pedagógiai ismeretek, eszköztár • Zárt gondolkodás • Tekintélyelvűség

3. ábra. A pedagógus bántalmazó magatartásának háttértényezői (saját szerkesztés)

Összegzés, korlátok és lehetséges jövőbeli irányok

A szisztematikus irodalmi áttekintés alapján az látható, hogy bár több tanulmány is foglalkozik a pedagógusok bántalmazó magatartásával, ezek száma még mindig meglehetősen csekély. Különösen kevés olyan kutatás található, amely a jelenséget a pedagógusok nézőpontjából vizsgálja, és feltárja azokat a háttértényezőket, amelyek bántalmazó viselkedésüket alakítják. A nemzetközi vizsgálatok döntően a tanulók beszámolóira épülnek (Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2023; Heekes és mtsai, 2022;), így az elkövetői nézőpont jellemzően háttérbe szorul. Ugyanakkor az elkövetők perspektívájának vizsgálata kiemelt jelentőséggel bír, mivel az elkövetővé válás megértése nélkül a hatékony beavatkozási stratégiák kidolgozása korlátozott maradhat (Barchi és AbiNader, 2024).

Így a tanulmány kísérletet tett arra, hogy a beválogatott írárok eredményeit meghatározott vizsgálati horizontok mentén rendszerezze, ezáltal egy rendszerszintű megközelítést kínálva a pedagógusok bántalmazó viselkedésének megértéséhez.

A szisztematikus áttekintés eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedése a személyi tényezők (pl. kiegész, az erőszak iránti pozitív attitűd), a helyzeti tényezők (pl. fegyvelmezési nehézségek), valamint a szociokulturális környezet (pl. kulturális normák, jogi szabályozás) kölcsönhatásában formálódik. Ha a személyi, helyzeti és szociokulturális tényezőket együttesen vizsgáljuk, valószínűsíthető, hogy kialakul egy átfogóbb kép a pedagógusok bántalmazó magatartásának hátteréről. Ez a kép azonban nem lehet teljes, hiszen számos korláttal kell számolnunk.

Elsőként fontos megjegyezni, hogy a kutatás elsősorban a fizikai bántalmazás és (némileg) az érzelmi bántalmazás jelenségeire irányult, azonban a szexuális bántalmazás és az elhanyagolás formái ezúttal nem kerültek részletes elemzésre. Ezek a területek

további kutatásokat igényelnek a jövőben. Másrészt, noha a beválogatás során a legfrissebb szakirodalmi áttekintéseket és ezek háttérforrásait elemeztük, nem zárható ki, hogy további releváns kutatások kimaradtak. A bevont tanulmányok részben eltérő kontextusokban végezték vizsgálataikat (döntően Afrikából és Amerikából), ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát a hazai viszonyokra. Ugyanakkor ez azt is jelzi, hogy más földrajzi régiók is további vizsgálatokat igényelnek. A kontextusok mélyebb feltárásán túl akadtak még további kérdések is, amelyeket a jövőben érdemes lehet vizsgálni. Ezek közül kiemelkedő jelentőséggel bír annak a vizsgálata, hogy az elkövető pedagógusokat milyen élmények és hatások érthették pályaválasztásuk előtti időszakukban, illetve pályaszocializációjuk során. Ezek megismerése segíthetne megérteni azokat a mintázatot, amelyek a későbbi bántalmazó viselkedés kockázatát növelhetik, és így a megelőzés szempontjából a tanárképzés számára is értékes tanulságokat kínálhatnak.

Összességében a tanulmány rávilágít arra, hogy a pedagógusok bántalmazó magatartásának megértése mindenképpen rendszerszintű megközelítést igényel, amely figyelembe veszi a személyi, helyzeti és szociokulturális tényezők kölcsönhatását, vagyis jövőbeli kutatásoknak célszerű lehet ilyen megközelítést alkalmazni. Mindezeknek a tényezőknek mélyebb megértéséhez kiemelt jelentőséggel bír az elkövető pedagógusok élményvilágának vizsgálata. Ez a szempont azonban számos etikai és módszertani kihívást is felvet, amelyek különös körültekintést igényelnek a jövőbeli vizsgálatok esetében.

Balogh Zoltán

PTE BTK Neveléstudományi Intézet

Irodalom

A szakirodalmi szintézisbe bevont irodalmakat * jelzéssel láttam el.

- *Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *Australian Educational Researcher*, 33(3), 107–122. DOI: [10.1007/BF03216844](https://doi.org/10.1007/BF03216844)
- *Ajowi, J. O., & Simatwa, E. M. W. (2010). The role of guidance and counseling in promoting student discipline in secondary schools in Kenya: A case study of Kisumu district. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 263–272. <http://www.academicjournals.org/err/>
- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80. DOI: [10.1016/j.copsyc.2017.03.034](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034)
- Andorka, R. (2003). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Appleton, B. A. & Stanwyck, D. (1996). Teacher personality, pupil-control ideology, and leadership style. *Individual Psychology*, 52(2), 119–129.
- *Archambault, C. (2009). Pain with punishment and the negotiation of childhood: An ethnographic analysis of children's rights process in Maasailand. *Africa*, 79(2), 282–302. DOI: [10.3366/E0001972009000722](https://doi.org/10.3366/E0001972009000722)
- Ateah, C. A., & Parkin, C. M. (2002). Childhood experiences with, and current attitudes toward corporal punishment. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 21(1), 35–46. DOI: [10.7870/cjcmh-2002-0004](https://doi.org/10.7870/cjcmh-2002-0004)
- *Atilas, J. T., Gresham, T. M., & Washburn, I. (2017). Values and beliefs regarding discipline practices: How school culture impacts teacher responses to student misbehavior. *Educational Research Quarterly*, 40(3), 3–24. <http://erquarterly.org/index.php?pg=home>
- *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>
- Barchi, F. H., & AbiNader, M. A. (2025). Violence against children in Sub-Saharan Africa: A scoping review of literature on the victim-perpetrator relationship. *Trauma, Violence, & Abuse*, 26(4), 817–832. DOI: [10.1177/15248380241291900](https://doi.org/10.1177/15248380241291900)
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002b). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763–782. DOI: [10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. A., & Khoury-Kassabri, M. (2002a). Maltreatment of primary school students by educational staff in

- Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(12), 1291–1309. DOI: [10.1016/S0145-2134\(02\)00416-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00416-7)
- Bland, V. J., Lambie, I., and Best, C. (2018). Does childhood neglect contribute to violent behavior in adulthood? A review of possible links. *Clin. Psychol. Rev.* 60, 126–135. DOI: [10.1016/j.cpr.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.02.001)
- *Bogacki, D. F., Armstrong, D. J., & Weiss, K. J. (2005). Reducing school violence: The corporal punishment scale and its relationship to authoritarianism and pupil-control ideology. *Journal of Psychiatry & Law*, 33(3), 367–386. DOI: [10.1177/00931853050330030304](https://doi.org/10.1177/00931853050330030304)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. Harper Collins.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London, UK: Routledge.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: *Volume 2. Separation, anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- 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.
- Carver, C. S., & Scheier, M. E. (2006). *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó Kft.
- 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. DOI: [10.1016/j.actpsy.2024.104461](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104461)
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (2011). Student victimization by teachers in Taiwan: Prevalence and associations. *Child Abuse & Neglect*, 35(5), 382–390. DOI: [10.1016/j.chiabu.2011.01.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.009)
- *Cheruvalath, R., & Tripathi, M. (2015). Secondary school teachers' perception of corporal punishment: A case study in India. *The Clearing House*, 88(4), 127–132. DOI: [10.1080/00098655.2015.1045821](https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1045821)
- Child, J. C., Naker, D., Horton, J., Walakira, E. J., & Devries, K. M. (2014). Responding to abuse: Children's experiences of child protection in a central district, Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 38(10), 1647–1658. DOI: [10.1016/j.chiabu.2014.06.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.009)
- D'Hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2015). How does ethnic and non-ethnic victimization by peers and by teachers relate to the school belongingness of ethnic minority students in Flanders, Belgium? An explorative study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(4), 685–701. DOI: [10.1007/s11218-015-9304-z](https://doi.org/10.1007/s11218-015-9304-z)
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The toxicity of bullying by teachers and other school staff. *School Psychology Review*, 46(4), 335–348. DOI: [10.17105/SPR-2017-0001.V46-4](https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4)
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71–90. DOI: [10.1348/000709904X24645](https://doi.org/10.1348/000709904X24645)
- Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 20–25. DOI: [10.1177/0963721411429451](https://doi.org/10.1177/0963721411429451)
- *Devries, K. M., Child, J. C., Allen, E., Walakira, E., Parkes, J., & Naker, D. (2014). School violence, mental health, and educational performance in Uganda. *Pediatrics*, 133(1), e129–e137. DOI: [10.1542/peds.2013-2007](https://doi.org/10.1542/peds.2013-2007)
- Durrant, J. E., Plateau, C. P., Ateah, C., Stewart-Tufescu, A., Jones, A., Ly, G., & Tapanya, S. (2014). Preventing punitive violence: Preliminary data on the Positive Discipline in Everyday Parenting (PDEP) program. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33, 109–125. DOI: [10.7870/cjcmh-2014-018](https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-018)
- *Ekanem, E. E., & Edet, A. O. (2013). Effects of corporal punishment on disciplinary control of secondary school students in Calabar metropolis of Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 12(1), 19–25. DOI: [10.4314/gjedr.v12i1.3](https://doi.org/10.4314/gjedr.v12i1.3)
- 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. DOI: [10.1177/0143034397183002](https://doi.org/10.1177/0143034397183002)
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281–291. DOI: [10.1037/0022-3514.58.2.281](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.281)
- *Feinstein, S., & Mwahombela, L. (2010). Corporal punishment in Tanzania's schools. *International Review of Education*, 56(4), 399–410. DOI: [10.1007/s11159-010-9169-5](https://doi.org/10.1007/s11159-010-9169-5)
- Fréchette, S., & Romano, E. (2017). How do parents label their physical disciplinary practices? A focus on the definition of corporal punishment. *Child Abuse & Neglect*, 71, 92–103. DOI: [10.1016/j.chiabu.2017.02.003](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.003)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Fromuth, M., Davis, T., Kelly, D., & Wakefield, C. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(2), 127–135. DOI: [10.1007/s40653-015-0042-3](https://doi.org/10.1007/s40653-015-0042-3)
- Gagné, M. H., Tourigny, M., Joly, J., & Pouliot-Lapointe, J. (2007). Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. *Journal of*

- Interpersonal Violence*, 22(10), 1285–1304. DOI: [10.1177/0886260507304550](https://doi.org/10.1177/0886260507304550)
- Geiger, B. (2017). Sixth graders in Israel recount their experience of verbal abuse by teachers in the classroom. *Child Abuse & Neglect*, 63, 95–105. DOI: [10.1016/j.chiabu.2016.11.019](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.019)
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 833–856). New York, NY: Guilford Press.
- Gordon, T. (2001). *Tanítst gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv, Budapest.
- *Grossman, D. C., Rauh, M. J., & Rivara, F. P. (1995). Prevalence of corporal punishment among students in Washington state schools. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 149(5), 529–532. DOI: [10.1001/archpedi.1995.02170180059008](https://doi.org/10.1001/archpedi.1995.02170180059008)
- Guseva Canu, I., Marca, S. C., Dell’Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislímovska, J., Koscec Bjelajac, A., Bugge, M., Busneag, C. I., Çağlayan, Ç., Ceriñanu, M., Costa Pereira, C., Derno-všek 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. DOI: [10.5271/sjweh.3935](https://doi.org/10.5271/sjweh.3935)
- Gusfre, K. S., Støen, J., & Fandrem, H. (2023). Bullying by teachers towards students—A scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 331–347. DOI: [10.1007/s42380-022-00131-z](https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z)
- *Han, S. (2011). Probability of corporal punishment: Lack of resources and vulnerable students. *Journal of Educational Research*, 104(6), 420–430. DOI: [10.1080/00220671.2010.500313](https://doi.org/10.1080/00220671.2010.500313)
- *Han, S. (2014). Corporal punishment and student outcomes in rural schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(3), 221–231. DOI: [10.1007/s10671-014-9161-0](https://doi.org/10.1007/s10671-014-9161-0)
- *Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M., & Hermenau, K. (2018). Teachers’ stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*, 76, 173–183. DOI: [10.1016/j.chiabu.2017.10.019](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019)
- 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. DOI: [10.1177/1524838020925787](https://doi.org/10.1177/1524838020925787)
- *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. DOI: [10.1348/014466600164651](https://doi.org/10.1348/014466600164651)
- Herold, M. (2001). *Jewish parents’ reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). DOI: [10.9707/2307-0919.1014](https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014)
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: A historical, theoretical, and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39, 424–44. DOI: [10.1108/EUM00000000005812](https://doi.org/10.1108/EUM00000000005812)
- *Humphreys, S. (2008). Gendering corporal punishment: Beyond the discourse of human rights. *Gender & Education*, 20(5), 527–540. DOI: [10.1080/09540250701797150](https://doi.org/10.1080/09540250701797150)
- Hunyady, G. M., Nádas, M., & Serfőző, M. (2006). *Fekete pedagógia*. Argumentum Kiadó.
- Hyman, I. A. (1990). *Reading, writing, and the hickory stick*. Lexington, MA: Lexington Books.
- *James, F. R. (1994). Aversive interventions for combating school violence: Profiles and implications for teachers and directors of special education. *Preventing School Failure*, 38(4), 32–36. DOI: [10.1080/1045988X.1994.9944319](https://doi.org/10.1080/1045988X.1994.9944319)
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., and Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *J. Manag. Psychol.* 20, 178–187. DOI: [10.1108/02683940510579803](https://doi.org/10.1108/02683940510579803)
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- *Kennedy, J. H. (1995). Teachers, student teachers, paraprofessionals, and young adults’ judgments about the acceptable use of corporal punishment in the rural South. *Education & Treatment of Children*, 18(1), 53–64. <http://wvupressonline.com/journals/etc>
- *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. DOI: [10.1093/swr/svs004](https://doi.org/10.1093/swr/svs004)
- Khoury-Kassabri, M., Attar-Schwartz, S., & Zur, H. (2014). The likelihood of using corporal punishment by kindergarten teachers: The role of parent-teacher partnership, attitudes, and religiosity. *Child Indicators Research*, 7(2), 369–386. DOI: [10.1007/s12187-013-9226-2](https://doi.org/10.1007/s12187-013-9226-2)
- Klevens, J., Mercer Kollar, L., Rizzo, G., O’Shea, G., Nguyen, J., & Roby, S. (2019). Commonalities and differences in social norms related to corporal punishment among Black, Latino and White parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(1), 19–28. DOI: [10.1007/s10560-018-0591-z](https://doi.org/10.1007/s10560-018-0591-z)
- Komoróczy, G. (Ed.). (1983). *Fénylő ölednek édes örömében: A sumer irodalom kistükre*. Európa Könyvkiadó.

- 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. DOI: [10.1001/archpedi.1984.02140410062019](https://doi.org/10.1001/archpedi.1984.02140410062019)
- Kunce, L. J., & Shaver, P. R. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (Vol. 5, pp. 205–237). Jessica Kingsley Publishers.
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 46, 113–120. DOI: [10.1016/j.chiabu.2015.03.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009)
- Leppert, E., & Hoy, W. K. (1972). Teacher Personality and Pupil Control Ideology. *The Journal of Experimental Education*, 40(3), 57–59. DOI: [10.1080/00220973.1972.11011335](https://doi.org/10.1080/00220973.1972.11011335)
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In I. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417–431). Springer. DOI: [10.1007/978-0-387-73317-3_27](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_27)
- *Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234. DOI: [10.1002/pits.20293](https://doi.org/10.1002/pits.20293)
- Lokot, M., Bhatia, A., Kenny, L., & Cislighi, B. (2020). Corporal punishment, discipline and social norms: A systematic review in low- and middle-income countries. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101507. DOI: [10.1016/j.avb.2020.101507](https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101507)
- Maár, T. (2005). Az iskolai fegyelmezés történeti vizsgálata. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 3(2), 36–47.
- Masath, F. B., Hinze, L., Nkuba, M., & Hecker, T. (2021). Factors contributing to violent discipline in the classroom: Findings from a representative sample of primary school teachers in Tanzania. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, NP15455–NP15478. DOI: [10.1177/08862605211015219](https://doi.org/10.1177/08862605211015219)
- *Mayisela, S. (2018). “Malicious to the skin”: The internalisation of corporal punishment as a teaching and a disciplinary tool among South African teachers. *Mind, Culture, & Activity*, 25(4), 293–307. DOI: [10.1080/10749039.2018.1519833](https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1519833)
- McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 3–10. DOI: [10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x)
- *Merrill, K. G., Knight, K., Glynn, J. R., Allen, E., Naker, D., & Devries, K. M. (2017). School staff perpetration of physical violence against students in Uganda: A multilevel analysis of risk factors. *BMJ Open*, 7, 1–11. DOI: [10.1136/bmjopen-2016-015567](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015567)
- 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. DOI: [10.3390/ijerph19095776](https://doi.org/10.3390/ijerph19095776)
- 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. DOI: [10.1080/15388220.2014.928640](https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640)
- *Montuoro, P., & Mainhard, T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing P theory and the general aggression model. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 497–517. DOI: [10.1111/bjep.12161](https://doi.org/10.1111/bjep.12161)
- *Moulden, H. M., Firestone, P., & Wexler, A. F. (2007). Child care providers who commit sexual offences: A description of offender, offence, and victim characteristics. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(4), 384–406. DOI: [10.1177/0306624X06298465](https://doi.org/10.1177/0306624X06298465)
- 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. DOI: [10.1111/jcpp.12198](https://doi.org/10.1111/jcpp.12198)
- *Nickerson, A. B., & Spears, W. H. (2007). Influences on authoritarian and educational/therapeutic approaches to school violence prevention. *Journal of School Violence*, 6(4), 3–31. DOI: [10.1300/J202v06n04_02](https://doi.org/10.1300/J202v06n04_02)
- Osborne, A. R. (1996). *Religious leaders' reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University
- 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. DOI: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
- Pithers, R. T. (1995). *Teacher stress research: Problems and progress*. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387–392. DOI: [10.1111/j.2044-8279.1995.tb01160.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01160.x)
- Plutarkhosz. (1978). Párhuzamos életrajzok (Ford. Máthé, E.). Magyar Helikon

- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Raikhy, C., & Kaur, S. (2009). Corporal punishment and anxiety among school-going adolescents. *Indian Journal of Social Work*, 70(1), 27–42. <http://www.tiss.edu/view/6/research/the-indian-journal-of-social-work/>
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Orina, M. M. (1999). Attachment and anger in an anxiety-provoking situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 940–957. DOI: [10.1037/0022-3514.76.6.940](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.940)
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation, and pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31, 112–129. DOI: [10.1080/02643944.2013.774043](https://doi.org/10.1080/02643944.2013.774043)
- *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. DOI: [10.1016/j.tate.2009.10.037](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037)
- 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. DOI: [10.1007/s10648-022-09672-7](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7)
- *Rose, T. L. (1984). Current uses of corporal punishment in American public schools. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 427–441. DOI: [10.1037/0022-0663.76.3.427](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.427)
- Rudland, J., Tweed, M., Jaye, C., and Wilkinson, T. J. (2021). Medical student learner neglect in the clinical learning environment: applying Glaser's theoretical model. *Med. Educ.* 55, 471–477. DOI: [10.1111/medu.14424](https://doi.org/10.1111/medu.14424)
- *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. DOI:
- 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. DOI: [10.1177/15248380221102559](https://doi.org/10.1177/15248380221102559)
- Shakeshaft, C., & Cohan, A. (1995). Sexual abuse of students by school personnel. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 512–520.
- Shaver, P. R., Mikulincer, M., & Shemesh-Iron, M. (2009). A behavioral systems perspective on prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 73–92). American Psychological Association. DOI: [10.1037/12061-004](https://doi.org/10.1037/12061-004)
- 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. DOI: [10.1016/S0145-2134\(02\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00351-4)
- 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. DOI: [10.1177/0146167202288004](https://doi.org/10.1177/0146167202288004)
- *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. DOI: [10.1016/j.chiabu.2019.04.012](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012)
- Straus, M. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law & Contemporary Problems*, 73(2). DOI: [10.1037/e683212011-105](https://doi.org/10.1037/e683212011-105)
- Széll, K. (2018). *Az iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Könyvek. DOI: [10.14232/belv-book.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belv-book.2018.58536)
- Talmon, A., Ditzer, J., Talmon, A., & Tsur, N. (2024). Maltreatment in daycare settings: A review of empirical studies in the field. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(1), 512–525. DOI: [10.1177/15248380231155528](https://doi.org/10.1177/15248380231155528)
- Taylor, C. A., Hamvas, L., Rice, J., Newman, D. L., & DeJong, W. (2011). Perceived social norms, expectations, and attitudes toward corporal punishment among an urban community sample of parents. *Journal of Urban Health*, 88(2), 254–269. DOI: [10.1007/s11524-011-9548-7](https://doi.org/10.1007/s11524-011-9548-7)
- *Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387–2389. DOI: [10.1176/appi.ajp.162.12.2387](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.12.2387)
- *Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. J. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187–198. DOI: [10.1177/0020764006067234](https://doi.org/10.1177/0020764006067234)
- Warren, S. L., Bost, K. K., Roisman, G. I., Silton, R. L., Spielberg, J. M., Engels, A. S., & Heller, W. (2010). Effects of adult attachment and emotional distractors on brain mechanisms of cognitive control. *Psychological Science*, 21(12), 1818–1826. DOI: [10.1177/0956797610388809](https://doi.org/10.1177/0956797610388809)
- World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/preventing-child-maltreatment-a-guide-to-taking-action-and-generating-evidence> (2025.10.26)
- Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory Into Practice*, 2(2), 67–72. DOI: [10.1080/00405846309541840](https://doi.org/10.1080/00405846309541840)
- Youssef, R. M., Attia, M. S. E. D., & Kamel, M. I. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*, 22(10), 975–985. DOI: [10.1016/S0145-2134\(98\)00084-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00084-2)

Absztrakt

Az iskolai kortárs bántalmazás kutatása több mint fél évszázados múltra tekint vissza, ezzel szemben a pedagógusok bántalmazó viselkedésével kapcsolatos vizsgálatok mindezidáig jóval kevesebb figyelmet kaptak (Gusfre és mtsai, 2023; Scharpf és mtsai, 2023), holott a diákokra gyakorolt hatásai súlyosak. A kutatás célja, hogy az elkövető pedagógusok perspektívájából vizsgálja azokat a személyi, helyzeti, intézményi, jogi, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek alakíthatják a pedagógusok bántalmazó viselkedését. A kutatás során szisztematikus irodalmi áttekintést végeztem mind a nemzetközi, mind a hazai neveléstudományi diskurzusban a PRISMA protokoll (Page és mtsai, 2021) alapján. Az elemzett 31 releváns szakirodalom alapján az látható, hogy a pedagógusok bántalmazó viselkedése a személyi tényezők (pl. kiégés, az erőszak iránti pozitív attitűd), a helyzeti tényezők (pl. fegyvelmezési nehézségek), valamint a szociokulturális környezet (pl. kulturális normák, jogi szabályozás) kölcsönhatásában formálódik. A tanulmány elméleti szinten hozzájárulhat a pedagógusok bántalmazó viselkedésének jobb megértéséhez, gyakorlati szinten pedig kiindulópontot kínálhat a jövőbeli kutatások és beavatkozási stratégiák számára.

Kulcsszavak: szisztematikus irodalmi áttekintés, bántalmazás, pedagógus, iskolai erőszak