

ARATÓ FERENC – BALOGH ZOLTÁN ÁBEL

Tanári bántalmazásformák előfordulási gyakorisága első éves tanárszakos hallgatók közoktatási előéletében

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.02

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

1. BEVEZETÉS

Az iskolai erőszak területén végzett vizsgálatok eddig döntően a kortársak közötti bántalmazás jelenségére irányultak, míg a pedagógusok mint lehetséges elkövetői csoport kevesebb figyelmet kaptak (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Pişkın* és mtsai., 2014; *Scharpf* és mtsai., 2023). Ugyanakkor a nemzetközi vizsgálatok azt mutatják, hogy a diákok jelentős része számol be tanári bántalmazásról még azokban a kulturális és oktatási kontextusokban is, ahol törvény tiltja a tanári erőszak formáit (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Heekes* és mtsai., 2022; *Scharpf* és mtsai., 2023). Érdekes adalék, hogy azoknak a vizsgálatoknak az esetében, ahol a diákok mellett tanárokat is megkérdeztek a tanári bántalmazás előfordulásáról, egyes esetekben a tanári beszámolókban alacsonyabb adatokkal találkozhatunk, vagyis a pedagógusok hajlamosak lehetnek bántalmazó viselkedésüket aluljelenteni, szemben a megkérdezett diákokkal *(Ardestani* és mtsai., 2022; *Hajdu* és *Sáska*, 2011; *Ssenyonga* és mtsai., 2019). A kutatások adatainak összevetését nehezítik a vizsgálati módszertanok különbözőségei, valamint az, hogy azokat eltérő földrajzi régiókban, eltérő kutatási kontextusokban és időpontokban végezték (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Heekes* és mtsai., 2022; *Scharpf* és mtsai., 2023).

A tanári bántalmazás elszenvedése összefüggésbe hozható a diákok körében számos negatív következménnyel (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Heekes* és mtsai., 2022; *Sava*, 2002; *Scharpf* és mtsai., 2023). Több vizsgálatban számoltak be diákok fizikai erőszak következtében elszenvedett súlyos sérülésekről (*Child* és mtsai., 2014; *Devries* és mtsai., 2014; *Youssef* és mtsai., 1998), valamint arról, hogy a tanári bántalmazás elszenvedése a diákok körében együtt jár a mentális egészséget (pl. szorongásos panaszok, depressziós tünetek), valamint tanulmányi előrehaladást érintő problémák magasabb előfordulásával is (*Baier* és mtsai., 2019; *Datta* és mtsai., 2017; *Fromuth* és mtsai., 2015; *Lin* és mtsai., 2020; *Modin* és mtsai., 2015). A kutatási adatokból az is kiderül, hogy nemcsak a bántalmazás elszenvedése, hanem annak átélése szemtanúként is összefüggésbe hozható számos mentális

egészséget érintő problémákkal (*Fowler* és mtsai., 2009; *Midgett* és *Doumas*, 2019).

A tanári bántalmazás jelenségének vizsgálata a fentiek alapján kiemelt jelentőségű területnek ígérkezik, hiszen döntően befolyásolhatja a tanulók iskolai élményeit, tanulási eredményességét, és életre szóló negatív tapasztalatokat, esetleg mentális kihívásokat idéz elő körükben. A tanulmány a tanári bántalmazás különböző formáinak retrospektíven jelzett prevalenciáját vizsgáló, feltáró kutatás első eredményeit mutatja be. A vizsgálat arra irányul, hogy bemutassa, milyen arányban jelennek meg az egyes bántalmazási formák a válaszadók közoktatási tapasztalataira vonatkozó visszaemlékezéseiben, és hogyan alakul előfordulásuk az iskolai életút három vizsgált szakaszában.

2. A TANÁRI BÁNTALMAZÁS JELENSÉGÉNEK VIZSGÁLATA MAGYARORSZÁGON

Az erőszak fontos közegészségügyi és társadalmi probléma, így annak meghatározása különösen fontos az erőszakkal szembeni beavatkozások szempontjából (*Krug* és mtsai., 2002; *Triplett* és mtsai., 2016). Az, hogy mi tekinthető erőszaknak, szociálisan konstruált (*De Haan*, 2008; *Muehlenhard* és *Kimes*, 1999; *Van Breen* és mtsai., 2025), így a fogalomnak nincs egyetlen igaz meghatározása (*Muehlenhard* és *Kimes*, 1999). Mikor arról beszélünk, hogy valami erőszakos, ezzel kijelölünk valamit, ami túlmegy egy bizonyos határon (*Van Breen* és mtsai., 2025). Ez azért fontos, mert eltérően reagálunk azokra a viselkedésformákra, amelyeket erőszakosnak minősítünk (*Triplett* és mtsai., 2016). Az *erőszak* kifejezésről döntően valamilyen rossz dolog jut eszünkbe (*Triplett* és mtsai., 2016; *Van Breen* és mtsai., 2025), így annak nagy hatalma van (*Triplett* és mtsai., 2016). Az erőszak meghatározásában nagy szerepe (hatalma) és felelőssége van a társadalomtudósoknak (*Muehlenhard* és *Kimes*, 1999). Ugyanakkor az erőszakot még a társadalomtudósok is eltérően fogalmazzák meg, így nincs abban teljes egyetértés, hogy mely viselkedésformák tartoznak a fogalom alá (*Stanko*, 2003).

mikor arról beszélünk, hogy valami erőszakos, kijelölünk valamit, ami túlmegy egy bizonyos határon

Számos megfogalmazással találkozhatunk akkor is, mikor azt nézzük, miként viselkedhetnek károsan a tanárok diákjaikkal. A terjedelmi korlátok miatt ezeket részletes ismertetés nélkül, a lényegüket kiemelve soroljuk fel. Az egyik ilyen a *fekete pedagógia*, amelyet *Hunyady* és munkatársai (2006) egy olyan diszfunkcionális hatásrendszerként határoznak meg, amely a tudatos és nem tudatos pedagógiai behatások révén maradandó negatív következményekkel jár a tanulókra nézve. Egy ehhez hasonló megközelítés a *didaktogenézis* (didactogeny), amely leginkább a francia, román, orosz és spanyol nyelvű szakirodalomban terjedt el (*Sava*, 2002). Ez lényegében azt a fizikai, pszichológiai vagy tanulmányi szempontból megfogható kárt jelzi, amelyet a hibás nevelés vagy oktatás okoz a diákoknak (*Lewis* és *Riley*, 2009). Egy másik megközelítés a *nem megfelelő tanári viselkedés* (teacher misbehavior; *Kearney* és mtsai., 1991) amelybe a

szerzők azokat a tanári megnyilvánulásokat sorolják, amelyek a hiányos felkészültségből eredő tényezőktől (pl. unalmas előadások) egészen a diákokkal szembeni agresszív viselkedésig terjednek (*Sava*, 2002). Ezek mellett vannak szerzők (pl. *Gusfre* és mtsai., 2023) akik *Olweus* (1994) bullying definíciójával összhangban használták a *tanári bullying* (teacher bullying) kifejezést.

A vizsgálat során az Egészségügyi Világszervezet (WHO) meghatározását tekintettük irányadónak az erőszak meghatározásakor, összhangban a kutatási eljárásban alkalmazott eszköz háttérirodalmával (*Pışkın* és mtsai., 2014), amely szerint az erőszak „a fizikai erő vagy hatalom szándékos használata, akár fenyegetésként, akár tényleges formában, önmagunkkal, egy másik személlyel, illetve egy csoporttal vagy közösséggel szemben, amely sérülést, halált, pszichológiai ártalmat, fejlődési zavart vagy deprivációt eredményez, illetve ezek magas valószínűségével jár" (*Krug* és mtsai., 2002).

Az agresszió, az erőszak és a bántalmazás fogalmai egymással összefüggő, de nem teljesen azonos jelenségeket jelölnek. Az *agresszió* fogalma tágabb viselkedési kategóriaként olyan cselekvésekre utal, amelyek más személy sérelmére irányulnak, míg az *erőszak* ennek olyan formáit foglalja magában, amelyekben a fizikai erő vagy a hatalom szándékos alkalmazása, illetve az ezzel való fenyegetés jelenik meg (*Krug* és mtsai., 2002). A bullying ennél szűkebb metszet: klasszikus meghatározása szerint a károkozó agresszív viselkedés ismétlődése és a felek közötti erőegyensúly tartós hiánya egyaránt lényeges eleme (*Olweus*, 1994). A kortársbántalmazás esetében az erőegyensúly hiánya a résztvevők közötti viszonyban alakul ki, míg a pedagógus-tanuló kapcsolat eleve intézményesen aszimmetrikus: a pedagógus olyan legitim hatalommal, autoritással és felelősséggel rendelkezik, amellyel a tanuló nem. Ezért a tanári bántalmazás (*teacher bullying*) értelmezésekor a hatalmi aszimmetria nem pusztán az egyes interakciók jellemzője, hanem a pedagógiai kapcsolat strukturális sajátossága is. Vizsgálatunkban ezért a *tanári bántalmazás*t olyan, pedagógus által tanulóval szemben megvalósított, fizikai vagy pszichológiai sérelemmel, megalázással, kényszerítéssel vagy szexuális határátlépéssel járó magatartások ernyőfogalmaként használjuk, amelyek a tanár-diák kapcsolatban fennálló hatalmi aszimmetria kontextusában értelmezhetők.

> a károkozó viselkedés ismétlődése és a felek közötti erőegyensúly tartós hiánya

Vizsgálatunkban a továbbiakban ebben az értelemben használjuk a tanári bántalmazás fogalmát, összhangban azzal a megközelítéssel, amely a tanár és a diák közötti kapcsolatban a hatalom, az erő és a felelősség birtoklásának aszimmetriáját hangsúlyozza (lásd erről bővebben: *Alliance for Child Protection in Humanitarian Action*, 2019).

A jelen kutatásban alkalmazott *Teacher Violence Scale* (TVS; *Pışkın* és mtsai., 2014) öt faktora – *fizikai erőszak, szexuális erőszak, hibáztatás/megalázás, gúnyolódás* és *elnyomás* – a tanári bántalmazás különböző megnyilvánulási területeinek operacionalizálásaként értelmezhető. A fizikai erőszak a fizikai erő alkalmazásával járó bántalmazási formákat ragadja meg. A hibáztatás és megalázás, valamint a gúnyolódás tételei tartalmilag kapcsolódnak azokhoz a tanári viselkedésekhez,

amelyeket a nemzetközi szakirodalom pszichológiai vagy érzelmi bántalmazásként, illetve verbális agresszióként is tárgyal (*Longobardi* és mtsai., 2018). A tanári verbális agresszió körébe sorolt viselkedések között olyan formák is megjelennek, mint a fenyegetés, a gúnyolás, a nevetségessé tétel vagy a tanuló személyes tulajdonságainak támadása. Az elnyomásfaktor a TVS-ben a tanári erőszak önálló dimenziójaként jelenik meg; tágabb értelmezésében ugyanakkor figyelembe vehető a pedagógus és tanuló közötti egyenlőtlen hatalmi viszony is, amelyet az iskolai erőszak nemzetközi megközelítései szintén hangsúlyoznak (*UNESCO* és *UN Women*, 2016). A szexuáliserőszak-faktor verbális és nonverbális magatartásokra is kiterjed; ezért tartalmilag érintkezik az iskolai szexuális zaklatás (*sexual harassment*), illetve a pedagógus által elkövetett szexuális visszaélés (*educator sexual misconduct*) szakirodalmával is (*UNESCO* és *UN Women*, 2016; *Grant* és mtsai., 2019). Az öt faktor ilyen értelmezése lehetővé teszi, hogy a TVS empirikus kategóriáit a tanári bántalmazás tágabb nemzetközi fogalmi rendszerében helyezzük el, anélkül, hogy az egyes faktorokat ezekkel a tágabb konstruktumokkal azonosnak tekintenénk.

2. 1. Hazai kutatási előzmények

A hazai kontextusban döntően médiumok híradásain keresztül értesülhetünk tanári bántalmazás esetekről, miközben kevés kutatás foglalkozik a jelenséggel. Az egyik ilyen meghatározó vizsgálatot *Hunyady* és munkatársai (2006) végezték 2003 és 2004 között. A kutatók arra kérték a vizsgálatban résztvevőket, hogy idézzenek fel egy iskolás éveikből származó, máig emlékezetes sérelmet, és mutassák be annak körülményeit részletesen, többek között kitérve a sérelem okozójára, az iskolafokra, a következményekre, valamint arra is, hogy kivel osztották meg élményüket. Vizsgálatuk egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy a válaszadók többsége pedagógusától szenvedett el máig nem feledett sérelmet.

méltatlan tanári vagy edzői magatartások

Az előzőhez hasonló kutatást végeztek *Borosán* és munkatársai (2022), akik egyetemi hallgatók körében végezték vizsgálatukat. A kutatók ebben az esetben is arra kérték a résztvevőket, hogy egy máig nem feledett sérelmüket osszák meg a vizsgálat keretein belül. A válaszadók majdnem fele számolt be máig nem feledett sérelmekről, melyeket sportklubokban (42%), közismereti órákon (35%), valamint testnevelés órán (27%) szenvedtek el az adatközlők. A megosztott eseteket a kutatók két átfogó kategóriába sorolták. Egyrészt a kevésbé súlyos esetek csoportjába (53%), ahová például a méltatlan tanári vagy edzői magatartások, a tanár és diák vagy edző és sportoló közötti kapcsolati problémák kerültek. Másrészt a súlyos esetek csoportjába (44%), amelyet a pszichológiai terror, verbális és/vagy fizikai agresszió, bántalmazás, illetve a szexuális zaklatás vagy bántalmazás alkotott.

Hajdú és *Sáska* (2011) kutatásukban diákokat és tanárokat egyaránt bevonva vizsgálták az iskolai agresszió mértékét a középiskolákban. A válaszadó tanárok 2,6 százaléka számolt be arról, hogy fizikai agressziót követett el diákjaival szemben, míg

a diákok 10,2 százaléka jelezte, hogy tanártól fizikai bántalmazást szenvedett el.

Az Oktatáskutató és Fejlesztőintézet (OFI) kutatói általános iskolai tanulók körében végezték vizsgálatukat, mely kiterjedt az iskolai bántalmazásra is, és ezen belül a tanárok bántalmazó viselkedésére is. A tanulók körülbelül 10%-a tapasztalt testi sérelmet okozó bánásmódot, míg 7%-uk szerint vagyontárgyak elleni sérelem is előfordul legalább heti gyakorisággal. Emellett a diákok 20%-a szerint a „szégyelld magad" kifejezés hetente vagy még gyakrabban hangzik el az iskolában. Szintén gyakoriak voltak a „lusta vagy", illetve a „buta/hülye vagy" jellegű sértő megjegyzések is (*Gönczöl*, 2015).

A nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan a hazai kutatások is eltérő módszertannal végezték vizsgálataikat, így eredményeik összehasonlítása csak korlátozottan lehetséges.

2. 2. Kutatásetikai dilemmák

A tanári bántalmazás vizsgálata nem kizárólag módszertani kihívásokat rejt, hanem komoly etikai aggályokat is felvet. A gyerekek és fiatalok bántalmazása nem egyszerűen egy iskolai jelenség, ugyanis feltárásának következményei lehetnek. Akár egészen a büntetőeljárásig vezethetnek a feltárt esetek. Egy egyetemi kutatópárosnak csekély jogosultsága lehet arra, hogy közoktatási intézményekben feltérképezze a tanári bántalmazás jelenségét. A bűncselekmények feltárása valójában hatósági jogkör. Az etikai aspektust vizsgálva nehezen tartható az egyszerű tudományos érdeklődés mint kutatói értelmezési horizont. A vizsgált jelenség feltárása természeténél fogva könnyen vezethet olyan helyzetekhez, amelyekben a kutatók kénytelenek kilépni a kutatói pozícióból és felelősségre vonást kezdeményezni a feltárt bántalmazási formák alapján. Ez a lehetőség jelentősen csökkenti a tudományos vizsgálódás esélyeit, és nehézkessé teszi a kutatási tervek engedélyeztetését. További etikai dilemmát jelent, hogy a feltárt bántalmazási formák kapcsán, függetlenül attól, hogy azok bűncselekmény kategóriába tartoznak-e, felmerül, nincs-e jelzőrendszeri kötelessége egy kutatócsoportnak. Az ilyen területen végzett kutatások esetén szükségszerűnek tűnik a feltárt bántalmazási formákkal kapcsolatos beavatkozások és intézkedések kezdeményezése. Ehhez azonban a tudományos kutatói felhatalmazásnál erősebb és biztonságosabb keretek szükségesek. A tanári bántalmazás előfordulását és gyakoriságát feltáró jelleggel tanulmányozó vizsgálat célja ezért az lehet, hogy felhívja a figyelmet a tanári bántalmazás jelenségére, különösen az oktatásirányítás és az oktatás törvényességi felügyeletét ellátó szervek számára.

> nem tűnt reálisnak sikeres engedélyezési eljárások kezdeményezése

A tanári bántalmazás intézményszintű vizsgálatához a fentiek fényében nem tűnt reálisnak sikeres engedélyezési eljárások kezdeményezése, különösen az előző oktatási rendszer zárt és hierarchikus jellege miatt. Ezért az a kutatói döntés született, hogy a közoktatás tizenkét évéből frissen kilépő, fiatal felnőttek visszatekintő adatközlésére épüljön a feltáró jellegű kutatás. Az adatközlők kiválasztásakor a heterogenitás és a hozzáférhetőség szempontjai voltak

elsődlegesek. Az első évfolyamos tanárszakos hallgatók csoportja megfelelőnek tűnt, hiszen érdeklődésük alapján heterogén csoportról van szó, és órai keretben volt lehetőség megkérdezni őket a köznevelésben eltöltött időszakról. Ugyanakkor ez jelentősen szűkíti a kört, hiszen a fiatalok körülbelül 30%-a folytatja a felsőoktatásban a tanulmányait, közülük pedig éppen a tanárszakosok azok, akik a legkevésbé távolodtak el az iskola világától, hiszen ott képzelik el jövőbeli karrierjüket. Ez jelentheti azt, hogy ez a csoport kevésbé érintett a tanári bántalmazásban (*Norvilitis* és mtsai., 2025). Ez a szűk célcsoport viszont alkalmas arra, hogy körükben lehetőleg mindenkire kiterjedően megvizsgáljuk az általuk tapasztalt és átélt tanári bántalmazási formák prevalenciáját, típusait és iskolafokok szerinti megoszlását. Ha ebben az iskolához közel álló, speciális célcsoportban is megjelennek bizonyos bántalmazási formák, az indokolttá teheti a jelenség további, szélesebb és heterogénebb mintákon történő vizsgálatát. Habár a minta nem reprezentatív és csak az egyik vidéki nagy egyetem első évfolyamra járó tanárszakosainak adatait tartalmazza, a fentiek alapján a feltárás sikeres és figyelemfelkeltő lehet.

a tanári bántalmazás különböző formái prevalenciájának feltárása

2. 3. Kutatási célok és kérdések

A kutatás elsődleges célja a tanári bántalmazás különböző formái retrospektíven jelzett prevalenciájának feltárása volt az iskolai életút három szakaszában: alsó tagozaton, felső tagozaton és középiskolában. A prevalencia vizsgálata arra irányult, hogy az adatközlők milyen arányban számoltak be az egyes bántalmazási formák legalább egyszeri megtapasztalásáról az adott iskolafokon. A nemzetközi szakirodalom útmutatásai alapján a kutatás nemcsak az áldozati szerepben átélt, hanem a szemtanúként (bystander) szerzett tapasztalatokra is kiterjedt.

3. KUTATÁSMÓDSZERTAN

3. 1. Minta

A vizsgálat a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozatos, elsőéves tanárszakos hallgatóinak teljes évfolyamára terjedt ki. A vizsgált sokaság (N = 116) 86,2 százaléka töltötte ki a kérdőívet (n = 100), köszönhetően az adatfelvételi időszakban jelentkező influenza- és koronavírusnak. Az életkori megoszlást tekintve a résztvevők többsége a 18–19 éves korcsoportba tartozott (59,0%). A 20–21 évesek aránya 25,0% volt, míg a 22–23 éves korosztály 11,0%-ot tett ki. A legkisebb arányban a 24 év felettiek szerepeltek a mintában (5,0%). A résztvevők 50%-a nő (n = 50), míg 49%-a férfi (n = 49). Egy résztvevő nem kívánta megadni a nemét. A vizsgálatot a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Kutatásetikai Bizottsága hagyta jóvá (lásd 18/2025./X. 23. határozat).

3. 2. Eszköz: Módosított Tanári Erőszak Skála

Az adatgyűjtés a *Teacher Violence Scale* (*Pışkın* és mtsai., 2014) magyar nyelvre fordított és módosított változatával történt. Az eredeti eszköz összesen 36 tételt tartalmaz, és öt faktorra tagolódik: fizikai erőszak (11 tétel); szexuális erőszak (6 tétel); hibáztatás/megalázás (8 tétel); gúnyolódás (5 tétel) és elnyomás (6 tétel). A válaszadók 6 fokozatú Likert-skálán értékelték 1-től (soha) 6-ig (szinte minden nap), hogy milyen gyakran tapasztalták az adott tanári viselkedést. Az eredeti fizikaierőszak-faktor esetében egy tétel került módosításra. Az eszközben eredetileg szereplő „Making student to stand on one foot in the classroom" („A diákot arra kényszeríteni, hogy egy lábon álljon az osztályteremben.") tétel helyett az „A pedagógus megszorongatott (pl. karomat, nyakamat)" tétel került be a vizsgálati eszköz kérdéssorába. Az eredeti kérdőív az elmúlt egy év tapasztalataira kérdez rá, a módosított verzió a válaszadókat retrospektív módon kérdezi meg az alsó és felső tagozat, valamint a középiskola időszakára vonatkozóan.

A kérdéssor módosítása kísérleti céllal történt, a mérőeszköz magyar iskolai kontextusban és retrospektív adatfelvételben történő alkalmazhatóságának vizsgálata érdekében. A fizikaierőszak-faktor egyetlen tételének módosítása abból a kutatói hipotézisből indult ki, hogy a megszorongatás (pl. a kar vagy a nyak megszorítása) az eredeti kérdéssorban nem szereplő, ugyanakkor a hazai iskolai tapasztalatokban potenciálisan előforduló fizikai bántalmazási forma lehet. Mivel a kérdéssor tételszámát és az eredeti faktorstruktúrát nem kívántuk megváltoztatni, az új tétel beillesztése egy eredeti tétel cseréjével történt. Az eredeti, egy lábon állással történő büntetésre vonatkozó tételt választottuk ki, mivel kutatói feltételezésünk szerint ez a megszorongatáshoz képest kevésbé lehet jellemző a hazai iskolai kontextusban. Ennek megfelelően az eredeti „Making student to stand on one foot in the classroom" tétel helyére „A pedagógus megszorongatott (pl. karomat, nyakamat)" került. A tételcsere tehát nem előzetes empirikus összehasonlító vizsgálat eredménye volt, hanem a kísérleti alkalmazás során vizsgálandó szakmai hipotézis. A kutatás keretei nem tették lehetővé az eredeti és a módosított tétel párhuzamos alkalmazásán alapuló összehasonlító vizsgálat elvégzését, ezért a tételcsere hatása a jelen vizsgálat alapján önállóan nem ítélhető meg. A módosítás során az eredeti mérőeszköz ötfaktoros szerkezetét és a faktorokhoz tartozó tételek számát változatlanul hagytuk; a 36 tételből kizárólag ezt az egy tételt cseréltük ki.

> minden bántalmazási forma szemtanúi változatát is alkalmaztuk

A kérdések kiterjednek az áldozati tapasztalatokra, valamint a tanúként átélt bántalmazási élményekre is. Az áldozati tételek mellett minden bántalmazási forma szemtanúi változatát is alkalmaztuk, amelyben ugyanarra a tanári viselkedésre kérdeztünk rá abból a szempontból, hogy a válaszadó tapasztalta-e annak más tanulóval szembeni alkalmazását az adott iskolafokon. A megváltoztatott skála belső megbízhatóságát a két változat (áldozat és szemtanú) és az egyes iskolafokok szerint külön Cronbach-α

mutatóval vizsgáltuk. Az alsós, felsős és középiskolai minták esetében az áldozati perspektíva Cronbach- α értékei α = 0.904, 0.920 és 0.895, míg a szemtanúi perspektíva esetében α = 0.947, 0.943 és 0.916 voltak.

A másik lényegi módosítást az időri referencia és az adatfelvétel retrospektív jellegűvé alakítása jelentette. Ennek célja az volt, hogy a résztvevők korábbi iskolai életútjának három elkülöníthető szakaszában – alsó tagozaton, felső tagozaton és középiskolában – feltárható legyen a vizsgált tanári bántalmazási formák előfordulása. A retrospektív módosítás elsődleges célja ezért nem az egyes események pontos gyakoriságának vagy évfolyamonkénti előfordulásának meghatározása, hanem annak feltárása volt, hogy az adott bántalmazási tapasztalat megjelent-e a válaszadók visszaemlékezéseiben az egyes iskolafokokon. A vizsgálat ennek megfelelően elsősorban prevalenciafeltáró jellegű.

> alsó tagozat, felső tagozat és középiskola képezte a visszaemlékezés időbeli keretét

A jelen kutatásban alkalmazott módosított kérdéssor kísérleti jellegű volt. A vizsgálat célja nem a Teacher Violence Scale teljes körű kulturális adaptációjának és pszichometriai validációjának elvégzése, hanem a mérőeszköz retrospektív kutatási helyzetben történő kipróbálása, valamint egy későbbi validációs eljárás előkészítése volt. A jelen vizsgálat mintája és kutatási elrendezése nem tette lehetővé a módosított kérdéssor teljes körű kulturális adaptációját és pszichometriai validációját, ezért az eredményeket nem egy validált magyar mérőeszköz mutatóiként, hanem a kérdéssor kísérleti alkalmazásából származó eredményekként értelmezzük. A módosított változat kulturális adaptációja (*Beaton* és mtsai., 2000) és pszichometriai tulajdonságainak szisztematikus vizsgálata (*Boateng* és mtsai., 2018) egy következő, nagyobb és megfelelően kialakított mintán végzett kutatás feladata.

A mérőeszköz retrospektív adaptációja során az eredeti, egyéves referenciaidőszak helyett három iskolafok – alsó tagozat, felső tagozat és középiskola – képezte a visszaemlékezés időbeli keretét. A vizsgálat elsődleges célja nem az egyes bántalmazási események pontos retrospektív gyakoriságának vagy időbeli eloszlásának rekonstruálása, hanem az egyes bántalmazási formáknak az iskolai életút különböző szakaszaiban mutatkozó prevalenciájának feltárása volt. Ennek megfelelően a prevalencia-elemzésekben a „soha” válasz az adott tapasztalat hiányát, míg bármely ettől eltérő válasz annak legalább egyszeri előfordulását jelezte az adott iskolafokon. A gyakorisági válaszkategóriák eredeti időri jelentése a hosszabb retrospektív referenciaidőszak miatt nem tekinthető változatlannak; így például a „szinte minden nap” válasz nem értelmezhető úgy, hogy az esemény az adott iskolafok teljes időtartama alatt közel napi rendszerességgel történt. A kutatás ezért ezekből a kategóriákból nem becsül incidenciát vagy eseménysűrűséget.

3. 3. Eljárás

A vizsgálat adatfelvétele a tanárszakos hallgatók első kötelező pedagógiai kurzusának keretében zajlott, az oktatókkal együttműködésben. A kutatás céljának ismertetését követően a résztvevők részletes tájékoztatást kaptak az adatfelvétel menetéről, valamint

arról, hogy a részvétel önkéntes, valamint, hogy a kitöltés bármikor megszakítható. A kérdőív kitöltését megelőzően a résztvevők beleegyező nyilatkozatot írtak alá, amelyben nyilatkoztak az önkéntes részvételről, és tájékoztatást kaptak az anonimitás és az adatkezelés biztonságáról is, továbbá információkat az egyetemen elérhető ingyenes pszichológiai segítségnyújtásról. Az adatgyűjtés online formában (Google Forms) történt. A kitöltés átlagos időtartama 25–30 perc volt. A kutatópáros legalább egyik tagja minden adatfelvételi alkalom során jelen volt, biztosítva a technikai feltételek zavartalanságát, valamint az esetlegesen felmerülő kérdések megválaszolását.

az iskolai életút különböző szakaszaiban jelentkező eltérések

3. 4. Statisztikai elemzés

Az adatok statisztikai elemzése a Jamovi (2.7.18 verzió) szoftver segítségével történt. A leíró statisztikák során átlagokat és szórásokat számítottunk. A mérőeszközökből skálaátlagokat képeztünk az itemek átlagolásával, amelyek az áldozati és tanúi tapasztalatok összesített mutatóit reprezentálták. A nemek közötti különbségek vizsgálatához független mintás t-próbát alkalmaztunk. Azokban az esetekben, amikor a varianciahomogenitás feltétele sérült, Welch-féle t-próbát használtunk. Az iskolafokok (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola) közötti különbségek vizsgálatára ismételt méréses varianciaanalízist végeztünk. Az áldozati és szemtanúi tapasztalatok összehasonlítására páros mintás t-próbát alkalmaztunk az összesített skálaátlagok alapján. A hatásméretek becslésére Cohen-féle d mutatót alkalmaztunk, amelyeket *Cohen* (1992) ajánlásai alapján értelmeztünk (0,20 = kicsi, 0,50 = közepes, 0,80 = nagy hatás).

Az elemzés további célja a bántalmazási tapasztalatok prevalenciájának és eloszlásának vizsgálata volt az öt különböző bántalmazási területen. Minden bántalmazási terület esetében előfordulás (n) és százalékos arányok (%) kerültek kiszámításra annak meghatározására, hogy a résztvevők közül hányan számoltak be legalább egy, az adott területhez tartozó bántalmazási formáról áldozati és/vagy szemtanúi szerepben. Emellett minden résztvevő esetében meghatároztuk az adott bántalmazási területen tapasztalt különböző bántalmazási formák számát, a kitettség mértékének jellemzésére. A bántalmazási érintettség mintázatainak leírására a résztvevőket a tapasztalt szerep(ek) alapján (kizárólag áldozat, kizárólag szemtanú, illetve mindkét szerep) kategorizáltuk. E kategóriák eloszlását szintén leíró statisztikai mutatók segítségével elemeztük. Az egyes bántalmazási területek és az iskolafokok (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola) közötti összefüggések feltárása kereszttáblás elemzésekkel történt. Az elemzéseket külön elvégeztük az áldozati és a szemtanúi tapasztalatokra, annak érdekében, hogy az iskolai életút különböző szakaszaiban jelentkező eltérések azonosíthatók legyenek. Összesített mutatókat (indexeket) alakítottunk ki annak vizsgálatára, hogy a résztvevők az öt bántalmazási terület közül hányban voltak érintettek az egyes iskolafokokon. Ezeket az indexeket külön-külön kiszámították alsó tagozatra, felső tagozatra és középiskolára, valamint az áldozati és/vagy szemtanúi

tapasztalatok figyelembevételével, lehetővé téve ezzel a kumulatív bántalmazási kitettség vizsgálatát az iskolai pálya különböző szakaszaiban.

4. EREDMÉNYEK

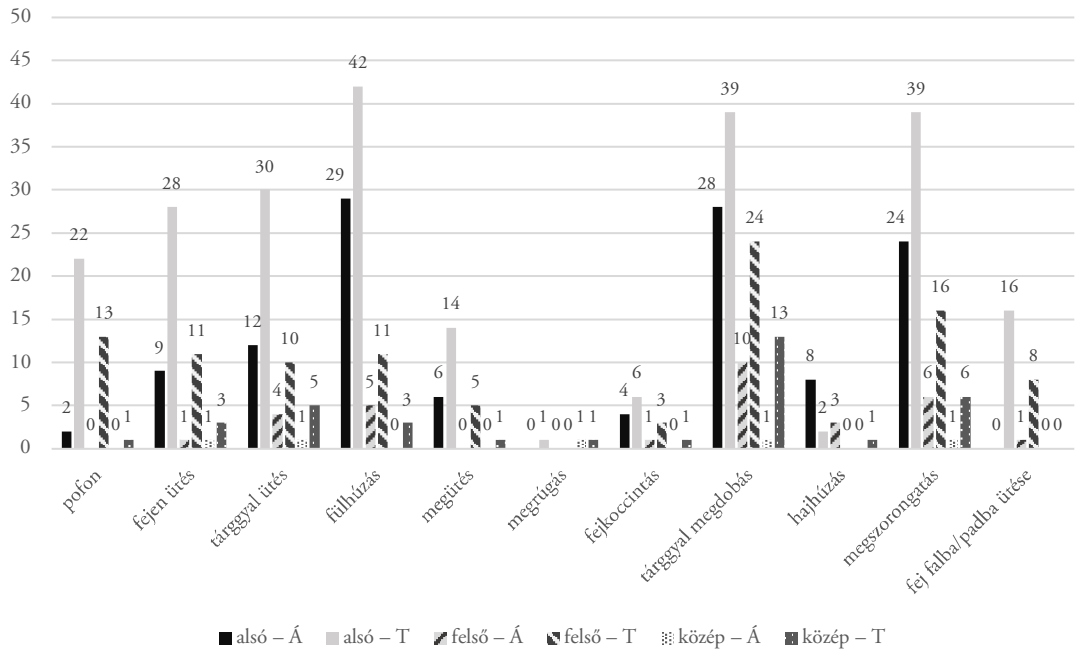
4. 1. A különböző bántalmazási formák előfordulása

4. 1. 1. Fizikai bántalmazás

A fizikai bántalmazás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsó tagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon csökkent. Az alsó tagozaton a legnagyobb arányban jelzett formák a fülhúzás, a tárggyal megdobás és a megszorongatás voltak. Felső tagozaton ugyanezek közül elsősorban a tárggyal megdobás és a megszorongatás maradt számottevő, míg középiskolában valamennyi fizikai bántalmazási forma prevalenciája alacsonyabb volt. A legtöbb vizsgált formánál a szemtanúként jelzett érintettség meghaladta az áldozatként jelzett érintettséget (*1. ábra*).

1. ÁBRA

A fizikai bántalmazás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

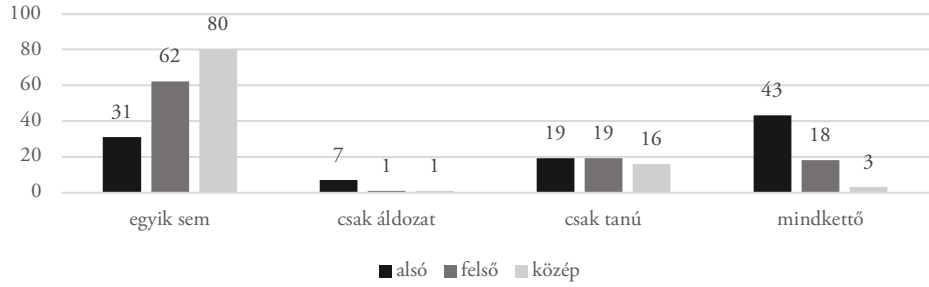


Forrás: saját szerkesztés

Alsó tagozaton a válaszadók 50%-a jelzett legalább egy fizikai bántalmazási formát áldozatként, 62%-uk pedig szemtanúként. A szerepek együttes vizsgálata szerint 31%-uk egyik szerepben sem jelzett fizikai bántalmazási tapasztalatot, míg 43%-uk áldozatként és szemtanúként egyaránt érintett volt. Az iskolafokok előrehaladtával az érintettség csökkent: legalább egy fizikai bántalmazási formát áldozatként felső tagozaton 19%, középiskolában 4%, szemtanúként pedig 37%, illetve 19% jelzett. Ezzel párhuzamosan az egyik szerepben sem érintettek aránya 31%-ról 62%-ra, majd 80%-ra emelkedett, míg a mindkét szerepben érintetteké 43%-ról 18%-ra, majd 3%-ra csökkent (*2. ábra*).

2. ÁBRA

A fizikai bántalmazásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



Forrás: saját szerkesztés

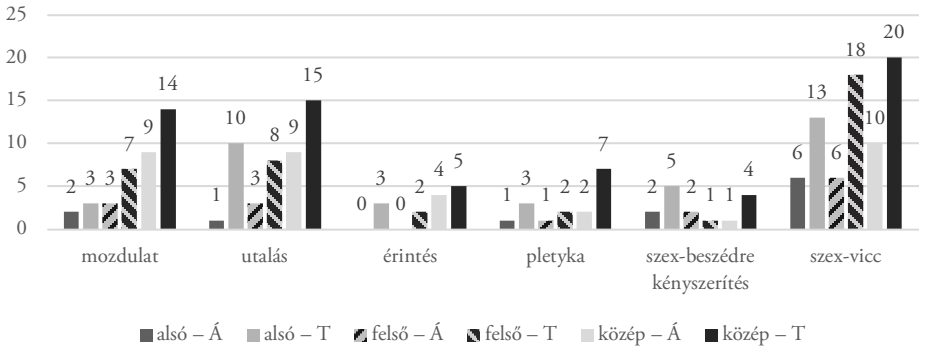
Figyelemre méltó, hogy a kérdéssor kísérleti módosítása során beillesztett *megszorongatás* tétel az alsó tagozatra vonatkozó visszaemlékezésekben a leggyakrabban jelzett fizikai bántalmazási formák közé került (áldozat: 24%, szemtanú: 39%), és felső tagozaton is kimutatható prevalenciát mutatott (áldozat: 6%, szemtanú: 16%).

4. 1. 2. Szexuális bántalmazás

A szexuális bántalmazás retrospektíven jelzett prevalenciája a fizikai bántalmazással ellentétes tendenciát mutatott: az iskolafokok előrehaladtával emelkedett. A hat vizsgált forma közül a szexuális tartalmú viccek jelentek meg a legnagyobb arányban, de a szexuális mozdulatok és utalások előfordulása is számottevő volt. A szexuális tartalmú vicceket már az alsó tagozatos időszakra vonatkozóan is jelezték a válaszadók, középiskolában pedig ez volt a legnagyobb arányban megjelenő szexuális bántalmazási forma. A szemtanúként jelzett érintettség valamennyi iskolafokon meghaladta az áldozatként jelzett érintettséget (*3. ábra*).

3. ÁBRA

A szexuális bántalmazás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

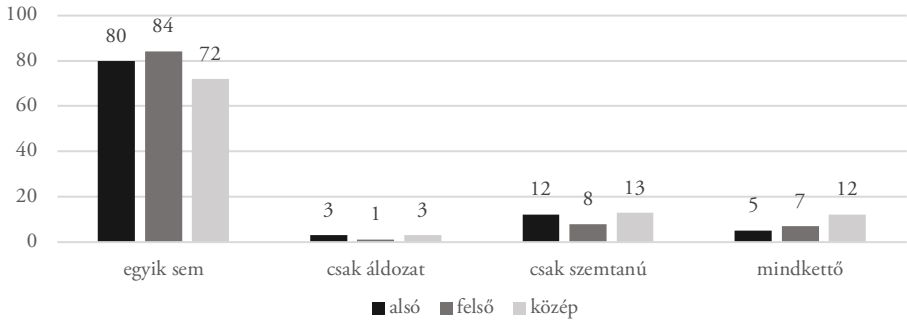


FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolafokonkénti prevalencia alapján alsó tagozaton a válaszadók 8%-a jelzett legalább egy szexuális bántalmazási formát áldozatként, 17%-uk pedig szemtanúként. Felső tagozaton ezek az arányok 8%, illetve 15% voltak, míg középiskolában 15%-ra, illetve 25%-ra emelkedtek. Az áldozati és szemtanúi szerepek együttes vizsgálatakor legalább az egyik szerepben érintettek aránya alsó tagozaton 20%, felső tagozaton 16%, középiskolában 28%. A mindkét szerepben érintettek aránya ugyanezen iskolafokokon 5%, 7% és 12% (*4. ábra*).

4. ÁBRA

A szexuális bántalmazásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



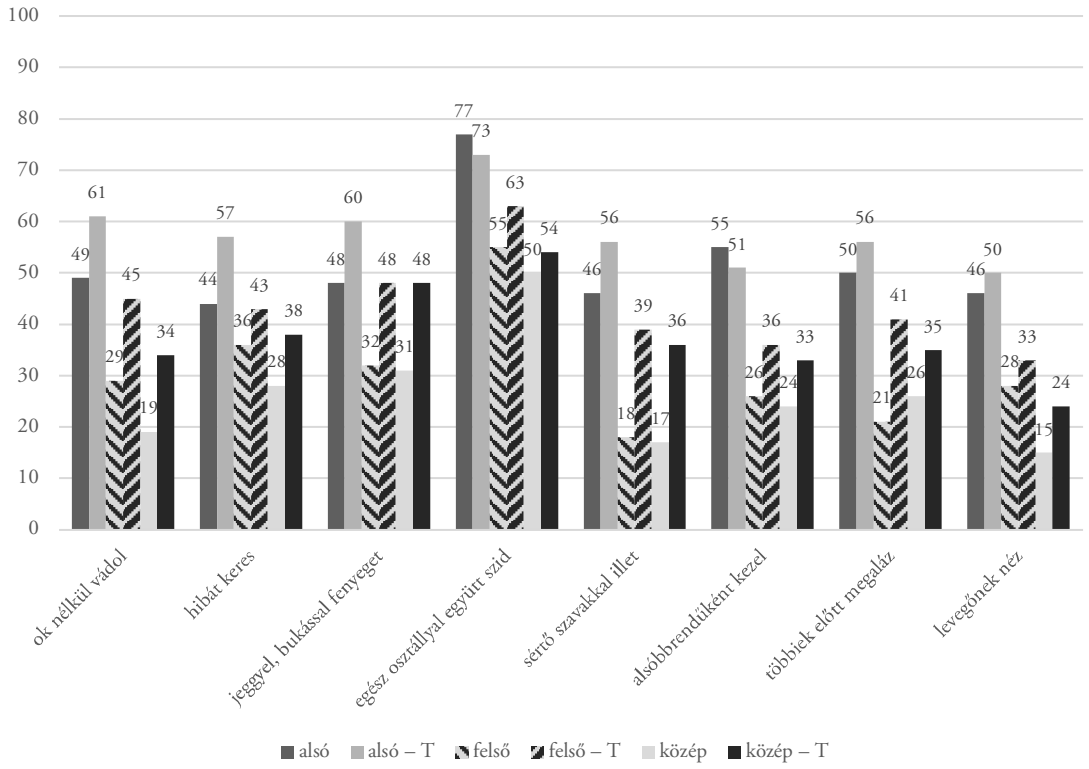
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 1. 3. Hibáztatás és megalázás

A hibáztatás és megalázás területén valamennyi vizsgált tétel megjelent mindhárom iskolafokra vonatkozó visszaemlékezésekben. A legnagyobb prevalenciát az alsó tagozatos időszakban jelzett tapasztalatok mutatták. A vizsgált tételek közül kiemelkedett az egész osztály hibáztatása vagy szidalmazása, amelyet alsó tagozaton a válaszadók 77%-a, felső tagozaton 55%-a, középiskolában pedig 50%-a jelzett áldozati tapasztalatként. A további, nagyobb prevalenciával megjelenő tételek közé tartozott a folyamatos hibakeresés, a rossz jeggyel vagy bukással való fenyegetés, az ok nélküli vádaskodás és az alsóbbrendűként való kezelés. A szemtanúként jelzett tapasztalatok ugyancsak számottevőek voltak (*5. ábra*).

5. ÁBRA

A hibáztatás és megalázás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

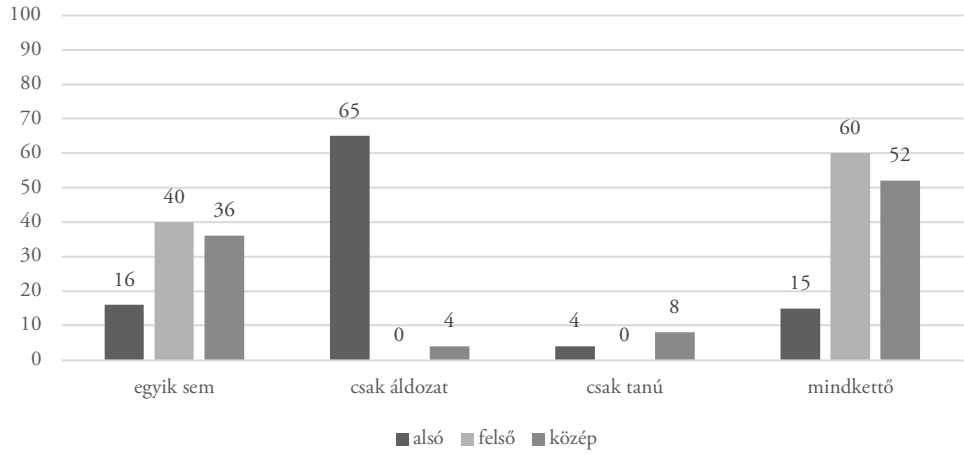


Forrás: saját szerkesztés

A hibáztatásban és megalázásban való érintettség mindhárom iskolafokon magas volt: a válaszadók 84%-a alsó tagozaton, 60%-a felső tagozaton, 64%-a pedig középiskolában jelzett legalább az egyik tapasztalati szerepben érintettséget. A szerepmintázat ugyanakkor iskolafokonként eltért. Alsó tagozaton a kizárólag áldozatként érintettek aránya volt a legmagasabb (65%), míg 15% áldozatként és szemtanúként egyaránt érintett volt. Felső tagozaton az érintettséget jelző válaszadók mindegyike mindkét szerepben érintett volt (60%), középiskolában pedig szintén a mindkét szerepben való érintettség dominált (52%); további 4% kizárólag áldozati, 8% kizárólag szemtanúi tapasztalatot jelzett (*6. ábra*).

6. ÁBRA

A hibáztatásban és megalázásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



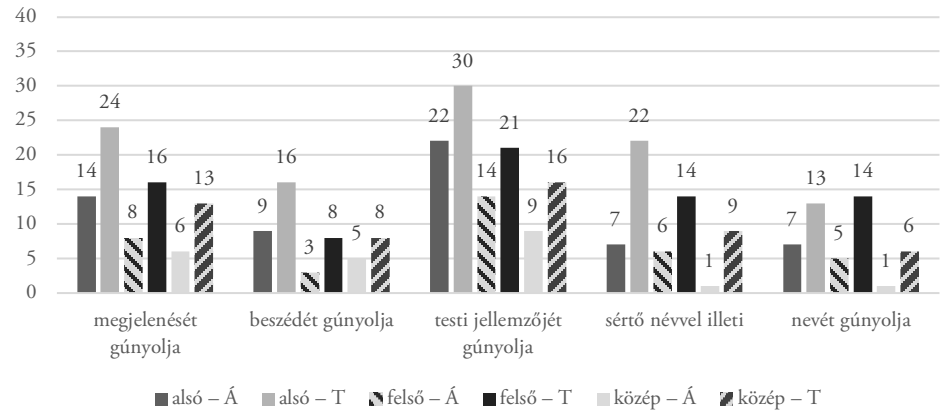
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 1. 4. Gúnyolás

A gúnyolódás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsó tagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon csökkent. Az öt vizsgált tétel közül a testi jellemzők miatti gúnyolódás emelkedett ki: ezt alsó tagozaton a válaszadók 22%-a, felső tagozaton 14%-a, középiskolában 9%-a jelezte áldozatként, míg szemtanúként rendre 30%, 21% és 16% számolt be ilyen tapasztalatról. Ezt követte a megjelenés miatti gúnyolódás, valamint a sértő becenevek használata. A vizsgált tételeknél a szemtanúként jelzett tapasztalatok prevalenciája jellemzően meghaladta az áldozatként jelzett tapasztalatokét (*7. ábra*).

7. ÁBRA

A gúnyolódás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

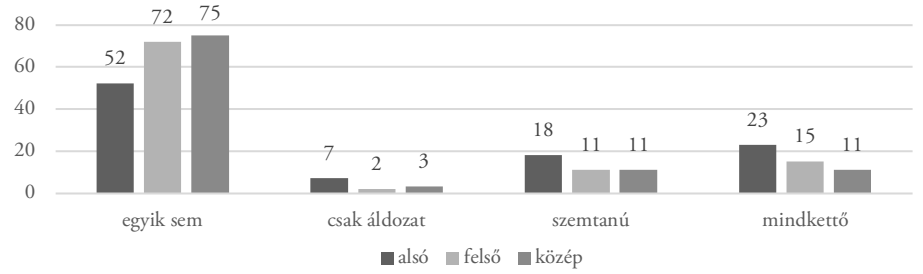


FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolafokonkénti prevalencia csökkenő tendenciát mutatott. Legalább egy gúnyolódási formát áldozatként alsó tagozaton a válaszadók 29%-a, felső tagozaton 17%-a, középiskolában 14%-a jelzett; szemtanúként ezek az arányok rendre 39%, 26% és 22% voltak. Az áldozati és szemtanúi szerepek együttes vizsgálata alapján legalább az egyik szerepben érintettek aránya alsó tagozaton 48%, felső tagozaton 28%, középiskolában 25%. A mindkét szerepben érintettek aránya ugyanezen iskolafokokon 22%, 15% és 11% (*8. ábra*).

8. ÁBRA

A gúnyolódásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



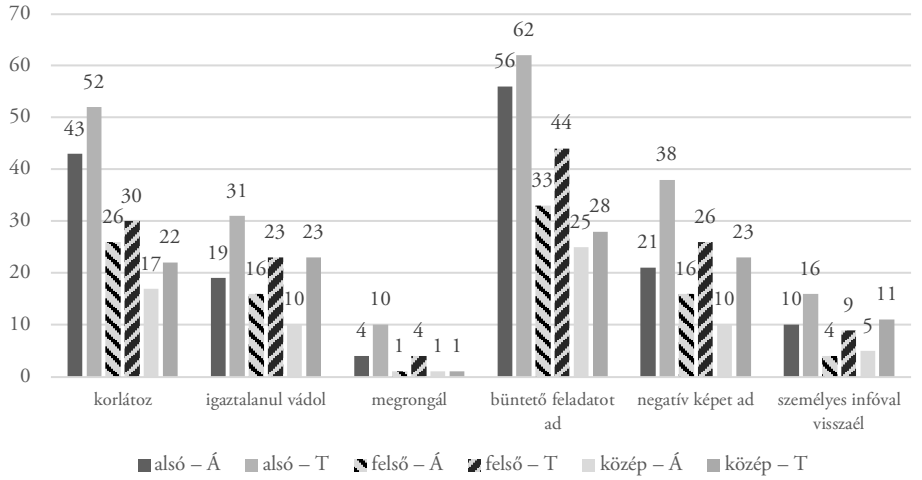
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 2. 5. Elnyomás

Az elnyomás retrospektíven jelzett prevalenciája az alsó tagozatos időszakban volt a legmagasabb, majd a későbbi iskolafokokon csökkent. A vizsgált tételek közül leggyakrabban a büntetésként adott plusz házi feladat jelent meg: ezt alsó tagozaton a válaszadók 56%-a, felső tagozaton 33%-a, középiskolában 25%-a jelezte áldozatként, míg szemtanúként rendre 62%, 44% és 28% számolt be ilyen tapasztalatról. A második leggyakrabban jelzett forma a tanulók szabadságának korlátozása volt, például amikor a pedagógus nem engedte ki őket a teremből a szünetben. Ennél az áldozati prevalencia 43%, 26% és 17%, a szemtanúi prevalencia pedig 52%, 30% és 22% volt az egyes iskolafokokon. A többi vizsgált tételnél is jellemzően magasabb volt a szemtanúként, mint az áldozatként jelzett prevalencia (*9. ábra*).

9. ÁBRA

Az elnyomás egyes formáinak retrospektíven jelzett prevalenciája iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)

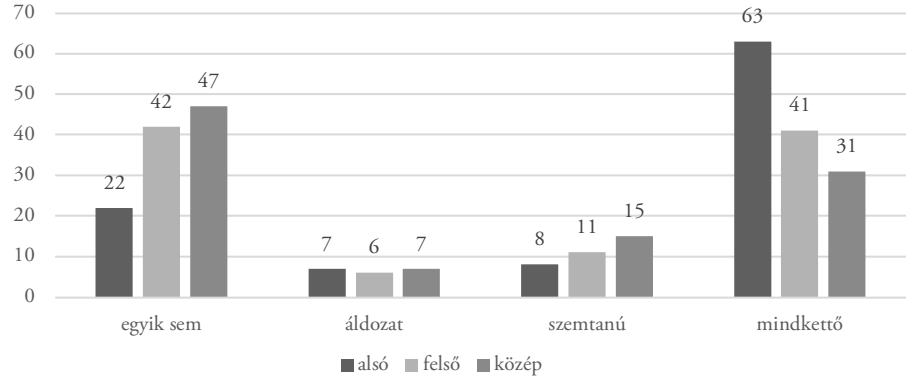


FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolafokonkénti prevalencia csökkenő tendenciát mutatott: legalább egy elnyomási formát áldozatként vagy szemtanúként alsó tagozaton a válaszadók 78%-a, felső tagozaton 58%-a, középiskolában 53%-a jelzett. Mindhárom iskolafokon azok alkották a legnagyobb érintett csoportot, akik áldozatként és szemtanúként egyaránt jeleztek legalább egy elnyomási formát; arányuk alsó tagozaton 63%, felső tagozaton 41%, középiskolában 31% volt (*10. ábra*).

10. ÁBRA

Az elnyomásban való érintettség áldozati és szemtanúi szerep szerint, iskolafokonként (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

4. 2. 6. Iskolafokokon átívelő tapasztalat

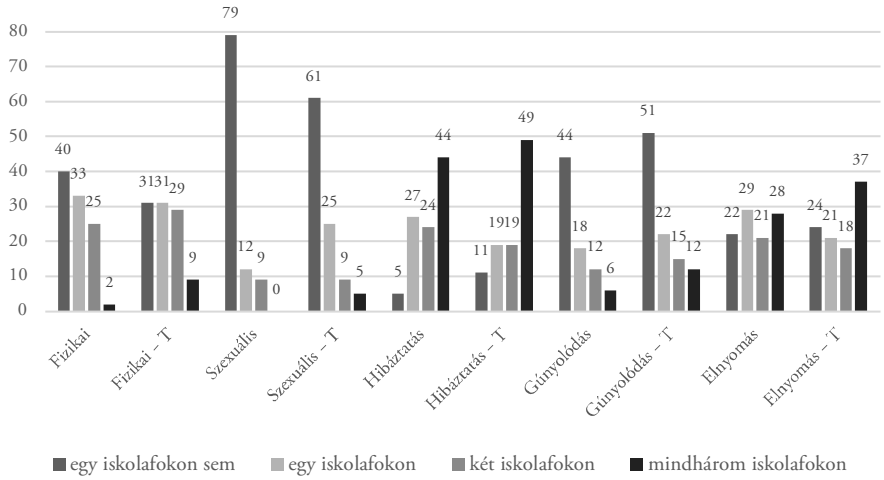
Az eredmények azt is megmutatják, hogy az egyes tanári bántalmazási területek a válaszadók visszaemlékezéseiben az iskolai életút hány szakaszában jelennek meg. Ebből a szempontból a hibáztatás és megalázás emelkedik ki: a válaszadók 44%-a áldozatként, 49%-a pedig szemtanúként mindhárom iskolafokra vonatkozóan jelzett ilyen tapasztalatot. Az elnyomás ugyancsak jelentős iskolafokokon átívelő jelenlétet mutatott: mindhárom iskolafokon a válaszadók 28%-a jelzett áldozati, 37%-a pedig szemtanúi tapasztalatot.

A fizikai bántalmazás és a gúnyolódás mindhárom iskolafokon történő áldozati megtapasztalása ennél lényegesen kisebb arányban jelent meg (2%, illetve 6%). Szemtanúként ugyanakkor mindhárom iskolafokra vonatkozóan a válaszadók 9%-a jelzett fizikai, 5%-a szexuális bántalmazást, 12%-a pedig gúnyolódást.

A két iskolafokra kiterjedő tapasztalatok valamennyi vizsgált bántalmazási területen megjelentek. Áldozatként a fizikai bántalmazás (25%) és a hibáztatás és megalázás (24%) mutatta a legmagasabb értékeket, ezeket az elnyomás (21%), a gúnyolódás (12%) és a szexuális bántalmazás (9%) követte. Szemtanúként két iskolafokon a fizikai bántalmazást jelezték a legnagyobb arányban (29%), ezt a hibáztatás és megalázás (19%), az elnyomás (18%), a gúnyolódás (15%) és a szexuális bántalmazás (9%) követte (*11. ábra*).

11. ÁBRA

A tanári bántalmazás egyes területeinek retrospektíven jelzett előfordulása az érintett iskolafokok száma és tapasztalati szerep szerint (%)



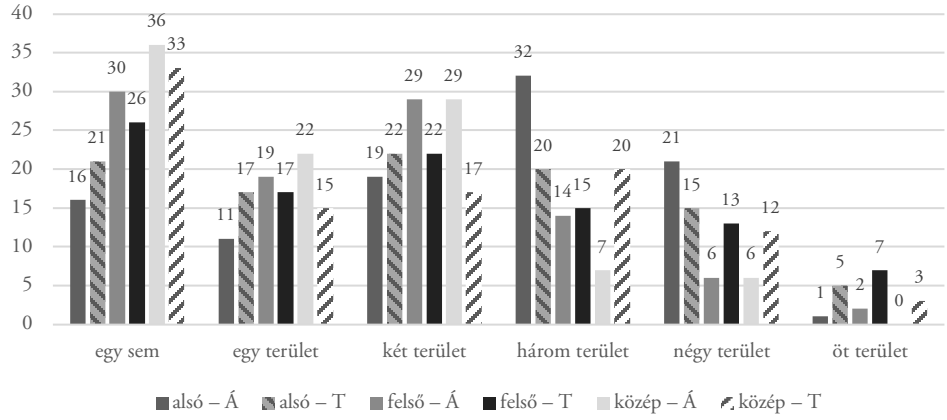
FORRÁS: saját szerkesztés

4. 2. 7. A bántalmazási területek együttes előfordulása

A bántalmazási területek együttes vizsgálata azt mutatja, hogy az áldozati tapasztalatok gyakran nem egyetlen területre korlátozódnak. Alsó tagozaton a válaszadók 84%-a, felső tagozaton 70%-a, középiskolában pedig 64%-a jelzett áldozati érintettséget az öt vizsgált bántalmazási terület legalább egyikén. Alsó tagozaton a legnagyobb csoportot azok alkották, akik három területen is érintettek voltak (32%), és további 21% négy területen jelzett áldozati tapasztalatot. Felső tagozaton és középiskolában egyaránt a két bántalmazási területen való áldozati érintettség volt a leggyakoribb (29–29%).
A szemtanúként jelzett tapasztalatok esetében mindhárom iskolafokon a két bántalmazási területen való érintettség fordult elő a legnagyobb arányban: alsó és felső tagozaton egyaránt 22%, középiskolában 17%.
A kumulatív érintettség szélső értékei is megjelentek: a válaszadók között olyanok is voltak, akik mind az öt vizsgált bántalmazási területen áldozati tapasztalatot jeleztek (alsó tagozat 1%, felső tagozat 2%) (*12. ábra*).

12. ÁBRA

A tanári bántalmazásban való retrospektíven jelzett érintettség a bántalmazási területek száma, iskolafok és tapasztalati szerep szerint (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

4. 3. A Tanári Erőszak Skála faktorainak leíró statisztikai mutatói

Az alsó tagozaton az áldozati tapasztalatok közül a legmagasabb átlagérték a *hibáztatás/megalázás* faktor esetében jelent meg (M = 2,12; SD = 1,08). A szemtanúi beszámolók esetében hasonlóan a *hibáztatás/megalázás* faktor bizonyult a leggyakoribbnak (M = 2,42; SD = 1,31). A felső tagozaton a *hibáztatás/megalázás* faktor továbbra is kiemelkedett (M = 1,74; SD = 1,11). A tanúi tapasztalatok esetében szintén ez a faktor volt a leggyakoribb (M = 2,01; SD = 1,26). A középiskolai adatok alapján a *hibáztatás/megalázás* faktor itt is a legmagasabb átlagértékkel rendelkezett (M = 1,56; SD = 0,86). A tanúi beszámolók esetében szintén ez a bántalmazási forma emelkedett ki (M = 1,86; SD = 1,11).

4. 4. Következtetéses statisztikai eredmények

4. 4. 1. Nemek közötti különbségek tételek szintjén

Alsó tagozaton egy esetben találtunk szignifikáns különbséget. A fizikai bántalmazás faktorhoz tartozó „A pedagógus meghúzta a fülemet” tételnél a férfi válaszadók magasabb értéket adtak (M = 1.55, SD = 0.71), mint a női válaszadók (M = 1.18, SD = 0.48), és a különbség szignifikáns volt, t(84.4) = 3.04, p = .003, d = 0.61. Felső tagozaton több esetben is szignifikáns különbség mutatkozott. „A pedagógus szexuális tartalmú vicceket tett az irányomba” tételnél a női válaszadók magasabb átlagot értek el (M = 1.18, SD = 0.56), mint a férfiak (M = 1.00, SD = 0.00), t(49.0) = -2.27, p = .028, d = -0.45. Hasonlóképpen,

„A pedagógus leszidta az egész osztályt…" tételnél a nők (M = 2.86, SD = 1.97) magasabb értéket adtak, mint a férfiak (M = 2.16, SD = 1.42), t(89.1) = -2.02, p = .046, d = -0.41. „A pedagógus megalázott a többi diák előtt" tételnél szintén a női válaszadók átlaga volt magasabb (M = 1.90, SD = 1.56), mint a férfiaké (M = 1.37, SD = 0.86), t(76.7) = -2.12, p = .038, d = -0.42. Középiskolában a nemek közötti szignifikáns különbségek több tételben is megjelentek. Például „A pedagógus alsóbbrendűnek tekintett engem" tételnél a nők magasabb átlagot mutattak (M = 1.94, SD = 1.56), mint a férfiak (M = 1.10, SD = 0.31), és a különbség szignifikáns volt, t(52.8) = -3.73, p < .001, d = -0.75. „A pedagógus megalázott a többi diák előtt" tételnél is a női válaszadók átlaga volt magasabb (M = 1.86, SD = 1.39), mint a férfiaké (M = 1.14, SD = 0.61), t(67.7) = -3.34, p = .001, d = -0.67. Továbbá „A pedagógus kigúnyolt a megjelenésem miatt (pl. ruha, szemüveg)" tétel esetében a lányok magasabb átlagot értek el (M = 1.24, SD = 0.69), mint a fiúk (M = 1.00, SD = 0.00), és a különbség szignifikáns volt, t(49.0) = -2.47, p = .017, d = -0.49.

az adatok az iskola világától nem elforduló célcsoportban is figyelemfelkeltő erejűek

4. 4. 2. Áldozati és szemtanúi beszámolók közötti különbségek

A páros mintás t-próba szignifikáns különbséget mutatott az áldozati és tanúi tapasztalatok között, t(99) = –7.51, p < .001, d = –0.75. Az eredmények alapján a szemtanúi élmények szignifikánsan magasabb átlagértéket mutattak (Mdiff = –0.219), mint az áldozati tapasztalatok.

4. 4. 3. Iskolafokok közötti különbségek

Az iskolafokok közötti különbségek vizsgálatára ismételt méréses varianciaanalízist végeztünk. Az elemzés szignifikáns főhatást mutatott az iskolafok tekintetében, F(2, 198) = 14.30, p < .001, ηp^2 = .126, ami közepes nagyságú hatásnak felel meg. A Greenhouse–Geisser korrekció alkalmazása mellett az eredmények változatlanul szignifikánsak maradtak; F(1.90, 187.70) = 14.30, p < .001. A páronkénti összehasonlítások (Tukey post hoc teszt) alapján az alsó tagozat szignifikánsan magasabb bántalmazási értékeket mutatott, mint a felső tagozat (Mdiff = 0.139, p < .001) és a középiskola (Mdiff = 0.193, p < .001). A felső tagozat és a középiskola között nem volt szignifikáns különbség (Mdiff = 0.054, p = .389).

5. DISZKUSSZIÓ

5. 1. A prevalenciavizsgálat eredményeinek értelmezése

A kutatás feltáró jellege, a minta mérete és speciális összetétele miatt az eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak, és nem általánosíthatók a magyar köznevelés egészére. Az adatok tehát kizárólag a vizsgált célcsoport retrospektív beszámolóinak keretében értelmezhetők. Az adatok értelmezése ezért körültekintést igényel. Az előfordulási adatok ebben a válogatott, a

továbbtanulással és a tanári pálya választásával az iskola világától nem elforduló célcsoportban is figyelemfelkeltő erejűek

A retrospektív kutatási adatok esetleges torzításai ellenére is kiemelendő, hogy az alsó tagozaton áldozatként és szemtanúként megélt bántalmazási formák még hosszú időtávlatban is szignifikánsan magasabb adatokat mutatnak. A fizikai bántalmazás áldozatként a megkérdezettek mintegy felét érintette (49%), szemtanúként még többen voltak érintettek (62%). Ez az adat önmagában is sokat árul el arról, hogy a különböző településekről és általános iskolákból érkező hallgatók alsós korukban milyen mértékben találkoztak a fizikai bántalmazás jelenségével. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a vizsgált hallgatói csoport visszaemlékezéseiben a fizikai bántalmazás a törvényi tiltás ellenére is számottevő mértékben megjelent, különösen az alsó tagozatos időszakra vonatkozóan. Vagyis jó eséllyel feltételezhető, hogy a jogszabályi változást (amely tiltja az erőszakos nevelési eszközök alkalmazását), még nem volt képes adaptálni a nevelési kultúra (*Straus*, 2010), és ez, a vizsgálat eredményei szerint, tetten érhető egyes tanárok pedagógiai eszköztárában is.

A kísérleti jelleggel beillesztett *megszorongatás* tétel eredményei utólagosan alátámasztják a vizsgálat kiinduló feltételezésének relevanciáját: különösen az alsó tagozatra vonatkozó visszaemlékezésekben számottevő mértékű áldozati (24%) és szemtanúi (39%) prevalencia jelent meg. Ez arra utal, hogy a tétel a vizsgált mintában olyan fizikai bántalmazási tapasztalatot ragadott meg, amelynek bevonása informatívnak bizonyult. Az eredmény ugyanakkor nem tekinthető a tételcsere validációjának, mivel az eredeti és a módosított tétel párhuzamos összehasonlítására nem került sor.

Hasonlóan megdöbbentő adat, hogy a szexuális bántalmazási formák már az alsó tagozatos diákok körét is érintik, és az életkor növekedésével egyenes arányban növekedik ez a bántalmazási forma. E két bántalmazási terület megjelenése a megkérdezettek körében arra utal, hogy nem egyszerűen eszköztelenek az ezeken a területeken bántalmazási formákat megvalósító pedagógusok, hanem a jelenlegi jogszabályok szerint is feltehetően bűncselekményt követnek el, vagy legalábbis tevékenységük a bűncselekmény határát közelíti.

> minden iskolafokon jelentkező bántalmazás a hibáztatás és megalázás

A legelterjedtebb, minden iskolafokon jelentkező bántalmazási terület a hibáztatás és megalázás, amelynek formái szintén az alsó tagozatra vonatkozó emlékek között mutatták a legmagasabb értékeket. A megkérdezettek 85%-a tapasztalta ezt a területet áldozati vagy szemtanúi szerepben, miközben a felső tagozaton és a középiskolában is elterjedt ez a jelenség. Ez már kifejezetten a tanárok nevelési eszköztárának elégtelenségére utalhat. Az osztályzatokkal való fenyegetés, a kollektív hibáztatás, az osztály nyilvánossága előtt zajló megszégyenítés, az ignorálás mind olyan viselkedési mutatók, amelyek a tanár-diák konfliktusok jutalmazó-büntető paradigmából fakadó elégtelen kezelésére utalnak (*Gordon*, 2001; *Arató*, 2020).

Ehhez illeszkednek a gúnyolódás és az elnyomás elterjedtségi adatai. Az, hogy

alsóban szinte fele (48%) a megkérdezettnek átélte áldozati formában vagy szemtanúként a tanári gúnyolódást, és ezen belül a testi jellemzőkre vonatkozó bántalmazási forma emelkedik ki ezen a területen, vélhetően hozzájárulhat a kamaszok önelfogadásának, testi jellemzőik elfogadásának megnehezítéséhez. Hiszen a megkérdezettek mintegy felénél megélt tapasztalatként jelentkezik az, hogy őket vagy társaikat egy felnőtt szabadon kigúnyolhatja, testi adottságaikkal kapcsolatban megszégyenítheti.

A tanári elnyomás a másik olyan, magas prevalencia értékeket mutató terület, amely a megkérdezett hallgatók válaszaiban nagy arányban került elő. A tanári elnyomást a megkérdezettek 70%-a tapasztalta valamilyen formában alsóban, 49%-a felsőben és 38%-a középiskolában. A tanári elnyomás területén felsorolt bántalmazási formák szintén a tanári szerepfelfogás téves hatalmi logikájából eredeztethetők, és visszavezethetők a jutalmazás-büntetés nevelési paradigmájához (*Gordon*, 2001).

kiemelkedik az adatok közül az elnyomás megtapasztalása mindhárom iskolafokon

A legbeszédesebbek az iskolafokokon átívelő adatok. A hallgatók 44%-a áldozatként, 49%-a szemtanúként mind a három iskolafokon tapasztalta a hibáztatás és megalázás bántalmazási formáit. Hasonlóan kiemelkedik az adatok közül az elnyomás megtapasztalása mindhárom iskolafokon, akár áldozatként (28%), akár szemtanúként (37%). Az iskolafokokon átívelő tapasztalatnak köszönhetően ezek a formák könnyen válhatnak a fiatal felnőttek számára az iskolai élet kényszerű velejáróiként értelmezett jelenséggé. Tanárszakos hallgatóként is kihívást jelenthet ez a helyzet a megkérdezettek számára. Nem egyszerűen áldozatként szükséges feldolgozniuk ezeket a tapasztalatokat, hiszen majdani tanárként esetleg nehéz lesz eltávolodni ettől az örökségüktől, és kilépni a tanári bántalmazási formák öntudatlan alkalmazásának sodrásából. Mindez különösen fontos annak fényében, hogy a diskurzus vizsgálatai rámutattak arra, hogy azok a tanárok, akik erőszakot alkalmaztak diákjaikkal szemben, gyakran bántalmazott gyerekek voltak iskolás éveik alatt (*Mayisela*, 2018; *Rust* és *Kinnard*, 1983; *Twemlow* és mtsai., 2006).

A bántalmazási formák együttes előfordulását mutató adatok arra utalnak, hogy a hallgatók 84%-a áldozatául esett valamilyen tanári bántalmazási formának. A legtöbben nem is egy bántalmazási területen váltak tanári bántalmazás áldozatává. Ez az adat a feltárt mintában a tanári bántalmazás széleskörű elterjedtségét bizonyítja. Bár az adatok értelmezhetősége korlátozott, mégis arra lehet következtetni a feltárás eredményéből, hogy nagyon csekély az esélye annak, hogy valaki ne találkozzon áldozatként – nem is egyszerűen szemtanúként – valamely tanári bántalmazási formával a hazai iskolákban, valamely iskolafokon.

A hibáztatás és megalázás faktorának kiemelkedő aránya valamennyi iskolafokon arra utalhat, hogy mivel a testi fenyítést számos oktatási környezetben tiltják, az érzelmi bántalmazás bizonyos esetekben annak alternatívájaként működhet a tanórákon a fegyelmezés során (*McEachern* és mtsai., 2008; *Scharpf* és mtsai., 2023). A nemzetközi szakirodalom szintén arra mutat rá, hogy az érzelmi erőszak az egyik

leggyakoribb erőszakforma, amellyel a diákok az iskolában találkoznak (*Kızıltepe* és mtsai., 2023).

A nemek közötti különbségek vizsgálatakor azt találtuk, hogy a nők az alkalmazott mérőeszköz több faktora esetében is szignifikánsan gyakrabban számoltak be különböző bántalmazási formák megtapasztalásáról, ami ellentmondásban áll a korábbi vizsgálatok eredményeivel (*Gusfre* és mtsai., 2023; *Scharpf* és mtsai., 2023).

A tanári bántalmazás mögötti háttértényezőket *Balogh* (2025) nemrégiben rendszerezte a hazai diskurzus számára. A felhasznált mérőeszköz segítségével feltárt kutatási eredmények és az azokban megjelenő hangsúlyok többek között összekapcsolhatók a pedagógus személyiségével, mentális egészségével, érzelemszabályozási nehézségeivel, nevelési nézeteivel *(Bogacki* és mtsai., 2005; *Hecker* és mtsai., 2018; *Ssenyonga* és mtsai., 2019). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógus személyi adottságai csupán egy szeletét képezik a tanári bántalmazás háttértényezőinek, mivel az intézményi, illetve a tágabb társas, társadalmi és kulturális tényezők is befolyásolják és alakítják azt (lásd erről bővebben *Balogh*, 2025). Vagyis a tanári bántalmazás olyan komplex jelenségként értelmezhető, amely ökológiai modellekben ragadható meg leginkább (*Scharpf* és mtsai, 2023; *Astor* és *Benbenishty*, 2019).

5. 2. A statisztikai adatok elemzésének korlátai

Az adatgyűjtés során a kutatási tervben megszólítani tervezett adatközlők csoportjának sikeresen elért 86%-a ugyan megfelelő lefedettséget biztosított, azonban maga az elemszám statisztikai faktorok validálására nem alkalmas. Még a vizsgált egyetemen, vagy akár a helyi tanárszakosok körére sem általánosíthatók az eredmények. Ugyanakkor egy feltáró kutatás számára, kiegészítő és korrekciós eljárásokkal megfelelőnek tekinthető. Ez az adatmennyiség viszont bőven elégséges arra, hogy a tanári bántalmazás jelenségének előfordulását és elterjedését az adott célcsoportban vizsgálni lehessen.

> a válaszadók középiskolai élményeiktől pár évre, de általános iskolai élményeiktől akár egy évtizedre is lehetnek

5. 3. Retrospektív torzítás

Az etikai korlátok következtében a vizsgálat retrospektív keretben valósult meg, így annak jellegéből adódó torzításokra is érdemes röviden kitérni, tekintve, hogy a visszaemlékezésre épülő adatfelvétel több szempontból is befolyásolhatta a rögzítés során kapott válaszokat. Egyrészt arról van szó, hogy a bántalmazás riportálását befolyásolja az események időbeli távolsága (*Coleman* és mtsai., 2024). Ez az általános iskolai élményekre vonatkozóan nehezítő körülmény lehet, tekintetbe véve, hogy ugyan a válaszadók középiskolai élményeiktől pár évre, ezzel szemben általános iskolai élményeiktől több évre, vagy akár egy évtizedre is lehetnek (*Norvilitis* és mtsai., 2025; *Fromuth* és mtsai., 2015). Másrészt az is befolyásolhatja

a válaszadást, hogy a felidézni kívánt negatív esemény milyen elkerülő mechanizmusokat aktiválhat, amelyek egyes esetekben a bántalmazással kapcsolatos emlékek felidézésének elmaradásához vezethetnek (*Coleman* és mtsai., 2024). Mindezek mellett az esemény jelenlegi értelmezése is alakíthatja a válaszadást, amelyet a társas és kulturális kontextus, valamint az élmények későbbi újraértékelése is befolyásolhat (*Coleman* és mtsai., 2024).

A retrospektív kutatási elrendezés további korlátja, hogy az egyes események pontos gyakorisága és időbeli eloszlása nem rekonstruálható. A hosszabb referencia-időszak növeli a felidézési bizonytalanság lehetőségét, és a retrospektív beszámolók nem tekinthetők a prospektív vagy az eseményhez időben közelebb végzett mérések helyettesítőinek. A jelen eredmények ezért az egyes bántalmazási formák retrospektíven jelzett prevalenciájaként értelmezendők, nem pedig az események pontos gyakoriságának becsléseként.

5. 4. A nemi különbségek értelmezésének korlátai

A vizsgálat eredményei alapján megfigyelt nemi különbségek – miszerint a lányok több bántalmazási formáról számoltak be, mint a fiúk – óvatos értelmezést igényelnek, különösen retrospektív, önbeszámolós adatfelvétel esetén, illetve ismerve a nemzetközi kutatások fent idézett, ezzel ellentétes eredményeit. E különbségek nem feltétlenül kizárólag a tényleges viktimizációs eltéréseket tükrözik, hanem az élmények felidézésének, értelmezésének és kommunikációjának nemi mintázataival is összefügghetnek.

A szakirodalom alapján a nemi szerepelvárások és a maszkulinitással kapcsolatos normák hatást gyakorolhatnak az érzelmi élmények feldolgozására és azok önfeltárására. A férfiassághoz kapcsolódó normák internalizálása összefügg az érzelmi sérülékenység alacsonyabb mértékű kifejezésével, valamint a személyes nehézségek kisebb valószínűségű verbalizálásával (*Addis* és *Mahalik*, 2003; *Vogel* és mtsai., 2011). Ennek alapján a fiúk esetében feltételezhetően alacsonyabb lehet bizonyos negatív iskolai élmények önkéntes riportálási hajlandósága, különösen akkor, ha ezek az élmények a társas normák szerint sérülékenységként értelmezhetők.

az igazodás csökkentheti az érzelmi problémák felismerésének valószínűségét

Ezt a lehetséges értelmezést a maszkulinitás normáival kapcsolatos empirikus kutatások is alátámaszthatják, amelyek szerint a férfi nemi szerepelvárásokhoz való erősebb igazodás csökkentheti az érzelmi problémák felismerésének és a segítségkérésnek a valószínűségét (*Wong* és mtsai., 2017). Bár ezek a kutatások elsősorban a mentális egészséghez és a segítségkéréssel kapcsolatos viselkedéshez kötődnek, eredményeik releváns értelmezési keretet kínálhatnak a retrospektív viktimizációs beszámolókhoz is, amennyiben az önfeltárás általános hajlandóságának nemi különbségeire utalnak.

A nemi különbségek értelmezését tovább árnyalja, hogy a retrospektív adatfelvétel szükségszerűen emlékezeti rekonstrukcióra épül, amelyet számos tényező – így az élmények jelentésadása, normalizálása vagy éppen elhanyagolása – befolyásolhat. A bullying és

interperszonális bántalmazási tapasztalatok kutatása rámutat arra, hogy az ilyen élmények észlelése és kategorizálása kulturálisan és társadalmilag is meghatározott, így azonos események eltérő valószínűséggel kerülhetnek bántalmazásként azonosításra különböző csoportokban.

A jelen vizsgálatban ennek értelmezése szempontjából figyelemre méltó példa a szexuális tartalmú viccek esete, amely a vizsgált csoportban szignifikánsan magasabb értékkel jelent meg a lányok esetében, áldozatként és szemtanúként egyaránt. Ennek egyik lehetséges magyarázata lehet, hogy a szexuális tartalmú, nőket leértékelő vagy megalázó humor észlelése és bántalmazásként történő értelmezése összefügghet a nemi szerepekhez és a maszkulinitáshoz kapcsolódó kulturális normákkal. Feltételezhető, hogy az ilyen kommunikáció bizonyos társas közegekben normalizálódhat, ami befolyásolhatja, hogy a fiúk és a lányok egy része miként értelmezi, illetve később hogyan idézi fel ezeket a tapasztalatokat. Így elképzelhető, hogy ugyanazt a kommunikációs helyzetet egyes válaszadók bántalmazásként, mások viccként vagy elfogadott társas kommunikációként értelmezik. A jelen vizsgálat azonban e mögöttes értelmezési és kulturális mechanizmusokat közvetlenül nem vizsgálta, ezért ezek az összefüggések lehetséges magyarázatként, nem pedig az eredményekből igazolt mechanizmusként értelmezhetők.

figyelemre méltó példa a szexuális tartalmú viccek esete

Összességében a vizsgált mintában megfigyelt nemi különbségek nem feltétlenül kizárólag a bántalmazási tapasztalatok objektív előfordulási különbségeit tükrözhetik, hanem összefügghetnek az önbeszámolás, az élmények értelmezése és a retrospektív felidézés eltérő mintázataival is. Ennek megfelelően a jelen eredmények értelmezésekor indokolt figyelembe venni a nemi szerepelvárások, az önfeltárási hajlandóság és a retrospektív emlékezeti folyamatok lehetséges hatásait. Mivel azonban e magyarázó mechanizmusokat a jelen kutatás közvetlenül nem vizsgálta, ezek hipotetikus értelmezésnek tekintendők, amelyek empirikus ellenőrzése további, célzott vizsgálatokat igényel.

6. ÖSSZEGZÉS

A feltáró kutatás eredményei alapján a vizsgált hallgatói csoport retrospektív beszámolóiban a tanári bántalmazás különböző formái mindhárom vizsgált iskolafokon megjelentek, és mindkét nemhez tartozó válaszadók beszámoltak ilyen tapasztalatokról. Fontos észrevenni, hogy a vizsgált csoportban döntő többségben vannak azok, akik áldozatként és szemtanúként több bántalmazási területen is érintettek voltak. Az adatközlők között olyanok is akadtak, akik egy bántalmazási terület minden formáját megélték (például a szexuális bántalmazás területén vagy a hibáztatás területén). Olyanok is, akik az öt nagy bántalmazási terület mindegyikén érintettek voltak áldozatként (a fizikai bántalmazástól, a szexuális bántalmazáson át, a hibáztatáson keresztül, a gúnyolódásig és az elnyomásig).

Arató és *Bodnár* (2024) a békével nevelés (*peace education*) diskurzusát kritikusan tárgyaló tanulmányukban felhívják a figyelmet arra, hogy a konfliktusok

erőszakmentes kezelése, a diákok és tanárok közötti béketeremtés és békefenntartás csak negatív békéhez vezet az iskolákban. Ha nem vizsgálják a strukturális (hatalmi viszonyok) és szimbolikus (pl. szexista viccek) erőszakformákat, és nem valósul meg a fennálló struktúrák átalakítása, akkor a bántalmazási formák vissza-visszatérnek, vagy akár látensen el is rejtőzhetnek akár a tanárok, akár a tanulók percepciója elől. Az ilyen strukturális átalakítás során például az együttműködésre épülő multiperspektivitás segíthet a résztvevőknek kulturálisan, szociálisan és személyesen is érzékenyebbé válni, éntudatosságot és empátiát építeni és utat engedni a sokféle értéknek, miközben az emberi jogok érvényesítését is elősegíti. A személyes szinten túlnyúló iránymutatás egybecseng *Balogh* (2025) fent idézett javaslatával, miszerint a személyes jellemzőkön túl a szervezeti klímát és működési módokat, de a rendszerszintű, jogszabályi és kulturális adottságokat is figyelembe szükséges venni, amikor a tanári bántalmazás jelenségének okait és megszüntetésének lehetőségeit vizsgáljuk.

beavatkozásokat lehessen indítani a tanári bántalmazás jelenségének felszámolására

A tanulmányban bemutatott feltáró jellegű kutatás eredményei vélhetően ráirányíthatják az oktatásirányításért és törvényességi felügyeletért felelős szakemberek és döntéshozók figyelmét arra, hogy szükséges az iskolák támogató szolgáltatásokkal segített, objektív megvizsgálása a tanári bántalmazás elterjedtségének szempontjából, hogy intézkedéseket és beavatkozásokat lehessen indítani a tanári bántalmazás jelenségének felszámolására. A tanulmányban ismertetett kutatás egy hosszabb távú kutatási program első mérföldköveként olyan eredményeket mutatja be, amelyeket a következő legalább öt év során újabb retrospektív vizsgálatok eredményei egészítenek majd ki.

IRODALOM

Addis, M. E. és Mahalik, J. R. (2003): Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist.* **58.** 1. sz., 5–14. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5

Arató F. (2020): A neveléstudományok gyermekképéről pedagógusoknak. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat.* **5.** 1–4. sz., 5–39. DOI: https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.1

Arató, F. és Bodnár, B. A. (2024): Narratives and common traits of peace education and the 'Teaching Students to be peacemakers' programme: rethinking the role of cooperative learning in peace education. *Intercultural Education*. **35.** 5. sz., 539–557.

Ardestani, Z. F., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A. és Baniasadi, H. (2022): Teacher violence from the perspectives of teachers and students and related factors: A survey in Southern Iran. *Frontiers in Psychology*. 13**.** (942284). DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942284

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

Balogh Z. (2025): Miért bántalmazhatnak a pedagógusok?: Egy feltáró kutatás első eredményei. *Iskolakultúra*. **35.** 11–12. sz., 111–131. DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.11-12.111

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. és Ferraz, M. B. (2000): Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*. **25.** 24. sz., 3186–3191. DOI: https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. és Young, S. L. (2018): Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health.* **6.** (149). DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Bogacki, D. F., Armstrong, D. J. és Weiss, K. J. (2005): Reducing School Violence: The Corporal Punishment Scale and its Relationship to Authoritarianism and Pupil-Control Ideology. *The Journal of Psychiatry & Law*. **33.** 3. sz., 367–386. DOI: https://doi.org/10.1177/009318530503300304

Child, J. C., Naker, D., Horton, J., Walakira, E. J. és Devries, K. M. (2014): Responding to abuse: Children's experiences of child protection in a central district, Uganda. *Child Abuse & Neglect*. **38.** 10. sz., 1647–1658. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.009

Coleman, O., Baldwin, J. R., Moffitt, T. E., Arseneault, L., Fisher, H. L., Rose-Clarke, K. és Danese, A. (2024): Why do prospective and retrospective measures of childhood maltreatment differ? Qualitative analyses in a cohort study. *Child Abuse & Neglect.* **157.** (107070). DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107070

Datta, P., Cornell, D. és Huang, F. (2017): The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff. *School Psychology Review*. **46** 4. sz., 335–348. DOI: https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4

De Haan, W. (2008): Violence as an Essentially Contested Concept. In Body-Gendrot, S. & Spierenburg, P. (szerk.): *Violence in Europe* Springer, New York. 27–40. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-09705-3_3

Devries, K. M., Child, J. C., Allen, E., Walakira, E., Parkes, J. és Naker, D. (2014): School Violence, Mental Health, and Educational Performance in Uganda. *Pediatrics*. **133.** 1. sz., e129–e137. DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2013-2007

Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J. és Baltes, B. B. (2009): Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*. **21.** 1. sz., 227–259. DOI: https://doi.org/10.1017/S0954579409000145

Fromuth, M. E., Davis, T. L., Kelly, D. B. és Wakefield, C. (2015): Descriptive Features of Student Psychological Maltreatment by Teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. **8.** 2. sz., 127–135. DOI: https://doi.org/10.1007/s40653-015-0042-3

Gönczöl E. (szerk., 2016): *Kutatás-fejlesztési kaleidoszkóp pedagógusok számára: Fejezetek az OFI TÁMOP 3.1.1./2. projektjéből*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Grant, B.-J., Shakeshaft, C. és Mueller, J. (2019): Sexual abuse and exploitation of PreK–12 students by school personnel. *Journal of Child Sexual Abuse.* **28.** 1. sz., 2–6. DOI: https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1567139

Gusfre, K. S., Støen, J. és Fandrem, H. (2023): Bullying by Teachers Towards Students—A Scoping Review. *International Journal of Bullying Prevention*. **5.** 4. sz., 331–347. DOI: https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z

Hajdu G. és Sáska G. (2011): Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra.* **21.** 6–7. sz. Letöltés: https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21154 (2026. 10. 01.).

Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M. és Hermenau, K. (2018): Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*. **76.** 173–183. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019

Heekes, S.-L., Kruger, C. B., Lester, S. N. és Ward, C. L. (2022): A Systematic Review of Corporal Punishment in Schools: Global Prevalence and Correlates. *Trauma, Violence és Abuse*. **23.** 1. sz., 52–72. DOI: https://doi.org/10.1177/1524838020925787

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. és Ivey, M. J. (1991): College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*. **39**. 4. sz., 309–324. DOI: https://doi.org/10.1080/01463379109369808

Kızıltepe, R., Yılmaz Irmak, T. és Hecker, T. (2023): Problem-Focused Coping and Teacher Emotional Violence: A Serial Mediation Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*. **38.** 23–24). sz., 11797–11817. DOI: https://doi.org/10.1177/08862605231198251

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. és Lozano, R. (szerk., 2002): *World report on violence and health*. World Health Organization

Lewis, R. és Riley, P. (2009): Teacher Misbehaviour. In: Saha, L. J. és Dworkin, A. G. (szerk.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching.* (Springer, US. 417–431. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_27

Lin, P.-C., Peng, L.-Y., Hsiao, R. C., Chou, W.-J. és Yen, C.-F. (2020): Teacher Harassment Victimization in Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: Related Factors and Its Relationships with Emotional Problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **17.** 11. sz. (4057). DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17114057

Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E. és Gastaldi, F. G. M. (2018): Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence.* **33.** 8. sz., 1327–1347. DOI: https://doi.org/10.1177/0886260515615144

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, and Activity*. **25.** 4. sz., 293–307. DOI: https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1519833

McEachern, A. G., Aluede, O. és Kenny, M. C. (2008): Emotional Abuse in the Classroom: Implications and Interventions for Counselors. *Journal of Counseling & Development*. **86.** 1. sz., 3–10. DOI: https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x

Midgett, A. és Doumas, D. M. (2019): Witnessing Bullying at School: The Association Between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Mental Health* **11.** 3. sz., 454–463. DOI: https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6

Modin, B., Låftman, S. B. és Östberg, V. (2015): Bullying in Context: An Analysis of Psychosomatic Complaints Among Adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*. **14.** 4. sz., 382–404. DOI: https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640

Muehlenhard, C. L. és Kimes, L. A. (1999): The Social Construction of Violence: The Case of Sexual and Domestic Violence. *Personality and Social Psychology Review*. **3.** 3. sz., 234–245. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_6

Norvilitis, J. M., Kamper-DeMarco, K. E. és Mitsuyama-Brandenberger, J. (2025): Prevalence and Correlates of Bullying by Teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. **18.** 3. sz., 529–539. DOI: https://doi.org/10.1007/s40653-025-00705-1

Olweus, D. (1994). Bullying at School. In: Huesmann, L. R. (szerk.): *Aggressive Behavior*. Springer, US. 97–130. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5

Pışkın, M., Atık, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C. és Çokluk, Ö. (2014): The Development and Validation of the Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*. **14.** (56). DOI: https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.3

Rust, J. O. és Kinnard, K. Q. (1983): Personality characteristics of the users of corporal punishment in the schools. *Journal of School Psychology*. **21.** 2. sz., 91–98. DOI: https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90032-8

Sava, F. A. (2002): Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*. **18.** 8. sz., 1007–1021. DOI: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2

Scharpf, F., Kızıltepe, R., Kirika, A. és Hecker, T. (2023): A Systematic Review of the Prevalence and Correlates of Emotional Violence by Teachers. *Trauma, Violence és Abuse*. **24.** 4. sz., 2581–2597. DOI: https://doi.org/10.1177/15248380221102559

Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M. és 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: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012

Stanko, E. A. (szerk.; 2003): *The meanings of violence*. Routledge.

The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2019): Discussion Paper: Review of Existing Definitions and Explanations of Abuse, Neglect, Exploitation and Violence against Children

Triplett, R., Payne, B., Collins, V. E. és Tapp, S. (2016): Does "Violent" Mean "Bad"? Individual Definitions of Violence. *Deviant Behavior*. **37.** 3. sz., 332–351. DOI: https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1026765

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. és Brethour, J. R. (2006): Teachers Who Bully Students: A Hidden Trauma. *International Journal of Social Psychiatry*. **52.** 3. sz., 187–198. DOI: https://doi.org/10.1177/0020764006067234

UNESCO és UN Women. (2016): *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. UNESCO.

Van Breen, J., Rijcken, E., Kantorowicz, J. és Liem, M. (2025): Examining the Meaning of "Violence" Through Machine Learning Techniques. *Journal of Interpersonal Violence*. **40.** 21–22. sz., 5072–5094. DOI: https://doi.org/10.1177/08862605241301793

Youssef, R. M., Attia, M. S.-E.-D. és Kamel, M. I. (1998): Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*. **22.** 10. sz., 975–985. DOI: https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00084-2

Vogel, D. L., Heimerdinger-Edwards, S. R., Hammer, J. H. és Hubbard, A. (2011): "Boys don't cry": Examination of the links between endorsement of masculine norms, self-stigma, and help-seeking attitudes for men. *Journal of Counseling Psychology.* **58.** 3. sz., 368–382. DOI: https://doi.org/10.1037/a0023688

Wong, Y. J., Ho, M.-H. R., Wang, S.-Y. és Miller, I. S. K. (2017): Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *Journal of Counseling Psychology.* **64.** 1. sz., 80–93. DOI: https://doi.org/10.1037/cou0000176

