ÚtFonal

A szavak súlya

Hogyan formálja a pedagógusi kommunikáció a gyermek önértékelését, identitását és lelki biztonságát

(pszichoedukációs segédanyag)

Szerkesztette: Szalai Zoltán
pszichológus
© Minden jog fenntartva.



2025
Pécs

Szakmai és etikai nyilatkozat

Ez a kiadvány elsősorban pedagógusok számára készült pszichoedukációs és szemléletformáló, leginkább összefoglaló, amolyan „vezérfonal”, amely az iskolai kommunikáció, a gyermek-felnőtt interakciók és a pedagógusi attitűdök pszichológiai vonatkozásait kívánja bemutatni. Célja, hogy segítse a pedagógusokat a tudatos, empatikus és fejlődést támogató kommunikáció kialakításában, különös tekintettel a serdülőkor érzékeny időszakára.

A kiadvány *nem helyettesíti a pszichológiai vizsgálatot, tanácsadást vagy terápiát*, és *nem szolgál diagnosztikai, kezelési vagy terápiás útmutatóként*. A tartalom a szerző szakmai tapasztalatain és a hivatkozott tudományos pszichológiai szakirodalmakon alapul. Minden esetben az egyéni helyzetek, körülmények és szakmai megítélés mérlegelése is szükséges tényezők.

A szerző okleveles pszichológus, iskolapszichológus, aki szakmai felelősséggel vállalja, hogy a kiadvány a pszichológus szakma etikai normáinak, a Magyar Pszichológiai Társaság Etikai Kódexének, valamint a vonatkozó jogszabályoknak megfelel.

Minden jog fenntartva. A kiadvány szövegének, képeinek vagy bármely részének sokszorosítása, terjesztése, átdolgozása vagy bármilyen formában való közlése a szerző írásos engedélye nélkül tilos.

© 2025, Szalai Zoltán

© Szalai Zoltán, 2025

Előszó

Miért készült ez a kiadvány?

Munkám során számtalanszor említik meg gyerekek, valamint személyes konzultáció folyamán szülők is, hogy elő-előfordul, hogy más felnőttek – így pedagógusok is – nem helyénvaló módon értékelik, minősítik a gyermekeket. Tudván, hogy a (kis)gyerekek, serdülők önértékelése, lelki világa különösen sérülékeny, fontosnak tartottam, hogy elkészüljön ez az írás. Kiemelném azonban: ez a kiadvány nem számonkérés, célzás, nem ellenőrzés, és nem is „szakmai kézikönyv" a szó szigorú értelmében. Sokkal inkább egy tükör; egy lehetőség arra, hogy pedagógusként, segítőként, felnőttként újra ránézzünk és felmérjük milyen ereje is tud lenni a szavainknak.

A tanári hivatás nem csupán tudásátadás, hanem *érzelmi hatásgyakorlás* is. Minden egyes visszajelzés, pillantás, mondat formálja a gyerekek önértékelését és jövőbeli önképét. A modern pszichológia (Rogers, 1961; Dweck, 2006; Deci & Ryan, 2000) egyértelműen kimutatta, hogy a tanulás és a fejlődés csak *biztonságos érzelmi légkörben* tud kibontakozni. A gyermekek nemcsak ismereteket szereznek az iskolában, hanem hitrendszert önmagukról: azt, hogy *elég jók-e, képesek-e tanulni*, *mit érnek* vagy éppen azt, hogy hiába próbálkoznak, úgysem fog sikerülni.

E kiadvány célja a reflexió elősegítése, hogy hogyan tudjuk a mindennapi pedagógiai kommunikációt tudatosabban, érzékenyebben, mégis határozottan végezni. A tanári szó - legyen az bátorítás, vagy akár kritika - *életre szólóan beépülhet* a gyerek belső világába. Ezért érdemes újra és újra feltenni a kérdést: *mit tanít a kommunikációnk, amikor éppen nem a tanítás a célunk?*

Miért számít, amit mondunk a gyerekeknek?

A gyerekek a felnőttek szavaiból (is) tanulják meg, *hogyan gondolkodjanak önmagukról*. Ahogy beszélünk róluk, azzá válnak – vagy legalábbis azzá hiszik, hogy válnak. Egy gyerek számára a tanár mondata nem egyszerű információ, hanem *identitásformáló üzenet*. A fejlődéslélektan (Erikson, 1968) szerint minden életkornak megvan a maga pszichoszociális feladata, ún. krízise. A kisiskoláskorban a gyerek a *kompetencia* érzését építi, serdülőkorban pedig az *identitás* kérdéseivel küzd. Ebben az időszakban a *külső visszajelzések különösen nagy súllyal hatnak*. Amennyiben a pedagógus bátorító, elfogadó hangnemben kommunikál, az *önbizalmat és kompetenciaérzést* épít, viszont, ha megalázó vagy leértékelő, különösen, ha az nyilvánosan történik, az *önértékelést súlyosan rombolhatja* és akár évekig tartó belső bizonytalanságot is okozhat.

A pszichológiai kutatások (Bandura, 1977; Szabó, 2020) szerint az iskolai sikeresség egyik legfontosabb védőfaktora a *pszichológiai biztonság* – az a légkör (klíma), ahol a tanuló hibázhat *anélkül, hogy szégyenérzetet élne meg.* A pedagógus kommunikációja tehát nem csupán nevelési eszköz, hanem *mentális egészséget formáló tényező is.* Egyetlen bátorító mondat képes „helyrehozni" egy kudarcélményt, de egyetlen cinikus megjegyzés elég lehet ahhoz, hogy egy gyermek visszahúzódjon, önbizalmát elveszítse.

Ezért számít minden szó. Ezért van minden szónak, hanglejtésnek súlya. Mert a gyerekek nemcsak hallják, amit mondunk, hanem azt *belülről is megélik*. A tanári mondatokból lesz a diákok „belső beszéde": a hang, amellyel majd felnőttként is önmagukhoz fognak szólni.

Engedje meg, Kedves Olvasó, hogy megosszak egy személyes történetet. Utolsó éves gimnazista koromban szüleim beírattak egy felvételi előkészítő tanfolyamra – hogy melyikre és milyen tárgyból az most mellékes -. A kezdést követő harmadik héten írásbeli számonkérés következett, mely őszintén szólva nagyon nem sikerült jól. Nehéz volt és nagy volt a lemaradásom. A „tanár" - és direkt teszem idézőjelbe, mert ott abban a pillanatban minden volt csak nem pedagógus - *nyilvánosan* mindenki eredményét egyenként felolvasta és fűzött hozzá értékelést is. Amikor rám került a sor a következőt találta mondani:

„Magánál a tudás csíráját sem érzem. Nem gondolkodott el azon, hogy más pályát válasszon?"

Akkor még egészen más szerettem volna lenni, mint ami végül lettem - de nem is ez a lényeg. Hanem az, hogy ott abban a pillanatban elementáris erővel hatottak rám a szavai. Szégyen, kisebbértékűség, alkalmas vagyok-e, buta vagyok…és ehhez hasonló gondolatok cikáztak a fejemben viharos gyorsasággal. Úgy minősített, hogy nem tudott rólam semmit, csak egy dolgozatot, vagyis annak eredményét. Nem voltam más csupán, mint egy érdemjegy. Rám nyomta a bélyeget, ott mindenki előtt. Meggyőződésem, hogy évekig „kísértett" ennek az embernek a hatása. Továbbá azt is tudom, hogy ha ezt négyszemközt *emberibb, empatikusabb* módon közli velem, inkább épített volna. Ehelyett ezzel a néhány mondattal elérte, hogy oly' mértékben reccsenjen meg az akkori énem egy jókora része, amit sosem fogok feledni. *A szavak súlya!*

Az iskolapszichológus szerepe nem ellenőrző, hanem támogató.

Az iskolapszichológus jelenléte nem a hibák feltárását, hanem a kapcsolatok erősítését és a légkör javítását szolgálja. Célja, hogy segítse a pedagógust abban, hogy a mindennapi kommunikáció ne csak szakmai, hanem érzelmi szempontból is hatékony legyen. A pszichológus nem „felülről figyeli" a tanári munkát, hanem partnerként támogatja a pedagógusokat abban, hogy felismerjék, milyen finom pszichológiai hatások rejlenek egy-egy megjegyzés, gesztus, vagy akár hallgatás mögött.

A pedagógusok és pszichológusok közös célja a gyermekek mentális jólléte és fejlődése. Egy iskolában akkor van valódi pszichológiai biztonság, ha nem csak a diákok, hanem a tanárok is biztonságban érzik magukat – ítélkezés nélkül, elfogadással, partnerségben.

© Szalai Zoltán, 2025



„A gyerekek emlékezhetnek arra, amit tanítunk nekik, de arra még inkább emlékezni fognak, hogy milyen volt velünk lenni”

1. A szavak ereje – a kommunikáció pszichológiai alapjai

1.1. A tanár, mint tükör és mint viszonyítási alap.

Az iskolában a gyermek nemcsak a tudás, hanem *önmaga megértését is tanulja*. A tanár nem csupán információkat közvetít, hanem visszatükrözi a diák saját értékét, képességeit, személyiségét. A gyerek számára a pedagógus gyakran „külső én-tükörként” szolgál. Az, ahogyan a tanár reagál rá, következtet arra, mennyit ér, mire képes, szerethető-e. Ez különösen a kisiskolás korban kardinális, ekkor a megfelelési vágy sokszor nem csak a szülőknek, hanem a tanároknak is szól. Albert Bandura (1977) szociális tanuláselmélete szerint a gyerekek viselkedése és önértékelése tehát nagymértékben *modellkövetésen* alapul.

A tanár kommunikációja nemcsak informál, hanem formál. Ahogyan reagálunk egy hibára, egy rossz jegyre vagy egy viselkedéses helyzetre, az tanulási mintává válhat, hogy később hogyan bánjunk saját magunkkal és másokkal, ha valami nem sikerül. Carl Rogers (1961) a segítő kapcsolat alapelveit – *empátia, feltétel nélküli elfogadás és kongruencia* – nemcsak a terápiában, hanem a pedagógiai kontextusban is érvényesnek tartotta. A gyerek számára a tanár szavai akkor válnak építővé, ha azok elfogadást és valódi érdeklődést közvetítenek. A negatív címkézés („már megint te voltál az, aki…”, „tudjuk, hogy XY milyen, mást nem is vártam…”, „így nem lesz belőled semmi…”) viszont identitásszintű sérülést okozhat.

1.2. A verbális és nonverbális üzenetek hatalma.

A kommunikáció több, mint kimondott szavak sora. A hanghordozás, a testtartás, az arckifejezés, mindez együtt alkotja azt az élményt, amelyet a gyerek „megérez”. Sokszor nem az számít, *mit mondunk*, hanem az, hogy *hogyan* mondjuk. Egy ingerült, gúnyos hangvétel vagy szemforgatás *könnyen megszégyenítéssé* válhat a diák számára, még akkor is, ha a szavak önmagukban ártalmatlanok.
A nonverbális kommunikáció ellentmondhat a kimondott szándéknak: „Nem baj, majd legközelebb sikerül” – de ha ezt fásultan, szemkontaktus nélkül mondjuk, az üzenet kiüresedhet.

Carl Rogers (1959) szerint a kommunikáció csak akkor válik hitelessé, ha az üzenet *kongruens* – azaz a szavak, az érzelmek és a viselkedés *összhangban vannak* egymással. A tanuló nem csupán a tanár mondataira, hanem az egész *kapcsolati élményre* reagál.

1.3. A minősítő mondatok pszichés lenyomata.

„Belőled így nem lesz semmi.”

„Te mindig rendetlen vagy.”

„A nővéred sokkal szorgalmasabb volt.”

„Felejtsd el, hogy fel fognak venni abba a középiskolába, egyetemre.”

Az ezekhez hasonló mondatok – bármilyen rövidnek is tűnnek – *mélyen be tudnak égni* a gyermeki önképbe. A gyerek még sokszor nem képes elválasztani a viselkedést a személyétől. Amikor a tanár az *egész személyt* minősíti („lusta vagy”), a gyerek azt hallja: „rossz vagy”. A *viselkedésre* irányuló visszajelzés („most nem készültél fel”) ezzel szemben *fejlesztő üzenet*, mert a gyermekben azt az élményt kelti: „képes vagyok változtatni”. Carol Dweck (2006) elmélete szerint a *rögzült szemléletmód* épp az ilyen üzenetek hatására alakul ki. A gyerek elhiszi, hogy a képességei adottak és megváltoztathatatlanok. Ezzel szemben a *fejlődéses szemléletmód* azt üzeni, hogy a teljesítmény alakítható, a *hiba a tanulás része*. A tanár kommunikációja tehát döntően befolyásolja, hogy a gyerek milyen belső narratívát épít fel önmagáról.

1.3.1. Minősítés az egész osztály előtt.

Ahogy a saját tapasztalásomban is kitértem rá: a „közönség előtti”, negatív nyilvános értékelés mélyen be tud véső dni. Nemcsak azért, mert egy-egy bántó mondat önmagában is fáj, hanem mert *a nyilvánosság előtt kimondva megsokszorozódik a hatása*. A gyerek ilyenkor nemcsak a szavakat hallja, hanem *az egész helyzetet éli át*, mégpedig azt, hogy mások is (pl. barátok, vagy éppen olyanok is, akiket kifejezetten nem kedvel, s ez táptalajt is adhat osztályon belüli gúnyolódásra, akár bullyingra) is látják, hallják. Ez a pillanat - bármilyen rövid is - *a szégyen megélésének* ideje lesz számára.

Amikor egy diákot az egész osztály előtt minősítenek lekezelő hangon, a figyelem középpontjába kerül. Az ilyen helyzetekben a gyerek *elveszíti az egyensúlyát*: nem tudja, hová nézzen, mit csináljon a kezével, hogyan reagáljon. A testtartása bezáródik, a szemét lesüti, és onnantól kezdve nem a mondat tartalmára figyel, hanem kizárólag *arra, hogyan élje túl a pillanatot.* Az ilyen helyzetekben sokszor automatikusan bekapcsolnak maladaptív megküzdési stratégiák, mint pl. „visszabeszélés”, hanyag, nemtörődöm artikulációk, némaság, vállrándítás stb. Mindezeket hajlamosak a felnőttek szemtelenségnek titulálni, holott ezek egy „túlélő üzemmód” részei lehetnek. Ezek a percek a felnőttnek talán semmiségek, a gyerekben viszont *évekre beégő élményekké válhatnak*.

A nyilvános minősítés valójában nemcsak a megszégyenített gyerekre hat, hanem *az egész osztályra.* A többiek is tanúi lesznek annak, hogy mi történik, és ez formálja bennük, hogyan gondolkodjanak a hibáról, a kudarcról és a tekintélyről. Sokan azt tanulják meg, hogy jobb hallgatni, mint hibázni. Jobb láthatatlannak lenni, mint kockáztatni. És ezzel lassan *megtörik a bizalom*, mert a *tanterem már nem biztonságos* tér, hanem kiszámíthatatlan színtér lesz, mely akár szorongást is szülhet. Nem azt mondom, hogy a pedagógus nem adhat visszajelzést — sőt, ez a feladata. Annak *módja és helyzete* a döntő. Más súlya van annak, ha valakit félrehívva, csendben, egyenrangúbb helyzetben szólít meg, és másnak, ha ugyanazt a mondatot húsz szempár előtt mondja ki. Ahogy írtam. A gyerek ilyenkor nem tanul, hanem védekezik. Nem figyel,

hanem menekül. És amit ekkor átél, azt *nem felejti el.* A közönség előtti minősítés - bármilyen jó szándékból is történjen –

nem nevel, hanem *megaláz,*

- nem fegyelmez, hanem *megsebez,*

- nem ösztönöz, hanem *visszahúzódásra tanít*.

És ami talán a legszomorúbb: mindezt úgy, hogy a pedagógus sokszor észre sem veszi, mit okozott.

A tanári szerep egyik legnagyobb ereje, hogy *a szavaikat sokan hallják.* Éppen ezért a legnagyobb felelősség is ebből fakad: amit egyszer nyilvánosan kimondtunk, azt már nem tudjuk visszavenni. Az elvesztett bizalmat visszaszerezni nagyon nehéz. Bizalom nélkül nem működik jól a tanár-diák bonyolult dinamikai rendszere. A gyerekben ott marad emlékként, érzésként, meggyőződésként a sérelem. Egy mondat elég lehet ahhoz, hogy valaki hosszú időre elveszítse a hitét önmagában.

1.4. A pszichológiai biztonság és a tanulás kapcsolata.

Számos kutatás (Szabó, 2020) bizonyítja, hogy a tanulók teljesítménye nemcsak kognitív, hanem *érzelmi tényezőkön* is múlik. Ha a tanuló attól fél, hogy megszégyenítik, kinevetik vagy igazságtalanul bírálják, akkor a figyelme, memóriája és motivációja is gyengül. A pszichológiai biztonság olyan légkör, ahol a diák *hibázhat anélkül, hogy szégyent élne meg*. A biztonság nem azt jelenti, hogy nincsenek szabályok, hanem azt, hogy a szabályokat tisztelettel, nem pedig megalázással tartatjuk be. A pozitív légkör nem „puhaság” (ez poroszos berögzülés), hanem *tanulási feltétel*. A „vasszigor”, a tanártól való félelem nem tanít, hanem betanít. Idomít arra, hogy mit nem szabad tenni, mitől kell tartani, és hogyan lehet elkerülni a büntetést. De ebből nem születik meg a gondolkodó, kíváncsi, felelősségteljes diák. Éppen ezért fontos, hogy a pedagógusi attitűd időről időre *önvizsgálaton menjen keresztül,* hogy amit tanítunk, azt ne félelemből, hanem bizalomból tanulják meg. A diák akkor fog kérdezni, javítani, fejlődni, ha tudja *nem az értékét vonják kétségbe*, hanem adott esetben csak a viselkedését értékelik. A bizalom tehát nem a fegyelem ellentéte, hanem annak *alapja.*

1.5. Mikor válik a kritika megalázássá?

A kritika akkor építő, ha:

- ✓ *konkrét viselkedésre* irányul, nem a személyre,
- ✓ *időben korlátozott* („*most* ez nem sikerült”),
- ✓ *alternatívát kínál* („legközelebb próbáld meg így”),
- ✓ *tiszteletet sugároz*, nem hatalmi fölényt.

Megalázóvá akkor válik, ha:

- nyilvánosan történik, mások előtt,
- általánosít („te mindig…”),
- ironikus vagy gúnyos hangnemű,
- az értéktelenség érzetét kelti.

© Szalai Zoltán, 2025

A pedagógus és a tanuló között *aszimmetrikus a hatalmi viszony* (ezzel nincs is semmi baj) – de éppen ezért minden szó súlya megsokszorozódik. Egy elhamarkodott, indulatos mondat akár évekre is belső önbeszéddé válhat: „úgysem vagyok elég jó” (*megj*.: nagyon gyakran hallom ezt a gyermek klienseimtől vissza).

Ne felejtsük tehát:

Minden mondat egy téglát rak a gyerek önértékelésének falába, csak nem mindegy, milyen anyagból építjük.



© Szalai Zoltán, 2025

„Az a gyermek, akit bátorítanak, önbizalmat tanul. Akihez elfogadással fordulunk, megtanulja szeretni önmagát"



2. Kommunikáció a kisiskoláskorban (6–10 év)

2.1. A kisiskoláskor, mint a „tanulás érzelmi korszaka".

A kisiskolás korosztály (6–10 év) a fejlődéslélektan szerint *az iskolás érettség és az érzelmi tanulás időszaka*. Erikson (1968) ezt a szakaszt az „alkotóképesség vs. kisebbrendűségi érzés" fejlődési szakaszaként írja le. A gyermek ekkor tanulja meg, hogy a teljesítményen keresztül is értékes lehet — vagy éppen ellenkezőleg, hogy mindig valamihez viszonyítják, és sosem elég jó. A pedagógus szavai ebben az életkorban *életre szóló belső üzenetté* válhatnak. A gyerek ugyanis még nem tud különbséget tenni a viselkedése és a személye között: ha azt hallja, hogy „rossz vagy", azt fogja érteni ebből, hogy „rossz ember vagyok". Ezért a visszajelzés módja nem csak a pillanatnyi viselkedést befolyásolja, hanem *a gyerek önmagához való viszonyát is.*

A kisiskolás gyerek számára a tanár még *szinte szülői tekintély*, egyfajta „második otthon" biztos pontja. Az iskolai kommunikáció tehát nem pusztán didaktikai eszköz, hanem *érzelmi környezet*. A hangnem, a szóhasználat, az arckifejezés és a figyelem minősége mind azt üzeni: „itt biztonságban vagy – vagy éppen nem".

2.2. A „címkéző" beszéd hatása.

A címkézés – akár dicséret, akár kritika formájában, de meghatározza a gyerek önképének szerkezetét. Amikor azt mondjuk: „te mindig ilyen ügyetlen vagy", „te vagy a hangoskodó", vagy akár „te vagy a legjobb matekos", akkor tulajdonképpen identitáselemeket ragasztunk a gyerekre.
Ezek a címkék eleinte csak viselkedést írnak le, később azonban önmeghatározássá válnak. Carol Dweck (2006) kutatásai szerint a gyerekek két alapvető szemléletmód között ingadoznak:

- ✓ a *rögzült szemléletmód* („én ilyen vagyok, kész"),
- ✓ és a *fejlődéses szemléletmód* („képes vagyok változni").

A címkéző kommunikáció az előbbit erősíti leginkább.
Ha a gyerek *gyakran hallja*, hogy ő „lassú", „szétszórt", „nehéz eset", akkor ez lesz az identitásának magva. De ha azt hallja: „látom, ma nehezebben ment, de próbáljuk meg másképp", akkor *a fejlődés élményét tanulja meg*, nem a hibát.

A pedagógus feladata tehát nem az, hogy címkézzen, hanem hogy *leírjon és visszajelezzen*. A különbség apró, de döntő: *az egyik bezár, a másik utat nyit.*

2.3. Hogyan érti a gyerek a dicséretet és a kritikát?

A kisiskolás gondolkodás még *konkrét, egocentrikus és fekete-fehér* (Piaget, 1970). A gyerek nem tudja, mit jelent az, hogy „fejleszteni kéne az önfegyelmét", vagy hogy „több figyelmet várnék tőle". Ezeket a mondatokat felnőtt nyelven mondjuk, de *ez nem az ő nyelve még*. Azt érzi, hogy „valamit rosszul csináltam, és a tanár nem szeret". A dicséret esetében ugyanez történik fordítva. A „nagyon ügyes vagy" helyett a gyerek jobban érti, ha azt mondjuk inkább „tetszett, ahogy végig kitartottál a feladatban". Ez ugyanis konkrét, érthető és visszajelzés az *erőfeszítésére*, nem a személyére (Dweck, 2006).

Thomas Gordon (2021) szerint a hatékony tanári kommunikáció kulcsa az *én-üzenet*: nem azt mondom, hogy „te rossz vagy", hanem azt, hogy „engem ez most zavar", vagy „nehéz így figyelni". Ez a nyelv nem vált ki szégyent, hanem felelősségérzetet ébreszt. A gyerek érzi, hogy hatása van, de nem érzi magát értéktelennek.

2.4. Az iskolai kötődés és a tanár, mint biztonságos bázis.

A kisiskoláskor egyik meghatározó pszichológiai szükséglete a *biztonságos kötődés* (Nábrády, 2022). A tanár ugyan nem pótolja a szülőt, de az iskolai közegben *átveszi annak pszichológiai funkcióit:* ő az, akihez oda lehet fordulni, akinek a tekintete megnyugtató vagy éppen szorongáskeltő. Egy elfogadó, következetes tanár képes *érzelmi biztonságot teremteni*, ami a tanulás egyik feltétele. Ha a gyerek tudja, hogy nem fogják megszégyeníteni, hibázhat anélkül, hogy kinevetnék, „lekiabálni a fejét", akkor *nyitottabbá válik a tanulásra és az önkifejezésre*. De ha attól tart, hogy egy rossz válaszért lekezelik, visszavonul.

A *félelem a tanulás legnagyobb gátja*. Amikor egy diák vagy egy osztály azért engedelmes, csendes és „fegyelmezett", mert a tanár reakcióitól vagy magától a tanártól fél, az nem egészséges belátáson alapuló viselkedés. A félelemre épülő engedelmesség nem valódi önfegyelem, hanem elkerülő viselkedés, amely rövid távon ugyan fenntartja a rendet, de *hosszú távon gátolja a belső motiváció és az autonómia fejlődését* (Deci & Ryan, 2000).

A tanár nemcsak tudást közvetít, hanem *bizalmat is épít.* A bizalom pedig nem „engedékenység", hanem *érzelmi stabilitás*, amelyből aztán valódi fegyelem születik.

2.5. A pozitív visszajelzés mint tanulási motivátor

Edward Deci és Richard Ryan (2000) önmeghatározás-elmélete szerint a gyerekek három alapvető pszichológiai szükséglettel rendelkeznek, úm. *autonómia, kompetencia és kapcsolódás.* Ha ezek a szükségletek kielégülnek, a motiváció belülről fakad. Ha viszont a kommunikáció félelemmel, megszégyenítéssel vagy feltételességgel működik („csak akkor vagy ügyes, ha…"), akkor a gyerek elveszíti a belső hajtóerejét. A pozitív visszajelzés *nem azonos* a dicséret-halmozással. Nem azt jelenti, hogy „minden jó", hanem azt, hogy *a gyerek erőfeszítése látható és értékes*. Ez adja az „én képes vagyok rá" („kompetens vagyok") élményét, amely az egész későbbi tanulási mintázatot meghatározza.

Egy bátorító mondat sokszor többet ér, mint tíz fegyelmező szó. Carl Rogers alapelve szerint *a fejlődést nem a kontroll, hanem az elfogadás és megbecsülés* segíti. A gyermek akkor fejlődik, ha biztonságban érzi magát, és ha nem attól fél, hogy hibázik, hanem mer kísérletezni, próbálgatni képességeit. Rogers ezt „feltétel nélküli pozitív elfogadásnak" nevezi.

„A fejlődést nem a fegyelem, hanem a bizalom teszi lehetővé – mert a biztonságérzet a tanulás első feltétele."



© Szalai Zoltán, 2025

„A kamasz nem rossz.
Csak épp hangosabban keresi önmagát”



3. Kommunikáció a serdülőkkel (11–18 év)

3.1. A serdülőkor, mint átmenet és próbatétel.

A serdülőkor a „már nem gyerek, de még nem is felnőtt” viharos időszaka. Ebben az életszakaszban minden változik: a test, a hormonrendszer, az agyi szinapszisok áthuzalozódnak. Változnak az érzelmek, az értékrend és a társas tükör is. Erikson (1968) ezt az időszakot az *identitás vs. szerepkonfúzió* szakaszaként írta le, amikor is a fiatal fő kérdése az, hogy *„ki vagyok én, és hol a helyem a világban?”*

A kamasz lényegében folyton kísérletezik önmagával. Ezeket teszi mind az „offline” mind pedig az „online” világban (ne felejtsük, ugyanis az online tér számukra *természetes közeg*). Igyekszik kialakítani a felnőt személyiségének alapjait. Különböző „szelf-verziókat” vesz magára, és eközben figyeli, hogy a környezet – különösen a felnőttek – hogyan reagálnak rá. Fontos azonban tudni azt is, hogy a kamaszok modellkövetése a szülőkről *áttevődik leginkább a kortársakra*. Az ő szavuk, kritikájuk dominánsabbakká válnak.

A tanári kommunikáció ebben az időszakban *már nem egyszerű viselkedésformálás*, hanem egyfajta identitástükrözés. A serdülő minden szavunkban a személyes értékítéletet hallja: „Tisztelnek-e? Elég vagyok-e? Bíznak-e bennem?” A kamaszkorban a kommunikáció *nem információcsere, hanem önértékelési tét.*

3.2. Az autonómia iránti igény és a hatalmi dinamika.

A serdülő egyik legmarkánsabb szükséglete az **önállóság**. Szeretne maga dönteni, megkérdőjelezni, vitatkozni, kipróbálni. Ez a szülők és a pedagógusok szemében sokszor „szemtelenségként” vagy „lázadásként” jelenik meg, holott valójában ez egy teljesen *egészséges pszichológiai fejlődési folyamat.*

A kommunikáció itt könnyen hatalmi játszmává válik. A tanár ragaszkodik a tekintélyhez, a diák a szabadsághoz. Ez súrlódásokhoz vezethet. Ha a tanár ebben a helyzetben *túlzott kontrollal reagál*, az a kamaszból automatikusan ellenállást vált ki. De ha *partnerként kezeli*, azaz bevonja a döntésekbe, *kikéri a véleményét*, akkor a fiatalban erősödik a belső felelősségérzet. A serdülő gyerek a kommunikációs hangnemre különösen érzékeny. Nem tűri a lekezelést, az iróniát, a „kicsinyítő” beszédet. Viszont nagyon is megérzi az *őszinte érdeklődést, a tiszteletet, az egyenrangúság gesztusát*. A kamasznak nem kevesebb fegyelmezésre, hanem *több méltóságra* van szüksége.

3.3. A serdülők érzékenysége és a rejtett sebezhetőség.

A kamaszkor érzelmi világa **viharos és hullámzó**. Az önértékelés egyik nap az egekben, van másnap a padlón. A serdülő egyszerre akar megfelelni és függetlenedni, egyszerre keresi a biztonságot és taszítja azt. Ezeket a látszólagos paradoxonokat sokszor nehéz felnőttként kezelni, megugrani.

A tanári visszajelzések ebben a korban már nem egyszerűen értékelések, hanem *érzelmi tükörképek.*
Egy odavetett megjegyzés („Nem csalódtam benned, most sem") mélyen belevéső dhet, miközben egy empatikus, megerősítő mondat („Látom, igyekeztél, és ez számít") akár hosszú időre is védőfaktorrá válhat, teheti a gyermeket reziliensé/reziliensebbé. A serdülő nem fegyelmezéstől változik, hanem attól, ha *úgy érzi, értik őt.* A düh, a visszabeszélés és a bezárkózás sokszor nem ellenszegülések, hanem *kommunikációs formák*. A kamasz gyakran nem tudja szavakba önteni a feszültségét, így a *viselkedése válik üzenetté*. A pedagógus feladata ilyenkor nem az, hogy ítéljen, hanem hogy *olvasni tudjon a viselkedés mögött.*

A kamasz nem hallgat, csak más nyelven beszél.
(Jesper Juul írása alapján)

3.4. A humor, a szarkazmus és a nyilvános megszégyenítés hatásai.

A humor a pedagógiai kapcsolatokban értékes eszköz, de veszélyes is lehet. A kamasz különösen érzékeny az iróniára, mert még nem mindig tudja elkülöníteni a *tréfát az ítélettől.* A tanári szarkazmus - akár „jóindulatúan" elmondva - könnyen *megalázássá* válhat. A nyilvános megszégyenítés pedig ebben az életkorban már nemcsak fáj, hanem *identitássérülést* is okozhat!

A kamasz önértékelése ebben az életszakaszban járja legintenzívebb táncát. Ekkor épül, a társas önképe még rugalmatlan, kissé esetlen. Ha a tanár gúnyolódik, vagy a hibáját mások előtt emeli ki, az *tartósan elbizonytalaníthatja*. A gyerek nem fog ellene szólni, de belül jegyzetel: „Ezt nem felejtem el." És onnantól már nem csak a tanártól, hanem a helyzettől is fél. Gyakori az adott tanár iránti „utálat" is.

A humor helyett sokszor elegendő lehet a *derű*: az a fajta jóindulatú, elfogadó attitűd, amelyben a tanár nevethet magán, de soha nem a gyereken.

3.5. Hogyan lehet felelősségre vonni megalázás nélkül?

A serdülővel való munka egyik legnagyobb dilemmája, hogy miként tartsuk fenn a *rend és a kapcsolat* egyensúlyát. A fegyelmezésnek ilyenkor nem az a célja, hogy „példát statuáljon", hanem hogy *gondolkodásra és önreflexióra ösztönözzön*.

Egy megalázó szembesítés *bezárja* a diákot, míg egy *fejlődést támogató visszajelzés kinyitja*. A jó tanári mondat ilyenkor nem így hangzik:

- ⛔ „Nem szégyelled magad?"

Hanem:

- ✓ „Szerintem ennél többre vagy képes, és szeretném, ha átgondolnád, mi történt."

A serdülő *a hangnemre is emlékszik*, nem feltétlenül csak a konkrét mondatra. Ha érez benne megbecsülést, megpróbál változni. Ha megalázottságot, akkor csak védekezni fog.

Számos pedagógustól hangzik el a panaszos mondat: „*…Jaj, XY gyerek egy-két éve még milyen édes kis tünemény volt (…), szépen tanult. Erre most? Szemtelen, rá sem lehet ismerni, csak hozzá nem illő fiatalokkal lóg, nem tanul. Pedig milyen okos lehetne!"*

Fontos tisztázni, hogy egy kamasz minden csak nem teljesítmény-orientált. Vagy legalábbis nem a matematika, irodalom vagy a történelem 5-ös elérése cikázik a jellemzően a fejében, még akkor sem, ha „azokban a régi szép időkben" így is tett.

Meg kell értenünk, hogy a kamaszok érdeklődése a teljesítményről az ÉN-re fókuszálódik. Ahogy korábban is írtam: most nyitogatja a szárnyait, próbálkozik mindenfelé repkedni. Hagy próbálkozzon! Sminkeljen, bandázzon, változtassa a frizuráját (…), kóstolgassa az élet étlapját (persze mindig mindent *ésszerű határok között*, mely határok felállítását és támogató lekommunikálását a *szülőnek* kell elsősorban megtennie). Ha megfosztjuk ezektől vagy „pórázra kötjük" a kamaszt érzelmeinek, énjének tavaszán, többet ártunk, mint használunk. Különösképpen, ha kínos, megszégyenítő megjegyzéseket teszünk rá.





*„A tanár szava hatalom.
De minden hatalom annyit ér, amennyi felelősség kíséri."*

4. Tanári határátlépések → amit soha!

4.1. Miért fontosak a határok a pedagógiai kapcsolatban?

A pedagógus nem csupán tantárgyat tanít, *életmintát is átad.* A gyerekek számára minden felnőtt kapcsolat tanítás is arról, hogyan működik a világ: hogyan reagálnak ránk, amikor hibázunk, mennyit érünk, ha gyengék vagyunk és mit jelent a tisztelet. A tanári szerep ezért mindig *relációs hatalommal* jár (Gordon, 2021). A tanár szava, gesztusa, tekintete irányt mutat, de közben döntéseket is jelent: mit engedek meg, hol húzom meg a vonalat, hogyan reagálok a határátlépésre.

A határok *nem elválasztanak, hanem védelmet adnak*: (1) *a gyerek számára a kiszámíthatóságot*, (2) *a tanár számára az érzelmi egyensúlyt*.

Ha ezek elmosódnak, mindkét fél bizonytalanná válik. A gyerek nem tudja, hol kezdődik a tekintély és hol a személy. A tanár pedig könnyen túlterhelődik, bevonódik vagy elveszíti a hitelességét.

Carl Rogers (1961) szavaival: „Az empátia nem azonos az azonosulással. A segítőnek közel kell mennie, de nem szabad belezuhannia."

A tanár nem barát, nem szülő és nem pszichológus. Ő egy *biztonságos felnőtt*, aki jelen van, de *nem ural*, támogat, de *nem helyettesít*.

4.2. A verbális határátlépések – a szó, mint eszköz és fegyver.

A leggyakoribb határátlépések **a nyelvi szinten** történnek. A tanár - különösen feszült helyzetben - sokszor nem is tudja, hogy egy-egy mondata *milyen mélyre hatol* a diákban. Munkám során is rendszeresek az ilyen jellegű panaszok. Egy félmondat, egy hanghordozás, egy irónia elég ahhoz, hogy a gyerek önértékelésébe beépüljön a szégyen.

Tipikus példák

- „Ebből látszik, hogy nem figyeltél."
- „Nem csoda, hogy ilyen jegyeket kapsz."
- „Na, osztály, szerintetek ez hányas?"
- „Maga nem ide való."
- „Belőled sosem lesz semmi."
- „Tőled nem is vártam jobbat."

Ezek a mondatok nem visszajelzések, hanem **minősítések**. A gyerek nem a viselkedésére, az éppen aktuális teljesítményére, hanem az *egész személyére* vonatkoztatja őket.

Ahogy Ginott (1965) írta:

„*A gyerek nem tud különbséget tenni aközött, hogy rosszat tett, vagy hogy ő maga rossz.”*

Ezért minden pedagógiai visszajelzésnek a *viselkedésre, nem a személyre* kell irányulnia.

Mit tehetünk helyette?

- ✓ „Most ez a megoldás nem sikerült, nézzük meg, hol csúszott el.”
- ✓ „Nem figyeltél végig, de most megpróbálhatod újra.”
- ✓ „Látom, nehéz volt ez a rész – segítsek értelmezni?”
- ✓ „Az óra végén a szünetben beszéljük meg”.

Az egyik bezár, a másik *teret ad a fejlődésnek.* A gyerek a kommunikációból, annak minőségéből tanulja meg, hogyan reagáljon saját hibáira, és ha a hibára szégyen jár, akkor inkább elrejti.

Szabó Éva (2020) szerint ez a pszichológiai biztonság kulcsa:

„A tanuló akkor vállalja a kockázatot, ha tudja, hogy hibázhat anélkül, hogy megszégyenítenék.”

A jó tanár tehát nem hibamentességet vár, hanem *biztonságos próbálkozást*.

4.3. Az érzelmi határátlépések – a túlzott közelség csapdája.

A tanári kapcsolat emberi kapcsolat. Ettől szép és ettől lehet veszélyes is. Amikor a pedagógus bevonódik egy gyerek sorsába, az sokszor nemes szándékból történik – segíteni, támogatni, „megmenteni” akar. De ha a segítő szerep *megmentő szereppé* válik, a kapcsolat már nem pedagógiai, hanem *függő kapcsolat* lesz.

A bevonódás jelei lehetnek:

- ✓ a tanár gyakran beszél a gyerekről más helyzetben is („én értem meg legjobban”),
- ✓ érzelmileg reagál a diák családi problémáira,
- ✓ külön kezeli őt, akár kivételezik vele,
- ✓ a gyerek minden gondját saját ügyének érzi,
- ✓ vagy elmarad a határhúzás és emiatt pl. hosszú privát üzenetváltások, személyes ajándékok, bizalmas titkok.

A segítő kapcsolatban az egyensúly tartja meg a biztonságot: a tanár együttérez, de nem azonosul. Rogers (1961) kifejezetten arról ír, hogy a segítő jelenlét lényege a *kongruencia* – azaz, hogy a felnőtt önazonos marad, nem olvad bele a másik érzéseibe.

Ha a tanár úm. „átveszi” a gyerek terhét, azzal elveszíti a professzionális távolságot és idővel *kiéghet*.

Nábrády (2022) így fogalmaz:

„A segítő szakember nem azért hat, mert helyette él, hanem mert mellette van.”

A túlzott érzelmi azonosulás tehát nem empátia, hanem *határvesztés.*

4.4. A fizikai határok – az érintés etikai dimenziója.

A test nem eszköz a pedagógiai kifejezésben. Az érintés csak akkor elfogadható, ha egyetértésen és természetes kontextuson alapul. Vannak kultúrák és helyzetek, ahol a testi kontaktus természetes, de az iskolában mindig meg kell kérdezni:

„Kinek a kényelmére szolgál?” Ha a tanárét, akkor határátlépés.

Kerülendő érintések:

- ölelés vagy simogatás, ha a gyerek nem kezdeményezi,
- fizikai fenyítés bármilyen formában (!),
- játékos „paskolás”, amely intim zónába téved,
- „megrázás”, kar- vagy vállmegragadás.

Mindezek a mozdulatok *rosszul értelmezhetők* és *traumatikus élményeket is felidézhetnek*. A pedagógus testtartása, mozdulatai önmagukban is kommunikálnak, ezért a *fizikai tértartás* a biztonság része.

A gyermekek védelme érdekében a 1997. évi XXXI. törvény 6. §–a és a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet együttesen olyan keretet biztosítanak, amely alapján a pedagógusok kötelesek a tanulókat a testi, lelki és érzelmi bántalmazás minden formájától védeni.

4.5. A digitális határok - a 21. század új színtere.

Az online kommunikáció mára az iskolai élet része. De az online térben a határok *gyorsabban elmosódnak*. Egy tanár-diák Messenger beszélgetés vagy Instagram reakció könnyen átcsúszhat személyessé, akár intimmé, anélkül, hogy ez szándékos volna. Ezért pedagógus szerepe az online térben *ugyanaz, mint a tanteremben*: felnőtt, biztonságot adó, következetes. *Nem barát, nem rajongó, nem „társ”.*

Digitális határátlépések példái:

- személyes üzenetek diákoknak privát csatornán,
- online flört, „vicces” emotikonok,
- barátnak jelölés, like-olás, kommentelés személyes profilról,
- tanórán kívüli csetelés,
- képek, privát fotók küldése.

Ezek mind *elmoshatják a szakmai szerepet*, és könnyen félreérthetők lehetnek. A biztonságos gyakorlat az, ha a kommunikáció *intézményi csatornán*, dokumentálható módon zajlik (pl. iskolai e-mail, zárt Teams-felület). A digitális térben sincs „privát pillanat" Amit a tanár tesz, az *a szakmai tér része*. A bizalom online is határból épül.

4.6. A hatalmi dinamika – a rejtett visszaélések formái.

A tanár hatalma legtöbbször nem látványos, hanem *finoman szövődik* a mindennapokba. Nemcsak a jegyek, hanem az elismerés, a figyelem, a kedvesség, a kivételezés mind eszközei ennek. Ezért a legártalmasabb határátlépések sokszor *jó szándékból* fakadnak.

Rejtett határátlépések példái:

- egy diák „kedvencnek" kezelése, külön figyelemben részesítése,
- a másikat nyilvánosan „példaként" állítani,
- a dicséret manipulációként való használata („ha ilyen maradsz, megdicsérlek"),
- a hatalom érzelmi levezetésére használt viselkedés (kiabálás, megszégyenítés).

A gyerekek nagyon gyorsan érzékelik az igazságtalanságot. Egyetlen kivételezés elég, hogy a csoport *pszichológiai egyensúlya megbillenjen*. A hatalom tehát akkor hiteles, ha a tanár *önuralommal és tudatossággal* kezeli azt.

4.7. A határátlépések megelőzése.

A pedagógus is ember. Fárad, dühös, csalódik, kimerül és pont ezért fontos a *tudatos önreflexió*.

Önvizsgálati kérdések tanároknak**:**

- ✓ Volt ma olyan mondatom, amit visszavonnék?
- ✓ Különbözően bántam-e valakivel az osztályban?
- ✓ Mikor éreztem, hogy elborít a tehetetlenség?
- ✓ Mi segítene, hogy legközelebb másképp reagáljak?

A szupervízió, esetmegbeszélés, iskolapszichológusi konzultáció *nem luxus, hanem prevenció.* Aki rendszeresen reflektál a saját működésére, az kevésbé sodródik bele határátlépésekbe.

A határok megtartásához hozzátartozik a *saját érzelmi egészség ápolása* is. A kiégett tanár könnyebben reagál túl, hamarabb hibázik, és nehezebben látja a gyerek szándékait. Rogers (1961) szerint a segítő munka alapja az *önkongruencia* – a belső egyensúly. Aki nincs önazonos állapotban, nem tud hiteles kapcsolatot tartani.

„A kockázatok és mellékhatások tekintetében gyakoroljunk rendszeresen önreflexiót."



5. Hogyan kommunikáljunk jól?
(gyakorlati és elméleti összefoglalás)

5.1. Kisiskolás kor (6–10 év) – Biztonság, kiszámíthatóság, megerősítés.

Ebben az életkorban a gyerekek számára a tanár a *biztonság megtestesítője*. A kapcsolat nem pusztán pedagógiai, hanem érzelmi természetű: a gyerek a tanár arcán, hangján, mozdulatain keresztül érzékeli, hogy „rendben van-e a világ". Ahogy Erikson (1968) fogalmaz, ez az időszak a „szorgalom és kisebbrendűség" szakasza – vagyis a gyerek azt tanulja meg, hogy *képes-e teljesíteni, és értékes-e a munkája*.

Mit tegyünk?

- ✓ *Legyünk kiszámíthatóak*: a napirend, a következmények és a kommunikáció legyen világos.
- ✓ *Dicsérjünk konkrétan, nem általánosan:* pl. „Szépen kitartottál a végéig", nem csak „ügyes vagy" (Dweck, 2006).
- ✓ *Mutassunk őszinte érdeklődést:* „Látom, ma gyorsabban haladtál a példákkal. Hogy érezted magad közben?"
- ✓ *Tanítsuk meg a hibázás elfogadását:* „Ez most nem sikerült, de pont így tanulunk."
- ✓ *Legyünk szelídek a kritikában***:** a gyerek a hibát gyakran személyes kudarcként éli meg, ezért a visszajelzés legyen segítő jellegű, nem elmarasztaló.

Mit kerüljünk?

- Ne hasonlítsuk másokhoz („Látod, ő bezzeg…").
- Ne vegyük személyesnek a figyelemzavart. Ez gyakran fáradtság, nem tiszteletlenség.
- Ne szégyenítsünk meg („Ezt már az ovisok is tudják").

5.2. Felső tagozat (11–14 év) - Átmenet, érzékenység, önkép.

A serdülés előszobájában a diák *már nem gyerek, de még nem felnőtt*.
Erősödik az önreflexió, megjelenik az identitáskeresés, a kortársak szerepe pedig központivá válik (Erikson, 1968). Ebben a korban a tanár kommunikációja már nem csak nevel, hanem *identitást formál.*

Mit tegyünk?

- ✓ *Vonjuk be a döntésekbe***:** apró választások (pl. csoportmunka módja, téma) erősítik az autonómiát (Deci & Ryan, 2000).
- ✓ *Legyünk nyíltak a kérdésekre:* ne sértődjünk meg, ha a gyerek megkérdőjelezi a szabályt - ez a kritikai gondolkodás jele, nem tiszteletlenség.
- ✓ *Ne reagáljunk személyeskedéssel:* a kamasz próbálgatja a határokat, de tesztelni is akarja, mennyire biztonságos a kapcsolat.
- ✓ *Humorral, de tisztelettel kommunikáljunk:* a nevetés hidat építhet, ha nem a gyerek a céltábla.
- ✓ *Tartsuk fenn a következetességet***:** ha valami szabály, az mindenkire érvényes. A kivételezés aláássa a tekintélyt.

Mit kerüljünk?

- Ne használjunk iróniát vagy gúnyt,
- Ne hozzuk kellemetlen helyzetbe mások előtt,
- Ne bagatellizáljuk a problémáit („Ugyan, ez semmi…”),
- Ne ragaszkodjunk mereven a „tanári igazsághoz” - a kamasz a dialógusból tanul.

© Szalai Zoltán, 2025

Végszó

Ez a kiadvány nem tudományos értekezés, és nem kíván a pszichológiai diagnosztika vagy terápiás ellátás területére lépni. Célja nem az, hogy helyettesítse a pszichológus, gyógypedagógus vagy más szakember munkáját, hanem hogy **irányt és támpontot adjon a pedagógus mindennapi kommunikációs gyakorlatához**.

A füzetben leírt gondolatok, példák és javaslatok **általános érvényű pedagógiai–pszichoedukációs ajánlások**, amelyek az iskolai élet „átlagos" helyzeteire vonatkoznak, tehát azokra az esetekre, amikor a gyermek fejlődése a *normál iskolai keretek között zajlik, és nincs jelen súlyos pszichés vagy fejlődési zavar*.

A kiadvány **nem tér ki részletesen** azokra a szituációkra, amelyek:

- pszichológiai vagy pszichiátriai ellátást igényelnek,
- súlyos magatartási, érzelmi vagy tanulási nehézséggel (pl. SNI, BTMN) élő gyermekekre vonatkoznak,
- illetve olyan krízishelyzetekre, amelyekben szakember bevonása elengedhetetlen.

Az ilyen helyzetek kezelésében a pedagógus **nem egyedül felelős**, hanem a gyermekvédelmi és szakmai jelzőrendszer részeként, **szakemberekkel együttműködésben** jár el.

Ez az anyag tehát nem recept, hanem **iránytű**; egy útmutató a pedagógiai kapcsolat emberibbé, érzékenyebbé, tudatosabbá tételéhez.
Ha e sorok akár egyetlen pedagógust is segítenek abban, hogy egy mondatát máshogy mondja ki, egy gyereket másként hallgasson meg, vagy egy helyzetet empatikusabban kezeljen, akkor már betöltötte a célját.



Felhasznált irodalmak

Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2021). *Jogod van hozzá!* Budapest: Edge 2000 Kft.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success.* New York, NY: Random House.

Eisenbeck, N., Pérez-Escobar, J. A., & Valdés, M. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy: A relational frame theory approach. *Psicothema, 28*(1), 42–49.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis.* New York, NY: W. W. Norton & Company.

Ginott, H. G. (1965). *Between Parent and Child.* New York, NY: Macmillan.

Gordon, T., & Burch, N. (2021). *Emberi kapcsolatok. A tanári hatékonyság fejlesztése.* Budapest: Edge 2000 Kft.

Iveson, C., & Ratner, H. (2017). *Brief Coaching, A Solution Focused Approach.* London: Routledge.

Juul, J. (2006). *A kompetens gyermek.* Budapest: Park Könyvkiadó.

Mogyorósy-Révész, Zs. (2021). *Érzelemszabályozás a gyakorlatban.* Budapest: Oriold és Társai Kiadó.

Nábrády, M. (2022). *Biztonságot és bizalmat a gyerekeknek.* Budapest: Oriold és Társai Kiadó.

Popper, P. (2008). *A belső utak könyve.* Budapest: Saxum Kiadó.

Purebl, Gy. (2018). *Alacsony intenzitású pszichológiai intervenciók.* Budapest: Semmelweis Kiadó.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Szabó, É. (2020). *Iskolai klíma és pszichológiai biztonság.* Budapest: Akadémiai Kiadó.