



Kölcsönhatások

*Az iskolai agresszió megelőzésének
és kezelésének
többszemponstú megközelítése*

2010
Budapest

Kölcsönhatások

Felelős kiadó: **Sárik Zoltán igazgató**
Felelős szerkesztő: **Fótiné Németh Margit**

Szerkesztőbizottság: MFPI, Agressziókezelési Munkacsoport:
Fótiné Németh Margit, Barna Gyöngyi, Buji Ágnes, E. Tóbiás Sára,
Gonda Judit, Makai Adrienn, Novák Mária

Szerzők: Ambrózay Anikó, Barna Gyöngyi, Dr. Buda Mariann, Buji Ágnes,
E. Tóbiás Sára, Fótiné Németh Margit, Gonda Judit, Gyurkó Szilvi,
Király Barnabás, Kiss Nóra, Makai Adrienn, Miklósi Balázs,
Nagyné Pall Melinda, Negrea Vidia, Novák Mária, Parti Katalin,
dr. Piszker Ágnes, Virág György

Szakmai lektor: Fótiné Németh Margit
Nyelvi lektor: Kelédiné Mázik Ildikó, Papp Zsófia, Dr. Petőcz Éva, Vajda Zsófia

Kiadvány-koordináció: Mosonyi Darinka

**Grafikai tervezés és
nyomdai kivitelezés:** GMN-PEST Repro Stúdió Kft.

Kiadja a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
(1088 Budapest, Vas u. 8-10.)

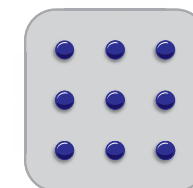
**Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítást, a mű bővített,
illetve rövidített változatának kiadási jogát is.**

MFPI, Budapest, 2010

BUDAPEST



Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai
és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
Agressziókezelési Munkacsoport



9 PONT-DILEMMA

AZ INTÉZMÉNY TAGJA AZ
AKKREDITÁLT FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK
ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK

Tartalom

Előszó	5
Prevenációs-educációs programok	6
A projekt kísérési folyamata	23
Intézményi kérdőívek tapasztalatai	32
Nevelési értekezletekről készült jegyzőkönyvek tapasztalatai	40
Színházi nevelés és agressziókezelés	55
Válaszlehetőségek az iskolai erőszakra - a zéró toleranciától a komplex segítségig	65
Konfliktuskezelés és közösségépítés resztoratív gyakorlatokkal	69
Szexuális visszaélések elleni prevenció program	83
Kortársprogram az iskolai agresszivitás visszaszorítására	89
Kortárssegítő tréning gyermekotthonokban nevelkedő fiatalok számára	101
Közérzet és zaklatás az iskolában - egy Hajdú-Bihar megyei kutatás tapasztalatai	107
Szemérmetlen tájékozottság. A kelet-európai gyerekek nethasználatának specifikumai	118
Melléklet	135

Előszó

„Nem várjuk el a fiataloktól, hogy maguktól tanulják meg az algebrát, hogy instruálás nélkül váljanak virtuóz hegedűművésszé vagy elsőrangú teniszezővé. Mégis valahogy úgy gondoljuk, hogy a gyerekek maguktól megtanulják az együttélés szabályait, csak össze kell ereszteni őket az iskolában.” -írja Elliot Aronson világhírű szociálpszichológus Columbine után - Az iskolai erőszak szociálpszichológiája című könyvében.

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben 2008-ban indult útjára az a kezdeményezés, amely Magyarországon talán elsőként kínál olyan komplex támogatást az oktatási-nevelési intézmények számára, amely a problémák felszíni kezelésén túlmutat. A program a bajok gyökeres orvoslására törekszik, gyerekeket és felnőtteket egyaránt a konfliktusok békés feloldására, az együttműködés fontosságára tanítva.

Jelen kötetben bemutatásra kerül az iskolai agresszió kezelését és megelőzését segítő projekt, a Mérei Intézetben működő Agressziókezelési Munkacsoport tevékenysége, továbbá helyet kaptak a programban együttműködő partnerek munkái, a témában született kutatások, jó gyakorlatok.

Budapest, 2010. november 3.

Sárik Zoltán
igazgató

Mérei Ferenc Fővárosi
Pedagógiai és Pályaválasztási
Tanácsadó Intézet

Prevenációs-educációs programok Rendszerszemléletű megközelítés az iskolai agresszió megelőzésében és kezelésében

Fótiné Németh Margit
(MFPI Agressziókezelési Munkacsoport)

Bevezető

Magyarországon az egyre súlyosbodó megélhetési gondok, a növekvő munkanélküliség, a gazdasági válság okozta bizonytalanság és létbizonytalanság, a politikai acsarkodások aláásták a különböző társadalmi csoportok együttműködését, békés egymás mellett élését. A médiából ömlő hírek folyamatosan ráerősítenek arra a közhangulatra, hogy az országban egyre rosszabb a közbiztonság. 2008 óta tragikus események követik egymást, pl. csepeli tanárgyilkosság, Cozma-gyilkosság, roma családok kivégzése, szélsőjobboldali gyülekezések, meleg felvonulás körüli zavargások stb. Mindez állandó feszültséget tart fenn az emberekben. A gyerekek felé az intolerancia és az agresszió közvetítődik az élet minden területéről.

Az elmúlt évek tapasztalatai az iskolai agresszió növekedését is jelzik. Bár a témával foglalkozó szakemberek – kutatók köre megosztott abban a vonatkozásban, hogy ez a növekedés mennyiben jelent mennyiségi változást, mennyiben az incidensek súlyosságának fokozódását, illetve kérdés, hogy mindez mennyiben mutatja a társadalom növekvő érzékenységét az agresszióval szemben. Ezeket a kérdéseket csak átfogó, reprezentatív kutatások hivatottak megválaszolni. Mindenesetre tény, hogy például az általános iskolákban elkövetett, és a hatóságok tudomására jutott testi sértések száma az utóbbi években folyamatosan növekedett (pl. 2005-ben 110, 2008-ban 200 esetet jeleztek – forrás: ORFK adatai). Ezekre az adatokra erősítenek rá a médiajelentések, a pedagógusokkal készített mélyinterjúk, fókuszcsoportok tapasztalatai, a diákok beszámolóit, a témában végzett gyorskutatási jelentések. Figyelemre méltó a helyzet a szakiskolákban¹.

Egy nemzetközi vizsgálat, a TALIS-felmérés² alapján, Magyarországon a TALIS-államokhoz képest kisebb problémának tűnik az iskolai alkohol- és kábítószer-fogyasztás, a késés az iskolából. A nemzetközi átlaghoz hasonló a hiányzás és a puskázás mértéke, ezeket azonban meghaladja az órai rendzavarás (az iskolák 71%-ában okoz nehézséget), a rongálás, lopás, diákok vagy az iskolai dolgozók fizikai, illetve lelki bántalmazása. Kiugróan jelentős a trágár/vulgáris beszéd (nemzetközi átlaga 37%, Magyarországon az iskolák 77%-ában zavarja a munkát) és a rongálás szintje (nemzetközi átlagban az iskolák 25%-ában hátráltatja az oktatást, Magyarországon ez 53,5%-os). Hazánkban ritkán fordul elő, hogy fegyverrel vagy ahhoz hasonló tárggyal támadnak a tanárookra vagy egymásra a gyerekek.

Az Agressziókezelési Munkacsoport felmérésében 168 fővárosi fenntartású (zömében közép-fokú) oktatási intézmény részére küldött ki a 2008-2009-es tanév első felében úgynevezett helyzetfelmérő kérdőívet, amelyben 17, az agresszióval, illetve annak megelőzésével kapcsolatos kérdésekre válaszoltak a pedagógusok. A kérdőívet 72 intézmény töltötte ki és küldte vissza. A felmérés célja egy gyors tájékozódás (később egyéni interjúk, fókuszcsoportok és környezettanulmány egészítette ki) abban a vonatkozásban, hogy az adott intézmény vezetősége hogyan látja iskolája helyzetét, milyen feltételekkel, eszközrendszerrel rendelkezik a problémák megoldásához. A 72 intézményből 57 helyről érkezett az a visszajelzés, hogy náluk a leggyakrabban előforduló agressziós forma a lelki-szövebeli bántás. A válaszadók 51%-a (37 intézmény) jelezte a fizikai atrocitások elsődlegességét. A megkérdezett iskolák közül 1 intézmény vállalta, hogy a 2007/2008-as tanévben súlyos incidens történt intézményében³.

A közvélemény, a média tehát 2-2,5 éve foglalkozik rendszeresen a témával, az erőszakos iskolai események sora kapott nyilvánosságot ez idő alatt. Néhány nagy sajtóvisszhangot keltő esemény (pl.: halállal végződő diák-diák incidens, videóra rögzített tanár-diák, diák-diák konfliktusok megjelenése az interneten is stb.) konkrét lépésekre inspirálta a döntéshozókat.

2008-ban országos és helyi szinteken is több bizottság, cselekvési terv, javaslat született, felmérések, kutatások indultak a témában. Az oktatási tárca és a Fővárosi Önkormányzat is létrehozott egy-egy szakértői bizottságot, és intézkedéseket fogantatottak az iskolai erőszak visszaszorítására⁴.

A Fővárosi Önkormányzat 2008-ban Intézkedési Tervet hozott létre, amelyben az iskolai agresszió kezelését és megelőzését célzó átfogó projektet határozott meg. Ennek egyik fő célja a társadalmi tudatformálás, illetve az erőszak-ellenesség eszméjének és gyakorlatának terjesztése, a módszertani megújulás, a tudatosan felépített, prevenációs-educációs programok megvalósítása.

A Fővárosi Önkormányzat Közgyűlése által is elfogadott, az iskolai agresszivitás visszaszorítására, kezelésére létrehozott program megvalósítására⁵ megalakult az a szakmai és operatív csoport (Agressziókezelési Munkacsoport), amely jelenleg a MFPPPTI Gyermek- és Ifjúságvédelmi Osztályán hét fővel tevékenykedik. A stáb feladata a projekt felépítése, szakmai tartalommal való feltöltése, szakmai feladatok ellátása, koordinációs munka, amely magában foglalja a fővárosi fenntartású oktatási intézményekkel, a gyermekvédelmi szakellátással, a gyermekvédelmi jelzőrendszerrel, hatósági intézményekkel, illetve az erőszakmentességet támogató civil- és kultúrszervezetekkel való szoros együttműködést is. A projekt menedzsmentje pedagógiai szakértőkből és szakpszichológusokból áll.

A 2008 októberében induló projekt az iskolai élet valamennyi szereplőjét megszólítja, és felelős résztvevőjévé teszi az agresszió jelenségének saját közösségében történő tudatosabb és hatékonyabb kezelésében. Az egymásra épülő programok egyik fókuszában az egész intézményre kiterjedő szervezettefejlesztés, az iskola menedzsmentjének felkészítése és támogatása, a pedagógusok eszközökkel való felruházása, új módszerekkel, jó gyakorlatokkal való megismertetése áll, annak érdekében, hogy az iskolai mindennapokban kompetensebben, magabiz-

1 Mayer J. (szerk.): Frontvonalban – az iskolai agresszió néhány összetevője, MFPI, Budapest, 2008

2 OECD és partnerországokban a kormányok által kezdeményezett nemzetközi vizsgálat 2008 tavaszán 23 államban (pl. Ausztrália, Ausztria, Belgium, Dánia, Észtország, Írország, Izland, Korea, Lengyelország, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Szlovákia, Szlovénia és Magyarország) történt meg. Összesen kb. 90 ezer pedagógus (országanként kb. 6 ezer) vett részt benne. A tanárokat kérdezték meg munkájukról, a tanulás és tanítás körülményeiről, az iskolai légkörről.

3 Részletesen lásd Novák Mária Intézményi kérdőívek tapasztalatai c. írásában

4 Továbbá egyes kerületek, szakmai intézmények, civil szervezetek, pedagógus szakszervezetek és az iskolák maguk is kialakítottak saját cselekvési terveket, tettek lépéseket, megfogalmaztak javaslatokat a helyzet javítása érdekében.

5 14-298/19/2008 sz. előterjesztés 3. sz. mellékletében megfogalmazott Intézkedési Terv keretében 2008. szeptember 1-jén

tosabban tudják megelőzni, kezelni a már meglévő vagy kialakulóban lévő konfliktusokat. A programok másik csoportja az agressziókezelés kérdéskörében elsősorban preventív hangsúllyal a diákok, a szülők bevonását szolgálja.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a projekt felépítésének folyamatát, munkamodelljét, szerkezeti felépítését, illetve ismertesse azokat a programokat, amelyeket az Agressziókezelési Munkacsoport egy szolgáltatás-ellátás alapú projekt részeként működtet a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézmények számára. Az ismertetésre kerülő projekt szolgáltatásai valamennyi iskola számára elérhetőek, ezen kívül kiválasztásra kerülnek olyan intézmények, ahol pilot programként több éven keresztül Komplex intézményfejlesztés zajlik (részletesen lásd később: Komplex Intézményfejlesztés).

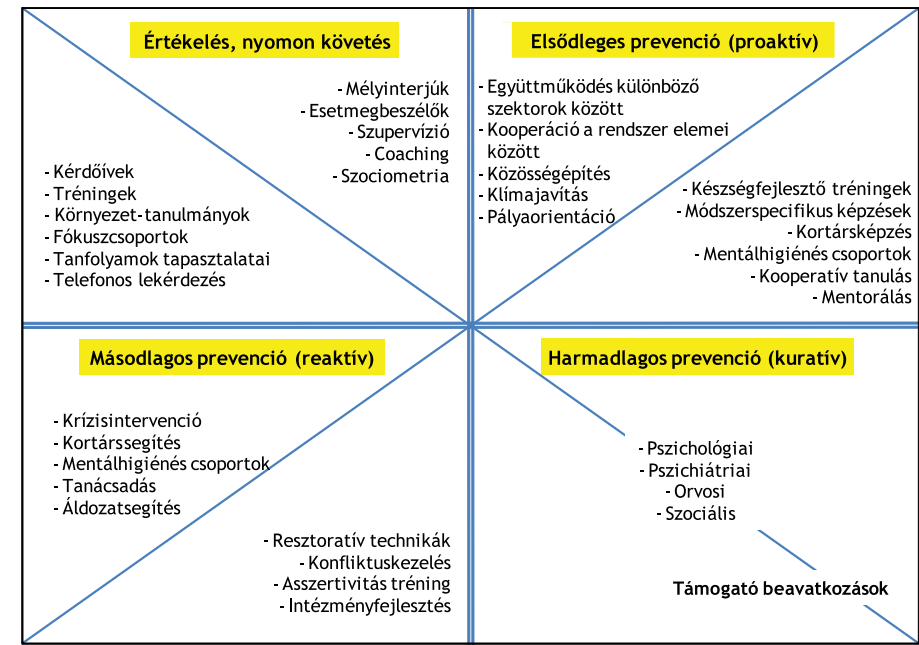
Prevenációs-edukációs projekt az iskolai agresszió megelőzésére

I. A projekt szemléleti háttere

Első lépésben egy olyan szemléleti munkamodell került kialakításra, amely a projektet holisztikus, rendszerszemléletű megközelítésben kívánta felépíteni és megvalósítani. Így az iskolai agressziót komplex, multifaktoriálisan determinált jelenségként fogta fel, és ennek megfelelően jelölte ki a beavatkozási szinteket. Ily módon a projekt részei egy olyan mátrixban mozognak, amelyben intézmény, osztályközösség, pedagógus, diák, szülő egyaránt célcsoportként szerepel, hozzá kapcsolva minden olyan intézményt és szervezetet, amely támogató elemként jelen van, illetve becsatornázható a rendszerbe. A program figyelembe veszi az összetevők dinamikáját, azokat a fejlődépszichológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai-pszichológiai, krízispszichológiai stb. törvényszerűségeket, kölcsönhatásokat, amelyek a hétköznapi létet, az együttélés szabályait, a harmonikusan működő közösségeket, pozitív klímát, az egyéni jóllétet stb. meghatározzák.

Ezeknek a programoknak, beavatkozásoknak mindegyike elhelyezhető abban a kialakított, háromszintű prevenációs modellben, amely egy negyedikkel, az értékelés-helyzetelemzés elemével egészül ki.

II. A projekt munkamodellje



Szinte kivétel nélkül (talán egyedül az önálló, tematikus prevenció célú előadásokat leszámítva), valamennyi program helyzetelemzéssel kezd, átvilágítva az adott struktúrát, feltárva a problémákat, és a rendelkezésre álló, illetve bevonható erőforrásokat. Ezt a munkakeretet módszertanilag és eszközigényét tekintve az alakítja, hogy adott esetben milyen léptékű és fajsúlyú beavatkozásokra van szükség. Befolyásolja továbbá, hogy mekkora rendszerrel dolgozunk, milyen mélységig kell a feltárást elvégezni, milyen jellegű a feladat stb. A modellben követhetjük azt a módszer- és eszköztárat, amely egy adott program megvalósításához rendelkezésre áll. Konkretizálva például, egy osztályközösségben néhány gyerek között keletkezett akut konfliktushelyzet kezelésében lehet, hogy elegendő néhány egyéni beszélgetés (interjú), közösségi kör (csoportos beszélgetés), majd mediációval zárulhat a konfliktushelyzet rendezése.

Más esetben egy elhúzódó, egész közösséget érintő ügyben az egyéni interjúk után például resztoratív konferenciát érdemes szervezni, amelyet azután akár hosszú hónapokig tartó helyreállító, közösségépítő, klímajavító programok követnek. Egy másik példát említve, egy egész intézményre kiterjedő fejlesztő program, akár proaktív, akár reaktív céllal, szinte valamennyi rendelkezésre álló eszközt és módszert használja, amely a modellben követhető. A modell szerint az elemzések és a prevenációs programok egy jelentős része az adott iskola keretei-falai között zajlik (proaktív, reaktív programok), részben külső kompetenciák bevonásával (pszichológus, jogász, stb.), részben az intézmény saját (már kialakított, fejlesztett) kompetenciáira alapozva (pl.: resztoratív facilitátorra kiképzett pedagógus közreműködésével).

Az elsődleges prevenációs programok univerzálisak abban az értelemben, hogy az iskola valamennyi polgárát érintik, és elsősorban a kompetenciák, készségek fejlesztését, a tudás gyarapítását, szemléletformálást, módszertani gazdagítást, szervezetfejlesztést stb. jelentik.

A másodlagos prevenció programok már meghatározott, kialakult konfliktushelyzetek, incidensek professzionális kezelését jelentik.

A harmadlagos prevenció körébe tartozó programok az iskola falain kívül zajlanak, külső intézmény belépését jelentik a helyzet megoldásában (gyermekvédelem, pszichiáter, rendőrség stb.).

A modellben követhetők azok a módszerek, amelyek alkalmazhatóak, illetve amelyeket a projekt alkalmaz. Mindenfajta beavatkozásnál fontosnak tartjuk a folyamatok tudatos, átlátható, követhető kezelését a programokban.

III. Erőforrás menedzsment és hálózati kompetencia a projektben

Az iskolai agresszió kezelésében és megelőzésében a programok tervezésének előrehaladtával egyre élesebben rajzolódott ki a hálózati működés szükségessége a projektben, de az intézmények hálózati kompetenciájának kialakítása, fejlesztése is szükségszerűnek bizonyult.

Áttekintve a rendelkezésre álló erőforrásokat, nyilvánvalóvá vált, hogy egy szolgáltatás-ellátás alapú preventív-educatív fejlesztő rendszer megvalósításához a már működő külső erőforrások feltérképezése és bevonása elengedhetetlen, és hatalmas lehetőséget rejt magában. Ezen kívül a speciális szakemberek, programok elérése ugyanis gyakran az állami szektoron kívül, a civil és egyéb szervezetek professzionális szolgáltatásain keresztül vehetők igénybe. Így a bennük rejlő erőforrások a forráshiányosnak látszó területeken kiemelt jelentőségűek, és a hálózati működés egyik alappillére jelentik a területen. Mindezeket egy támogató modellben rendszerezve láthatóvá válnak azok a mindenki számára elérhető lehetőségek, amelyekkel az együttműködés, a kommunikáció kiépítésével jelentős erőforrásokhoz juthatunk.

IV. A támogatás hálózati modellje



V. Az Agressziókezelési Munkacsoport legfontosabb tevékenységei

- Krízis-vonal: segítségnyújtás akut iskolai agressziós helyzetek, incidensek kezelésében (a pedagógusok telefonon tanácsot kérhetnek a szakemberektől, akik szükség esetén ki is mennek az iskolába, ott az esetet részletesen megismerve segítenek a konfliktusok rendezésében).
- Jó gyakorlatok, módszerek, segédanyagok, kutatási eredmények megismertetése, terjesztése az oktatási rendszer, a gyermekvédelem szereplői számára.
- Pedagógus-továbbképzések (konfliktuskezelő tréningek, nevelési hatékonyságot növelő tréningek, gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök képzése, burn-out kezelés stb.).
- Kortárssegítő-programok (mediátorképzés, prevenció programok).
- Színházi nevelés (korosztályi agresszióval foglalkozó színházi előadások szervezése, feldolgozása a diákokkal, osztálytermi-tornatermi színházi előadások terjesztése).
- Korosztályi agresszió témájával foglalkozó iskolai és kollégiumi színjátszó körök, irodalmi színpadok támogatása.
- A témában tartott iskolai nevelési értekezletek támogatása előadásokkal, tematikus programokkal.
- Erőszakmentességet támogató civil szervezetekkel való együttműködés (pl. resztoratív módszerek terjesztése, pedagógus coaching, bántalmazottak pszichoterápiás ellátása, mentálhigiénés csoportok stb.).
- Konferenciák, fórumok rendezése a témában.
- Szemléletformáló előadások megtartása, információnyújtás, ismeretterjesztés az oktatási és gyermekvédelmi szektorban dolgozók számára.
- Iskolai agresszióval foglalkozó weboldal működtetése (www.budapestedu.hu/agresszio).
- Interaktív módszertani segédanyagok kialakítása az osztályfőnöki, és a gyermekvédelmi munka támogatására (oktató dvd, Játéktár, resztoratív gyakorlatokat bemutató filmek, módszertani segédanyagok).
- Szupervízió, egyéni- és csoportos esetmegbeszélés, coaching pedagógusok számára.
- Komplex intézményfejlesztés (az iskolai erőszak szempontjából veszélyeztetett fővárosi fenntartású intézmények számára).

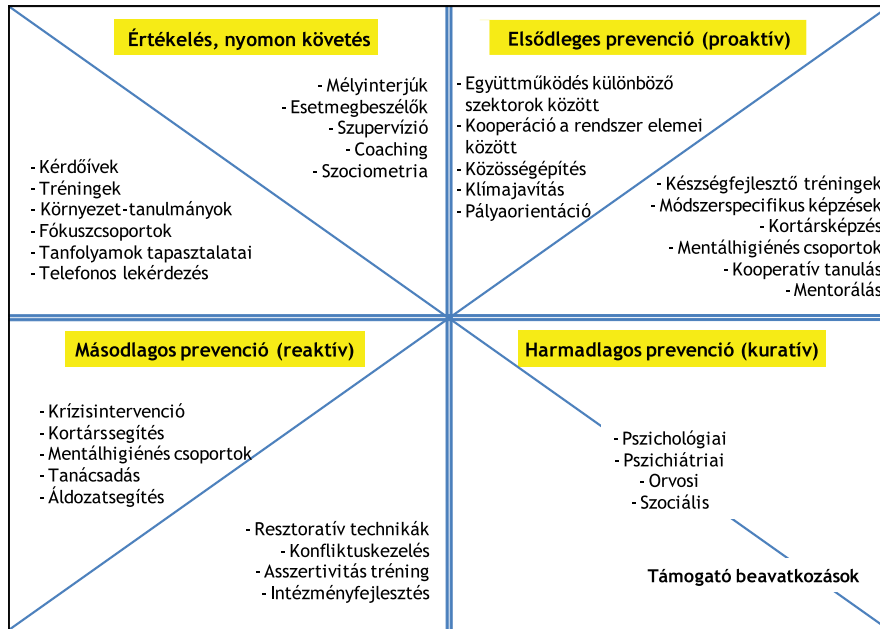
VI. A projekt kiemelt programjai

VI.1 Komplex intézményfejlesztés

A projekt 2008-as indulásától kezdve lehetőség nyílt arra, hogy több intézményt komplex fejlesztőprogramba vonjunk be. A programba beválogatott intézményekben elindult egy átfogó, lehetőség szerint a rendszer valamennyi elemét fejlesztő folyamat. 2009-től ez idáig 14 intézmény került bevonásra a fejlesztésbe, illetve a 2010/2011-es tanévben további 6 iskolával bővül a fejlesztett intézmények köre.

A komplex intézményfejlesztés protokolljának kidolgozásakor a Munkacsoport ügyelt arra, hogy a helyzetfelmérés módszertani gazdagságával (egyéni interjúk, fókuszcsoportok stb.) biztosítsa a megfelelő szempontrendszert, valamint, hogy a fejlesztési program valamennyi prevenció szintet lefedje. A felhasznált munkamodell az intézmények felmerülő szükségleteire adekvát válaszokat képes adni, és olyan programelemekkel dolgozik, amelyek megvalósításához valamennyi szakmai és egyéb erőforrás a rendelkezésre áll. A modell valamennyi eleméhez konkrét program és szakember (csoport) rendelhető hozzá.

A komplex intézményfejlesztésben is felhasznált munkamodell:



a., Szempontok a komplex intézményfejlesztésre leginkább predesztinált intézmények kiválasztására:

- A helyzetfelmérő kérdőívek, illetve a nevelési értekezletek jegyzőkönyveinek elemzése alapján az agresszivitástól legjobban sújtott intézmények
- A kompetenciamérések, „mérés-értékelés” eredményei alapján alacsony besorolást kapott intézmények
- A pedagógus-továbbképzések - gyermekvédelmi felelősök képzése, tréningek tapasztalatai alapján
- A továbbképzésekhez kapcsolódó vizsgafeladatok - esetleírások tapasztalatai alapján
- Az intézmények menedzsmentjének, nevelőtestületének együttműködési szándéka, hajlandósága alapján

b., A Komplex intézményfejlesztés protokollja

1. Helyzetfelmérés /Értékelés/

1.1 Egyéni interjúk:

- iskolaigazgató
- igazgatóhelyettes
- iskolapszichológus
- gyermekvédelmi felelős
- szabadidő-felelős
- fegyelmi bizottság elnöke
- osztályfőnöki munkaközösség vezetője
- szülői munkaközösség vezetője
- diákönkormányzat

1.2 Fókuszcsoporthok

- Pedagógus (osztályfőnökök, testneveléstanárok + random)
*Megjegyzés: 50 fős nevelőtestület esetén
1 fókuszcsoport, 50 fő feletti létszám esetén 2 csoport*
- Diák
Megjegyzés: 500 fő létszámig 2 csoport, 500 fő felett 4 csoport
- Szülő
Megjegyzés: 2 csoport

1.3 Dokumentumelemzés

- Alapító okirat
- Iskolai pedagógiai program
- Házi rend
- Mérés, értékelés eredményei
- Fegyelmi eljárások
- Naplók

1.4 Kérdőívek, jegyzőkönyvek

- Helyzetelemző kérdőív feldolgozás
- Nevelési értekezletek jegyzőkönyveinek feldolgozása.

2. Az intézményfejlesztés felépítése



2.1 Vezetői tréning - Vezetői kompetenciafejlesztés, jogi ismeretek - iskolajog, alternatív konfliktuskezelés - resztoratív technikák, szervezeti kompetencia, hálózati működés, hálózati kompetencia, speciális szakemberek támogató tevékenysége az egyéni bánásmódot igénylő gyerekek nevelésében.

A komplex intézményfejlesztési program minden esetben egy, a menedzsment számára megvalósított, 20 órás tréninggel kezdődik. A tréning célja a szakmai vezetés felkészítése a program befogadására, a program elemeinek ismertetése előadásokon és demonstrációkon keresztül, valamint a hálózati működés és szemlélet, a hálózati kompetencia kialakulási feltételeinek megteremtése. A program részét képezi továbbá egy speciális vezetői készségfejlesztési blokk - vezetői kompetenciafejlesztés.

2.2 Multiplikátorképzés - Szociális kompetenciafejlesztés, jogi ismeretek - iskolajog, alternatív konfliktuskezelés - resztoratív technikák, speciális szakemberek támogató tevékenysége az egyéni bánásmódot igénylő gyerekek nevelésében.

A komplex intézményfejlesztés második szakaszában intézményenként 15-20 fő vesz részt, egy speciális, 20 órás felkészítő tréningen. A képzésen résztvevő pedagógusok speciális ismereteket, módszertant és eszközrendszert sajátítanak el az iskolai agressziókezelés és megelőzés gyakorlatához. Munkahelyükre visszatérve tudásukat konkrét helyzetek megoldásához használják, gazdáivá válnak a témának, programokat terveznek és valósítanak meg, teameket szerveznek, valamint multiplikálják tudásukat munkatársaik, a többi pedagógus számára.

2.3 Resztoratív facilitátor képzés - Alternatív konfliktuskezelési technikák

A képzésen résztvevő pedagógusok olyan alternatív konfliktuskezelési technikákat sajátítanak el, amelyek az érzelmi és szociális konfliktusokkal, magatartásproblémákkal küszködő gyermekek és fiatalok nehézségeit igyekeznek megoldani. A módszerben fontos szerepet kap a közösségi pozitív erők felderítése, a személyes fejlődést biztosító kapcsolatok erősítése és támogatása, az önsegítő és reszocializáló közösségek kialakítása (lásd KÖSZ Alapítvány programja).

2.4 Iskolajog - 30 órás akkreditált tréning

A képzés szakértő jogászok közreműködésével jogi információkat és jogi segítséget ad fórum-lehetőség biztosításával a résztvevőknek ahhoz, hogy az iskolai agresszióhoz kapcsolódó jogi, jogalkalmazási kérdésekben eligazodjanak. A tematika érinti azokat a megoldásokat, módszereket, technikákat, jogi eljárásokat, amelyek az iskolai agressziót megelőzik, alkalmas módon szankcionálják, illetve enyhítik annak következményeit, az okozott sérelmeket pedig jóváteszik. A képzés egyben a jó és rossz gyakorlatok régi és új módszerek megvitatásának fóruma is.

2.5 Mentálhigiénés csoportok a diákok lelki egészségének megőrzése érdekében

2.6 Kortárssegítő képzése - Egészségmegőrzés, környezettudatos viselkedés, drog-prevenció

A 2008 szeptemberétől folyó iskolai agressziót kezelő szakmai munka tapasztalatai különösen felhívták a figyelmet a különböző kortárssegítő programok - a kortárssegítés jelentőségére. Az egyre szélesebb körben terjedő módszernek kiemelkedő szerepe van az iskolai agresszió jelenségkörének prevenciójában és visszaszorításában, az alternatív vitarendezés, konfliktus-

megoldás hatékony kezelésében, ezért a komplex iskolafejlesztési programban a kortárssegítő módszerek, technikák kiemelt szerepet kaptak. A különböző képzések különböző tematikával és fókusszal valósítják meg programjaikat, így lehetőséget biztosítanak arra, hogy az intézmények választhassanak.

A kortárssegítő programok felépítése

2.6.1 90 órás mediátor-képzés⁶

Célcsoport: 15-18 éves korosztály

A tanulók három alkalommal, alkalmanként 3-3 napos (3x30 óra) képzés során sokszínű, gyakorlat-centrikus, tréning-jellegű felkészítésen vesznek részt. A kiképzett tanulók társaik között élve felismerik az agresszió megjelenését, szükség esetén - felkészültségüknél fogva - elejét tudják venni az agresszív magatartásnak, a konfliktusok kialakulásának, illetve a már kialakult konfliktusok békés rendezése érdekében mediálnak. A mediátor tanulók eredményeiket és tapasztalataikat szervezett körülmények között multiplikálják az iskola (iskolák) nevelő testülete és a tanulók felé.

A képzés során alkalmazott eszközök és módszerek:

Tesztek felvétele és értékelése, tréning-gyakorlatok, szerepjátékok, saját élmény feldolgozása, esetmegbeszélő gyakorlatok, konfliktuskezelési technikák, pszichodramatikus eszközök, elméleti és gyakorlati ismeretek a mediációról.

2.6.2. Önkéntes fiatalok felkészítése a szenvedélybetegségek megelőzése érdekében végzett munkára, és a megtanult prevenciós programok terjesztésére⁷

Célcsoport: 15-18 éves korosztály

A program során a tanulók 30 órás elméleti, illetve készségfejlesztő csoportokon vesznek részt, amelynek egyik alprogramja a témában felkészült tanulók hálózatának bővítését célozza meg. A program négy fő területen végzi a fiatalok képzését.

1. Kábítószer-fogyasztás megelőzése
2. Dohányzás megelőzése
3. Alkoholfogyasztás megelőzése
4. Környezetvédelem

A másik alprogram keretében a kiképzett kortárssegítők egy pedagógus vezetésével 6 órás, prevenciós programot visznek ki különböző iskolákba. A foglalkozások 6 órás időtartamúak, egy-egy foglalkozást 7-10 kortárssegítő fiatal vezet, akik valamennyi szükséges eszközt magukkal visznek a helyszínekre (filmek, kreatív anyagok, hand-out, stb.). A foglalkozás alkalmanként 30-100 tanulót ér el.

6 Gundel Károly Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakközépiskola kortárssegítő programja

7 Than Károly Ökoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola kortárssegítő programja

2.6.3. Kortárssegítő modell kísérlet az iskolai agresszió kezelésére, kortárs-közösségi eljárások révén⁸

Célcsoport: 15-18 éves korosztály

1. A program első szakaszában kérdőíves, és szociometriai vizsgálatok alapján két középiskolában felmérésre kerülnek az adott iskolára jellemző erőszakos magatartásformák összetevői, valamint a helyi kortárssegítő csoportok kialakításának lehetőségei.
2. A második szakaszban az eredmények alapul szolgálnak a speciális helyi jellemzők figyelembevételével összeállítandó tréning tematika és eszköztár kialakításához.
3. Tréning tábor. Képzett, kortárssegítő mentorok, kortárs-oktatók közreműködésével 20 órában tréningtábor keretei között zajlik az elméleti és gyakorlati képzés és csapatépítés. Alapvetően interaktív eljárásokkal, dramatikus eszközök alkalmazásával, kettős vezetéssel folyik a csoportmunka.

Vezető témakörök:

Konfliktuskezelés, kommunikáció, tolerancia, empátia-fejlesztés, média-hatások, ön- és társismeret, önbecsülés fejlesztése, a segítség lehetőségei, külső-, belső erőforrások, segítői kompetenciák, együttműködés stb.

4. A képzést követően a helyi iskolai kortárssegítői jelenlét támogatására folyamatkísérő csoportos foglalkozások, 3x2 órában. A foglalkozásokat korosztályi és kortárssegítői tapasztalatokkal rendelkező pszichológus és kortárs vezető vezeti.

2.6.4. Drogprevenációs kortárssegítés gyermekotthonban nevelkedő fiatalok számára⁹

Célcsoport: 15-18 éves korosztály

A képzés során azokat a gyermekotthonban nevelkedő fiatalokat igyekszik a program megnyerni, akik saját közösségükben természetes vezető szereppel bírnak, és kortárssegítő munkájuk multiplikátorként hat. A képzésre kiválasztottak közös jellemzője, hogy súlyos családi és szocializációs problémákkal, életút-kризisekkel terhelt gyermekkoruk ellenére képesek tanulni, konfliktusaikat többnyire sikeresen kezelik. A program 6-7 gyermekotthon részére képez kortárssegítőket.

1. A jelentkezők szűrése EuroADAD, illetve motivációs interjúk felvételével történik. Az interjúk célja az addikció súlyossági indexek megállapítása és a részvételi szándékok tisztázása.
2. A tréningcsoport(ok) kialakítása a szűrés alapján történik.
3. Kortárssegítő tréning, amely 2x3 napos, 36 óras időtartamban, hétfőre szervezve folyik.

Vezető témakörök:

Kommunikációs készség, önismeret, empátia, ismeretszerzés (drog, krízishelyzetek, segítő szakemberek), aktív hallgatás - segítő beszélgetés. A négy program összességében 150 kortárssegítő képzését fedi le, akik hatásukkal 2-3000 tanulót érnek el.

⁸ Kompánia Alapítvány kortárssegítő programja

⁹ Miklósi Balázs „Drog-prevenációs kortárssegítés a gyermekotthonokban nevelkedő fiatalok számára”

2.7 Tornatermi színház - Színház az iskolában

Korosztályi agresszióval foglalkozó színdarab kihelyezése az iskolai keretek közé, feldolgozó program pszichológus szakember támogatásával (lásd: Művészeti nevelés).

2.8 Környezetfejlesztés

Közösségi terek kialakítása, fejlesztése, erőszak hot-spot-ok felszámolása.

VI.2 Továbbképző programok, tréningek szervezése és megvalósítása az oktatási-nevelési és gyermekvédelmi intézmények pedagógusai számára

/Nevelési hatékonyság fokozás, konfliktuskezelési készségek fejlesztése, alternatív konfliktuskezelési módszerek, multikulturális tartalmak átadása/

Pedagógusok módszertani képzése

/Pedagógusok szociális kompetenciáinak, készségeinek fejlesztésére irányuló programok, képzések/

Resztoratív facilitátor képzés - 30 óras, akkreditált tréning

Műhelyfoglalkozások az iskolai agresszió kezelésére összeállított módszertani csomag felhasználási lehetőségeiről - 5 óras program

A pedagógus nevelő munkájának hatékonyságát növelő tréning - 30 óras, akkreditált tréning

Konfliktuskezelési készség és a szociális kompetencia fejlesztése - a szervezeti konfliktusok megelőzésének és megoldásának korszerű gyakorlata - 30 óras, akkreditált tréning

Csak a komplex intézményfejlesztés keretében tartott pedagógus-továbbképzések

Vezetői kompetenciafejlesztő tréning - 20 óras tréning

Multiplikátorok képzése az iskolai agresszió kezeléséhez - 20 óras tréning

Jogismeret tréning - Munkakonferencia - 30 óras akkreditált tréning

Erőforrás menedzsment, hálózati kompetenciák - 20 óras tréning

Az iskolai agresszió megelőzéséhez és kezeléséhez kapcsolódó egyéb továbbképzések

Tanulom magam, tanulom a diákot - 30 óras akkreditált tréning

Csapatépítés, konfliktuskezelés, kommunikáció, motiváció - szociális kompetenciafejlesztés - 20 óras tréning

A pedagógusok lelki egészségének megőrzésére irányuló burn-out tréning - 30 óras tréning

Gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök képzése - „Családon belüli erőszak, szexuális abúzus” - 10 óras tréning

A 2008. szeptember - 2010. szeptember között a fentebb felsorolt képzéseken, tréningeken összesen 1086 pedagógus vett részt.



VI.3 A korosztályi agresszió kezelésére és megelőzésére létrehozott weboldal folyamatos működtetése

A Munkacsoport által kialakított „Iskolai agressziókezelés” weboldal a Fővárosi Oktatási Portálon (www.budapestedu.hu) belül működik, amelyen kiemelt rovatként jelenik meg az „Iskolai agressziókezelés”. Kialakítása már a 2008/2009-es tanévben megtörtént, azóta is folyamatos a portál szakmai működtetése, frissítése. Az oldal továbbfejlesztésével újabb, illetve frissített tartalmak kerülnek fel a portálra, válnak elérhetővé a látogatók számára. A weboldal a DOKK CMS rendszerrel működik, a szakmai anyagokat a Munkacsoport munkatársai töltik fel.

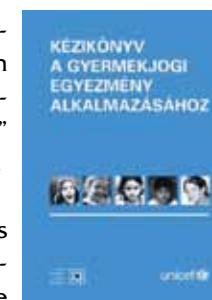
A rovat - a portál egészéhez igazodva - elsősorban a pedagógusokat és a szülőket szólítja meg. Az almenüpontok kialakításakor a Munkacsoport igyekezett a célközönség igényeit figyelembe venni. Az igényfelmérésre több esetben a pedagógus-továbbképzések adtak lehetőséget, ahol információt lehetett nyerni azzal kapcsolatban, hogy melyek azok a területek, ahol a legtöbb segítséget várják az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó szakemberek. Ezek figyelembevételével a munkacsoportról, civil szervezetekről nyújtott információk, elméleti háttéranyagok, gyakorlati ötletek, máshol bevált jó gyakorlatok érhetőek el az oldalon.

Iskolai agressziókezelés
Hírek
Munkacsoport
Nevelési értékezetek
Színházi nevelés
Továbbképzések
Segítő civil szervezetek
Jó gyakorlatok, módszerek
Agresszióról pedagógusoknak
Agresszióról szülőknek
Programajánló
Könyvajánló

Mivel az „Iskolai agressziókezelés”-re klikkelve rögtön a „Hírek” pont tartalmai jelennek meg, ezért itt kerültek elhelyezésre az éppen aktuális felhívások és a Munkacsoport munkájával kapcsolatos beszámolók, információk.

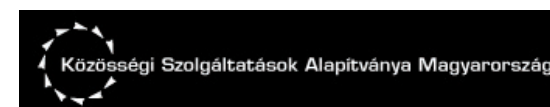
A pedagógusoknak szóló pontban („Agresszióról pedagógusoknak”) elsősorban a témával kapcsolatos elméleti anyagok találhatóak.

Hasznos segítséget nyújthat a látogatók - elsősorban osztályfőnökök, ifjúságvédelmi felelősök - számára a Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelkedően Közhasznú Egyesület gondozásában megjelent, a Munkacsoport rendelkezésére bocsátott „Kézikönyv a Gyermekjogi Egyezmény alkalmazásához” módszertani segédlet, mely pdf formátumban szintén letölthető az oldalról.



Az „Agresszióról szülőknek” menüpont kiemelt témája a biztonságos internethasználat, miután a középiskolás korosztályt (is) kifejezetten fertőzhetik azok a tartalmak, amelyek a világhálón olvashatók, nem beszélve a módszerekről, amelyekkel „támadják” az ifjúságot. Mindenképpen fontos megismertetni a szülőket azokkal a szempontokkal, amelyekkel segíthetik az ilyenfajta támadások kivédését. „Mit tehet a szülő, ha agresszív a gyermeke?”- témában elméleti olvasnivalót is talál az Agressziókezelési Munkacsoport weboldalára látogató szülő.

Mind a pedagógusok, mind pedig a szülők szempontjából fontos a honlapon keresztül bemutatni azokat a civil szervezeteket, amelyek az agressziókezelés és -megelőzés szempontjából hatékony munkát végeznek. A „Segítő civil szervezetek” témakörhöz azokról az alapítványokról, egyesületekről kerültek fel anyagok, akikkel az MFPI minősített partneri viszonyt alakított ki, akiknek a tevékenysége bátran ajánlható.



A munka tapasztalatai azt mutatják, hogy a pedagógusok szívesen merítenek a már bevált jó gyakorlatokból, ezért fontos bemutatni a jó módszereket, követendő példákat, így megtalálható mint hatékony módszer a:

- kortárssegítés,
- resztoratív (helyreállító) konfliktuskezelés,
- szociometriai helyzetfeltárással épülő többlépcsős pedagógiai célú csapatépítő eljárások.

Egy, az Intézet (MFPI) munkatársai által összeállított módszertani segédanyag is letölthető a honlapról, mely az osztályfőnöki órák megtartását támogatja.

A „**Továbbképzések**” menüpontban bemutatásra kerülnek az Agressziókezelési Munkacsoport továbbképzései, tanfolyamai, tréningjei, továbbá partner szervezeteink programjai is.

A témában való tájékozódást irodalomjegyzékek és könyvajánlók segítik a „**Könyvajánló**” menüpontban.

A leggyakorlatiasabb a „**Programajánló**” és a „**Színházajánló**” menüpont. Az előbbi a pedagógusoknak nyújt segítséget ahhoz, hogy szabadidős tevékenységeket, játékokat szervezzenek tanítványaiknak.

A „**Színházi nevelés**” menüpont alatt a „Színházajánló” azokra a produkciókra szeretné felhívni a pedagógusok és a szülők figyelmét, amelyek az ifjúságot foglalkoztató izgalmas témákat vetnek fel, és kifejezetten a középiskolások számára ígérnek élménygazdag programot.



VI.4 Bírószági tárgyalások látogatása

2010 áprilisától az iskolai agressziókezelés eszköztára tovább bővült. Lehetőség nyílt-nyílik arra, hogy a fővárosi fenntartású iskolák diákcsoportjai látogatóként részt vehessenek bírószági tárgyalásokon.

A tapasztalatok alapján ez a program hatékony módszer a prevencióban és a problémakezelésben. Az iskola kívánságának megfelelően lehetőség van kábítószeres, illetve fiatalokú erőszakos bűncselekményt elkövető vádlottak tárgyalásainak megtekintésére. A programlehetőség felkeltette a pedagógusok érdeklődését, egyre több diákcsoport kíván részt venni a tárgyalásokon. A Munkacsoport a látogatásokat a továbbiakban is folyamatosan szervezi. A pedagógusok visszajelzései alapján a diákokra nagy hatással van ez a program, megdöbbenőket a valóság, amellyel a bíróságok szembesülnek.

„A fiúk nagyon rendesen viselkedtek, bár az iskolában sokat beszéltek arról, hogy mit csinálnak majd a bíróságon: beszélgetnek, telefonálnak stb. Öröm volt látni, hogy milyen sokáig tudtak csendben figyelni, fegyelmezetten viselkedni. A tárgyalás kiválasztása dicsérendő: egy két éve tartó ügyben hoztak éppen ítéletet, így hallottuk az egész történetet és az ügy lezárását is egyben. Sok tanulsággal szolgált az „életveszélyt okozó testi sértés” jogi fogalma mögötti emberi sorsokat, megnyilvánulásokat látni. Az orvosszakértő nagyon érthetően beszélt, de a bíró közléseinek megértése a bonyolult jogi fogalmazások miatt gondot okozott a diákoknak. A tárgyalást követő közös beszélgetés során kiderült, hogy mennyire másképp értelmezik az elhangzottakat, többen a vádlottal éreztek együtt. Nagyon sok minden kiderült a fiúk viszonyáról a joghoz, és a bűnözésről való gondolkodásukról.”

(Egy budapesti szakiskola pedagógusának beszámolójából)

VI.5 Művészeti nevelés – korosztályi agresszióval foglalkozó színházi előadások

A társadalmi tudatformálás, az erőszak-ellenesség eszméjének és gyakorlatának közvetítésében fontos szerepe van a színházi nevelésnek, a színház-pedagógia eszközeinek. Az iskolai, korosztályi agresszióhoz kapcsolódó előadásokon keresztül az iskolák segítséget kaphatnak ahhoz, hogy közelebb kerülhessenek az agresszió kapcsán felmerülő, a korosztályt foglalkoztató témákhoz a színházi élményen keresztül. Különösen azoknak a közösségeknek nyújt mindez segítséget, ahol az agresszió valamilyen formája, magatartászavarok, beilleszkedési problémák jelentkeznek a tanulók körében, és kiemelten fontossá válik a problémák rendezése, a téma felvetése a színház nyelvén. Tapasztalatok mutatják, hogy így a kényesebb problémák is megvitásra kerülhetnek, a gyerekek könnyebben megnyílnak, és zavartalanabban képesek beszélni érzelmeikről, gondolataikról, nehézségeikről. Természetesen hangsúlyos a programok prevenciójás jellege, hatása is. A gyakorlat azt mutatja, hogy a sport mellett a művészeti nevelés az, amely a leghatékonyabban képes az agressziós késztetések, feszültségek levezetésére, szabályozására (a színházi nevelés projektről lásd E. Tóbiás Sára írását).

VI.6 Civil és egyéb partnerszervezetekkel való együttműködés

A civil és egyéb szervezetekkel való együttműködés összetett feladatot jelent. Az előkészítő szakaszban az iskolai agresszió megelőzését és kezelését célzó programokba bevonható szervezetek feltérképezése és a kapcsolatfelvétel zajlott. Ezután megtörtént a szakmai programok kiválasztása, az együttműködési formák kialakítása, az együttműködési szerződések megkötése. A közös munka során a kapcsolattartást, a koordinációt, a programok szakmai monitorozását az Agressziókezelési Munkacsoport végzi. Egy-egy program a tapasztalatok összegzésével zárul.

Az elmúlt időszakban tovább bővült azon Budapesten működő, erőszakmentességet támogató civil és egyéb szervezetek köre, akikkel minősített együttműködést alakított ki a Mérei Intézet Agressziókezelési Munkacsoportja. A már kialakított civil és egyéb partneri együttműködések a Munkacsoport folyamatosan fontos erőforrásként alkalmazza programjainak jelentős részében.

A civil szervezetekkel való együttműködés, a civil programok diszpécseleése az iskolák felé talán az egyik leghasznosabb, legizgalmasabb része a projektnek. A minősített partneri kapcsolatok feltérképezése és a velük való kapcsolatfelvétel során kiemelt szempont volt az olyan partnerekkel való együttműködés kialakítása, amelyek az agressziómentes értékközvetítés mellett konkrét gyakorlati segítséget, használható módszerek átadását, jó gyakorlatok közvetítését képesek megvalósítani.

	Partner szervezet	Tevékenységek, programok
1.	Kompánia Alapítvány	Kortárssegítő programok, kortárssegítők képzése
2.	Közösségi Szolgáltatások Alapítványa Magyarország	Resztoratív programok, tréningek, képzések, alternatív konfliktusrendezés
3.	Psycholucia Kht.	Vezetői tréningek, pedagógus-továbbképzések, coaching
4.	Eszter Alapítvány	Kutatások, áldozatsegítés, pedagógus-továbbképzések, színházi nevelés
5.	Ne Bántás Világ! Alapítvány	Prevenációs program szexuális visszaélések megelőzésére
6.	Vadaskert Alapítvány a Gyermek Lelki Egészségéért	Indulatkezelést, agressziómegeelőzést segítő programok, kalandterápia
7.	Tiszta Jövőért Közhasznú Alapítvány	Szociális készségfejlesztő, mentálhigiénés programok
8.	Jogismeret Alapítvány	Iskolajog, tréningek, pedagógus-továbbképzések
9.	Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület	Szemléletformáló előadások, pedagógus tréningek, mediátorképzés
10.	ORLAI Produkciós Iroda	Színházi nevelés - „Kisdéd játékok” c. tornatermi előadás

A gyakorlatban dolgozó pedagógusok nagy része őszintén értékelte a figyelmet, a lehetőségeket, az új módszereket, eszközöket. A különböző fórumokon elmondhatták problémáikat, nehézségeiket, megoszthatták egymással ötleteiket, tapasztalataikat. Az ilyen közös élmények kedveznek a hálózati működés kialakulásának, a tolerancia erősödésének. Ezek az alkalmak azért is nagyon fontosak, mert csökkentik az iskolák amúgy zárt rendszerként való működését, amely közismerten növeli a diszfunkciókat, a feszültséget, az agressziót.

A megvalósítás során a programok előrehaladtával egyértelműen érzékelhető volt, hogy a pedagógusokban egyre határozottabban tudatosodik a változás, a változtatás szükségessége, növekedett a saját szerep jelentőségének felismerése. Az esetmegbeszélések során tapasztalható volt folyamatok, helyzetek átértékelése, a szempontváltási készségek növekedése. A tréningeken gyakran az attitűdök, előítéletek elmozdulása is észlelhető volt.

Sikeresebb bizonyult a színházi projekt, amely nagy tömegeket mozgató meg. A civil szervezetek programjai szintén népszerűek lettek, az új módszerek, technikák felpezsdítették az iskolák életét. Egyre gyakrabban lehetett várakozó, nyitott, vagy egyenesen lelkes hangokat hallani a tanárok köréből.

Nemzetközi tapasztalatok egy-egy fejlesztőprogram hatásának stabilizációját két-három évben határozzák meg. A projekt irányai, célkitűzései életszerűnek, hatékonyak bizonyultak és a további folytatásra ösztönöznek. Nagyon fontos tehát, hogy a programok folytatódjanak, az eddig elért eredmények, valamint a felébresztett motiváció és készenléti állapot megőrzése, stabilizálása érdekében (lásd részletesen „A projekt kísérési folyamata” c. írásban).

A projekt kísérési folyamata

Barna Gyöngyi - Buji Ágnes - Gonda Judit - Makai Adrienn
(MFPI Agressziókezelési Munkacsoport)

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben 2008 szeptembere óta működő Agressziókezelési Munkacsoport az iskolai agresszió kezelését, illetve megelőzését célzó holisztikus projekttel támogatja az oktatási-nevelési intézmények munkáját. A projekt egyszerre koncentrálna az iskolai élet minden szereplőjére, megszólítja a pedagógusokat, a diákokat és a szülőket egyaránt. Iskolák, kollégiumok, gyermekotthonok közösségei számára jelent segítséget az a rendkívül széles spektrumú, proaktív és reaktív elemekre egyaránt épülő programcsomag, melyet a Munkacsoport szemléletükben és tevékenységükben az erőszakmentességet támogató civil szervezetekkel való együttműködésben valósít meg. A projektben kiemelkedő szerepet kap a szemléletformálás, az intézmények közösségi erejének tudatosítása és erősítése, alternatív konfliktuskezelő és kommunikációs módszerek megismertetése, készségfejlesztés, a színházi nevelés lehetőségeinek bemutatása, az iskolajoggal kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek átadása. A programcsomagban megvalósuló pedagógus-továbbképzések, a kortárssegítő képzések, a mentálhigiénés diák csoportok, a nevelési értekezleteken elhangzott előadások, az irodalmi színpadok, a színházi, osztálytermi és tornatermi keretek között játszott korosztályi agresszióval foglalkozó darabok, a konferenciák, műhelyfoglalkozások, szupervíziós esetmegbeszélések, az interaktív módszertani segédanyagok, a weboldal, a kutatások egytől egyig az iskolai agresszió megelőzését és kezelését kívánják elősegíteni.

A hatékonyság biztosítása, az eredmények fenntartása, valamint a program értékelése és fejlesztése érdekében elengedhetetlenül fontos a projekt folyamatos szakmai kísérése. A kísérési folyamat, ahogy maga a teljes projekt is, az érintettek közötti folyamatos kapcsolattartásra és együttműködésre épül. A kísérés íve a helyzetfelméréssel, a problémák, szükségletek, igények meghatározásával kezdődik, ezt követi a programok részletes megtervezése, előkészítése, megszervezése, majd a megvalósítás után a visszajelzések összegyűjtése. A tapasztalatok összegzésével teremtődik lehetőség az ív kezdőpontjához való visszacsatolásra. A programok folyamatos értékelése nyomán a kezdeti hangsúlyok idővel átrendeződnek, új elemek jelennek meg, illetve a projekt más-más pontjai kerülnek fókuszba.

Agressziókezelés és -megelőzés a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézményekben

Telefoninterjúk tapasztalatai

Az elmúlt közel két évben a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézmények életében az iskolai agresszió megelőzése és kezelése kapcsán történt változásokat, változtatásokat nyomon követendő a Munkacsoport 2010 májusától kezdve 50 intézményt (az intézmények 42%-a) keresett meg telefoninterjú módszerrel. A megkérdezett intézmények között volt 39 szakközép-és szakiskola, 4 gimnázium, 4 SNI intézmény és 3 kollégium.

Az interjú során minden esetben az a kolléga volt a válaszadó, akit az intézményekben a témában kompetens személyként ajánlottak. Ez a személy az esetek 20%-ban az igazgató, 44%-ban az igazgatóhelyettes, 30%-ban a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, 3-3%-ban a drámapedagógus, illetve az iskolatitkár volt.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök sokszor kiemelt szerepet kapnak az agressziókezeléssel, megelőzéssel kapcsolatos feladatokban, ezért is voltak különösen fontosak az Agressziókezelési Munkacsoport pedagógus-továbbképzései között elsőként megvalósított konfliktuskezelési készségfejlesztő tréningek, melyeken a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézmények gyermek- és ifjúságvédelmi felelős szakemberei vettek részt.

A telefoninterjú első kérdése az intézményekben történt személyi változásokra irányult. Egy iskola kivételével minden intézményben beszámoltak az agresszió kezelésének és megelőzésének elősegítését célzó mennyiségi, illetve minőségi fejlesztésről a személyi összetételt illetően. A visszajelzések alapján az intézmények 58%-ába érkezett új szakemberként szabadidő-szervező kolléga, akinek kiemelt feladatai között szerepel a diákok számára olyan programok szervezése, melyeknek segítségével csökkenthető, illetve megelőzhető az iskolai agresszió. A diákok és a pedagógusok számára is sok segítséget jelentenek az intézménypszichológusok, akiket a megkérdezett intézmények 66%-a köszönhet új munkatársai között. Az intézmények 16%-ában szociális munkás, 10%-ában fejlesztő pedagógus került az oktató-nevelő munkát támogató csapatba. Négy intézményben mentálhigiénés továbbképzésen vettek részt a pedagógus kollégák.

A 2008/2009-es tanévben a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézmények négy nevelési értekezlet keretében is foglalkoztak az iskolai agresszió megelőzésének, kezelésének témájával. A pedagógusok ezeken a fórumokon közösen gondolták át a kapcsolódó elméleti és gyakorlati szempontokat, elemezték saját intézményük, közösségük helyzetét, valamint helyi cselekvési terveket dolgoztak ki. A telefoninterjú vizsgálta azt is, történt-e módosítás az intézmény dokumentumaiban az elmúlt időszakban a közösen megfogalmazott célok mentén.

Rendeletváltozás miatt 2008 és 2010 között az intézményeknek módosítaniuk kellett az alapító okiratot, a szervezeti- és működési szabályzatot és a házirendet. E módosítások során került be a dokumentumokba a sajátos nevelési igényű, illetve beszéd-, tanulási- és magatartászavaros tanulók iskolai ellátását biztosító program. 2009 óta szintén rendelet szabályozza, hogy az SZMSZ és a házirend tartalmazza az iskolai fegyelmi eljárás folyamatának egyeztető fázisát.

Helyi kezdeményezések nyomán az intézmények 52%-ában történtek változtatások az alapidokumentumokban. A legtöbb intézményben a házirend, illetve a pedagógiai program módosítására került sor. A házirendet az iskolabiztonsági szolgálattal, az ügyeleti rendszer átszervezésével, a délutáni foglalkozások rendjével, a hiányzások kezelésével kapcsolatban módosították - sokszor a közösség már meglévő szabályainak egyértelmű, pontosabb megfogalmazására volt szükség. Egy intézményben újonnan felállított három fős panaszkezelő bizottság működési rendjét rögzítették írásban. Az egyik kollégium a pedagógiai programját egészítette ki a kompetenciafejlesztéshez kapcsolódóan az agressziómentes kommunikáció tanításával, gyakorlásával. A munkatervbe több intézményben is szülőknek szóló programokat emeltek be a velük való kapcsolattartás, aktív közösségi szerepük erősítése, az intézmény életébe való intenzívebb bevonásuk érdekében.

A 2009/2010-es tanév elején a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézmények kézhez kapták az Agressziókezelési Munkacsoport által a pedagógusok munkájának támogatására összeállított módszertani segédanyagokat tartalmazó csomagot. Mayer József, Nádori Judit, Vigh Sára „Kis könyv a felelősségről” című tanulmánya egy nagy mintán végzett iskolai agressziókutatás tapasztalatait összegzi. Szintén kutatási eredményeket mutat be Dr. Gyurkó Szilvia, Dr. Virág György szerzőpáros írása „Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben” címmel. Az osztályfőnöki munka segítésére született „Gondolatok, gyakorlatok az érzelmi élet szabályozására” című füzet Csillag Ferenc és Pleyerné Lobogós Judit tollából. A könyv, a kutatási zárótanulmány és az osztályfőnökök számára készült füzet a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet kiadásában készült.

Az „Interaktív játéktár” az agressziókezelés és a toleranciafejlesztés témájához kapcsolódó gyakorlatok leírását tartalmazza. A módszertani csomagban három DVD film is található. Az „Égő hidak” és a „Tim éve” című filmek a resztoratív konfliktuskezelő módszer működését mutatják be. A harmadik, oktató DVD-n iskolai jelenetek szerepelnek, melyek feldolgozását drámapedagógiai elemekre épülő segédanyag is támogatja.

A módszertani segédanyagok felhasználásának segítése, a pedagógusok munkája során felmerülő kérdések, tapasztalatok megvitatása céljából a Munkacsoport az igényeknek megfelelően két műhelyfoglalkozást szervezett a 2009/2010-es tanévben.

Az interjú részét képezték a segédanyagok használatára vonatkozó kérdések is. A válaszok alapján az intézmények 72%-a rendszeresen használja a módszertani csomagot. Az esetek többségében az osztályfőnökök, illetve a kollégiumi nevelők dolgoznak az anyagokkal, de a visszajelzések szerint a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök és a szociális munkás kollégák munkáját is segíti a csomag. Az egyik legnépszerűbb az iskolai agressziós jeleneteket bemutató DVD. A gyakorlati munka során szívesen használják a pedagógusok a Játéktárat is. A legtöbb intézményben a kollégák számára könnyen elérhető helyen található a módszertani csomag. Az esetek 32%-ában a könyvtárban, 18%-ában az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjénél, 12%-ában a tanárban, 10%-ában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősnél, 2-2%-ában az igazgatóhelyettesnél, illetve a pszichológusnál tartják a segédanyagokat.

A projekt egyik legnépszerűbb elemét alkotja a színházi program, melynek keretében a diákok színházi, osztálytermi, illetve tornatermi keretek között tekinthetik meg a korosztályi agresszióval foglalkozó darabokat. Az előadásokat sok esetben a színészek és drámapedagógus szakember, illetve pszichológus közreműködésével feldolgozó beszélgetések követik, a tapasztalatok alapján ezeknek a komplex programoknak különösen nagy sikere van.

A megkérdezett intézmények 52%-a vett már részt a Munkacsoport által szervezett színházi programon. A visszajelzésekben a válaszadó kollégák hangsúlyozták a színházi program fontosságát, véleményük szerint a diákokra nagy hatást gyakorolnak, hasznosak számukra az előadások.

Az interjú tapasztalatai azt a jó gyakorlatot mutatják, hogy több intézményben hagyománya van a civil szervezetekkel való együttműködésnek. Az intézmények 60%-ában dolgozik valamilyen civil szervezet, sokszor már évek óta működő programokkal. A Munkacsoport által közvetített, a projekt keretében ajánlott, tevékenységében az erőszakmentességet támogató civil szervezet a megkérdezett intézmények 34%-ában dolgozott. Ezen együttműködésekkel kapcsolatban minden esetben rendkívül pozitív volt a visszajelzés.

Az intézmények a már említett, iskolai agresszió megelőzésének és kezelésének témájában tartott nevelési értekezleteken fogalmazták meg fizikai környezetük átalakítására vonatkozó terveiket is. Az interjú kitért a közösségi klíma javítását segítő környezetfejlesztő változtatások kérdésére is. A megkérdezettek 33%-a nyilatkozott úgy a beszélgetés során, hogy náluk nem történt változás e téren, bár tervek készültek sok helyen, de anyagi forráshiány miatt eddig nem tudták megvalósítani azokat. Az intézmények 66%-ának volt lehetősége környezeti változtatásokra. Kilenc intézmény karbantartási munkálatokra helyezte a hangsúlyt, hét intézmény átláthatóbb tereket alakított ki. Hat intézmény állatsimogató, madáretető, virágok segítségével tette kellemesebbé a közösség tagjai számára a mindennapokat, öt helyen klubhelyiséget, konditermet vagy egyéb szabadidős-közösségi teret alakítottak ki. Két helyen biztonsági kamerák elhelyezésével, egy intézményben biztonsági szolgálat bevonásával igyekeznek megelőzni az agressziós helyzeteket.

A telefoninterjúban közreműködő válaszadó kollégák az elmúlt időszakot illetően nem számoltak be komolyabb problémákról, súlyos agressziós esetekről. A visszajelzések szerint a különböző agressziófajták előfordulási gyakorisága következőképpen alakul az intézményekben. Legjellemzőbb a verbális agresszió (80%), azt követi a verekedés (26%). 12%-ban vesznek észre a pedagógusok diákok közötti kirekesztést, 10-10%-ban önagresszió és rongálás jelenik meg. Az intézmények 8%-ban említettek lopásokat, 6%-ban lelki bántalmazást, illetve 2%-ban zsarolást.

Az interjú utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy az intézmények miben számítanak az Agressziókezelési Munkacsoportra, miben kívánnak együttműködni, milyen területeken várnak segítséget. A válaszok alapján az intézmények szívesen vennék a színházi programok folytatását, további módszertani segédanyagok készítését - különös tekintettel vetíthető, feldolgozható filmekre, a diákoknak drámapedagógiai, önismereti, játékos osztályfőnöki órákat, a pedagógusoknak további képzéseket, módszertani segítséget, esetmegbeszéléseket, szupervíziós lehetőségeket.

Komplex intézményfejlesztés az iskolai agresszió kezelését és megelőzését célzó projektben

Utánkövetési kérdőívek tapasztalatai

A projekt egyik fő eleme a komplex intézményfejlesztési program, mely - a nemzetközi tapasztalatokat is igazolva - különösen hatékonyan bizonyult. A rendkívül széles spektrumot lefedő programok, a folyamatos támogató jelenlét, az idői perspektíva valódi proaktív és reaktív fejlesztési keretet ad, valamint stabilizálni képes az elért eredményeket. A fejlesztési csoportba az első ciklusban hat, a másodikban újabb nyolc oktatási-nevelési intézmény (közéiskolák, kollégiumok és gyermekotthonok) bevonására került sor. Jelenleg a harmadik ütem intézményeivel folynak tárgyalások, illetve megkezdődött a közös munka szervezése.

Az Agressziókezelési Munkacsoport 2010 őszén egy 8 kérdésből álló utánkövetési kérdőívet küldött ki a komplex fejlesztési programban résztvevő intézmények vezetőinek, melyben az eltelt két év tapasztalatairól kért visszajelzést. A kérdések egyrészt a programmal való elége-

dettséget, az újonnan megismert módszertani eszközök intézményi alkalmazhatóságát, azok hasznosságát, valamint a hosszú távú együttműködés lehetséges területeit fedték le. Jelen tanulmány születéséig hét intézménytől érkezett vissza a kérdőív, ezek feldolgozása történt meg.

A programmal való elégedettséget ötfokú skálán értékelték az intézmények.

1. Mennyire elégedettek az intézményüknek nyújtott programokkal? (1-5-ig)

Öt intézmény 5-öt adott (kiváló minősítés), 2 intézmény 4-et (jó minősítés). Ezek alapján feltételezhetjük, hogy a projektbe bekapcsolódó intézmények az együttműködés tartalmi elemeivel, a szakmai szolgáltatások színvonalával és azok intézményspecifikus befogadásához és alkalmazásához nyújtott támogatással elégedettek voltak.

A következő két kérdés mentén a menedzsment által kiválasztott, a pedagógusokkal és a diákokkal megismerttetett módszerek, programok hatékonyságának, eredményességének, valamint azok intézménybe történő sikeres integrálásának feltérképezése történt.

2. Mely program(oka)t tartják a leghasznosabbnak az iskolai agresszió kezelésében, megelőzésében, melyek segítették legjobban a munkájukat?

A visszajelzések szerint négy intézmény az alternatív konfliktuskezelési módszerek közül a resztoratív szemlélet megismerését, a facilitátorképzés keretein belül pedig a resztoratív gyakorlatok iskolai keretben történő meghonosítását találta a leghatékonyabb programelemnek. Három intézmény számára a vezetői tréning bizonyult kiemelkedően hasznosnak, két intézmény a pedagógusok számára szervezett továbbképzést, a multiplikátorképzést emelte ki. A mindennapi oktató-nevelő munkát támogatta a pedagógusok jogi ismereteinek frissítése. Ezekon túl fontos és jól használható segítséget jelentett a módszertani csomagban kiküldött oktató DVD az iskolai agresszió témaköréhez kapcsolódó interaktív osztályfőnöki órák tervezéséhez, valamint a Játéktár című segédanyag. A diákok számára szervezett színházi előadások, tornatermi színdarab szintén sikeres kezdeményezésnek bizonyult. A prevenció munkában a diák kortárssegítők képzése és a mentálhigiénés készségfejlesztő csoportfoglalkozások jelentettek nagy segítséget a visszajelzések szerint.

3. Alkalmazzák-e valamely - a komplex fejlesztésben megismert - alternatív konfliktuskezelési módszert az intézményükben?

A resztoratív szemléletű konfliktusmegoldási technikák az iskolai élet több színterén is megjelentek ezekben az intézményekben, hatékonyságukról nemcsak a mostani kérdőívben, de a folyamatos kapcsolattartás során, illetve a szupervíziós csoporton is beszámoltak a kollégák. A kortárs mediáció eredményessége az újonnan belépő évfolyamokon „szokásosan” megjelenő magatartási, beilleszkedési problémák kezelésében mérhető le.

4. Tapasztalnak-e változást az iskola életében a komplex fejlesztési programot megelőző időszakhoz képest bármely olyan területen, amely közvetlenül vagy közvetve kapcsolódik az iskolai agresszió megelőzéséhez és kezeléséhez? Ha igen, milyen változást?

Erre a kérdésre minden intézmény egybehangzóan igennel válaszolt, vagyis az egészséges kép, az iskolai közhangulat, klíma javulásáról számoltak be az intézmények. Az iskolai élet szereplői közötti kapcsolati relációkat végignézve azonban eltérő mértékű ez a változás.

A hét intézmény közül kettőben a diákok közötti viselkedésben még nem igazán érezhető változás. Öt intézmény azonban olyan jeleket említett, melyek egyértelműen a tanulók egymás közötti viszonyában reménytelen változások mutatói: a diákok konfliktuskezelési technikái bővültek, kisebb konfliktusait képesek megnyugtatóan rendezni. Észrevehető jelzés, hogy a gyerekek nyíltabban beszélnek a problémáikról, a problémáfelismerő képességük fejlődött, toleránsabban viselkednek egymással, az új konfliktuskezelési módszert meglepetéssel, de pozitív hozzáállással fogadták.

A diákok és pedagógusok közötti kapcsolatban történt pozitív változások elősegítették a tisztább határvonalak kialakítását, a resztoratív módszert használó pedagógusok "közvetlenebb és intenzívebb viszonyba kerülnek a diákokkal", általában javult a kommunikáció színvonala közöttük, és egymás alaposabb megismerése erősítette az elfogadás mértékét.

A pedagógusok nyitottabbá váltak a közös esetmegbeszélések szervezésére, türelmesebbek a diákokkal, megnőtt az igényük konkrét, gyakorlati módszerek megismerése iránt.

A pedagógus-szülő viszony változásának mutatói a gyakoribb találkozások, a megoldási alternatívák megbeszélése, a közös cél megfogalmazása és kimondása a megoldáskeresésben és kivitelezésben is a közös munka felé irányította az érintettek figyelmét. A szülők bizalma növekedett a nevelési problémák sikeres megoldása iránt.

5. Melyek az intézményi agressziókezelési stratégiájuk közeljövőre vonatkozó lépései, feladatai?

A válaszadó intézmények a helyi szinten kialakított agressziókezelési stratégiájuk közeljövőre vonatkozó lépései, feladatai között említették: a resztoratív módszer népszerűsítését a tanárok között, a kilencedikes diákok szélesebb körű bevonását az iskolai életbe, kortárssegítő tevékenység kiterjesztését, esetmegbeszélő csoportok szervezését, konfliktushelyzetek megoldására egységes eljárásrend kidolgozását, környezetfejlesztést, tanárok számára tréningek szervezését, interaktív beszélgetést különféle témák szakembereivel, DÖK és szülői szervezet feltáró munkáját az esetek összegyűjtésében és dokumentálásban, kötetlenebb tanár-diák beszélgetések facilitálását (pl. panaszóra), anonim vonal működtetését segélykérésre, művészet-terápiás, illetve „sporttal az agresszió ellen” programok megszervezését.

6. Igényt tart-e további kapcsolattartásra, együttműködésre a Munkacsoportunkkal? Ha igen, milyen formában, milyen programban?

Minden intézmény igényli a további együttműködést, s a jövőbeni közös munkában a következő elképzeléseik megvalósításában számítanak a Munkacsoportra: új módszereket megismertető pedagógus tréningek szervezésében, osztályfőnöki órák megtartásához vendéglelőadók közvetítésében, tornatermi színházi előadás, nevelőtestületi továbbképzések megszervezésében, egyéni és csoportos szupervízió biztosításában, kapcsolati háló kiépítésében, támogató segítségnyújtásban, a resztoratív módszer alkalmazása kapcsán a kiképző folyamatos szakmai szupervíziójának kísérésében.

7. Részt venne-e egy szakmai tapasztalatcserén a komplex intézményfejlesztésben együttműködő intézmények képviselőivel az MFPI-ben?

Az intézmények a szakmai tapasztalatcsere lehetőségét hangsúlyozva jelezték részvételi szándékukat. Az Agressziókezelési Munkacsoport a közeljövőben találkozót szervez a Mérei Intézetben a komplex program résztvevői számára.

8. Mivel egészítenék ki, vagy mit változtatnának a programon a komplex fejlesztésbe bekapcsolódó intézmények számára?

A következő tanévekben bekapcsolódó intézmények számára a következő javaslatokat tették a korábban fejlesztett intézmények: a komplex fejlesztésben résztvevő intézmények visszajelzéseik alapján elégedettek a programokkal, jól használható segítséget jelentenek számukra a projekt nyújtotta lehetőségek. A pedagógusok munkáját segítő, a konfliktushelyzetek kezeléséhez kapcsolódóan további gyakorlati tanácsokat és konkrét megoldási javaslatokat tartalmazó programokkal egészítenék ki a komplex programcsomagot. Az egyik intézmény jelezte, érdemes lenne a nem pedagógus kollégákat is bevonni a képzésekbe (pl. kommunikációs tréning). Egy gyermekotthon több speciális, az intézmény sajátosságaihoz, szakmai programjához illeszkedő programot látna szívesen a komplex projektben.

Resztoratív elemek bevezetésének tapasztalatai oktatási-nevelési intézmények konfliktuskezelő gyakorlatában

Resztoratív facilitátorok szupervíziós esetmegbeszélő találkozója

Az iskolai agresszió kezelését és megelőzését célzó projektben kiemelten hangsúlyos szerepet kap és nagy népszerűségnek örvend a resztoratív módszer, mely a programok között több formában is megjelenik. Ennek az alternatív konfliktuskezelési szemléletnek az alapjaival ismerkedhetnek meg a pedagógusok, illetve a szülők és diákok képviselői azokon az iskolai agresszió témájában szervezett nevelési értekezleteken, melyekre az intézmények kérésére az Agressziókezelési Munkacsoport közvetít szakértő előadót. Többször kerül sor resztoratív szakember bevonására azokban az esetekben is, mikor egy-egy intézmény olyan, sokszor elhúzódó konfliktushelyzetről számol be, melynek megoldásához külső szakértő bevonása indokolt. A pedagógusok körében a helyreállító konfliktuskezelési módszer megismerését, alkalmazását támogatják azok a resztoratív DVD-filmek is, amelyek a fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézmények által a 2009/2010-es tanév elején kézhez kapott módszertani segédanyag csomagban találhatóak. Végül, de nem utolsósorban a projekt keretében 2009 novemberétől mostanáig lezajlott resztoratív tréningeken 16 nevelési-oktatási intézményből már több mint 80 szakember szerezte meg a 30 órás képzés elvégzését igazoló resztoratív facilitátor tanúsítványt.

A resztoratív módszerrel kapcsolatos programelemek - kiemelten a facilitátor képzések - hatását, eredményeit nyomon követendő az Agressziókezelési Munkacsoport a 2009/2010-es tanév végén a Mérei Intézetben esetmegbeszélő csoportot tartott a facilitátor kollégák számára. A megbeszélő körre meghívást kapott mindenki, aki a Mérei Projektben végzett resztoratív facilitátor tréninget. A kollégák örömmel fogadták a lehetőséget, és akinek ideje engedte, be is jelentkezett a csoportba. A program délutánján végül 10 fővárosi fenntartású oktatási-nevelési intézményből 31 gyakorló facilitátor, a resztoratív képzés trénera és az Agressziókezelési Munkacsoport képviselői találkoztak. Az esetmegbeszélő kör résztvevői lehetőséget kaptak, hogy megosszák egymással a resztoratív módszer gyakorlati alkalmazása során szerzett tapasztalataikat, sikereiket, megfogalmazhatták és megvitathatták a témával kapcsolatban felmerülő nehézségeiket, kérdéseiket, ötleteiket.

A facilitátorok nagy lelkesedéssel számoltak be sikerélményeikről, melyeket mindennapi munkájukban a resztoratív elemek alkalmazásának köszönhetően éltek meg. Intézményeik életében bekövetkezett pozitív változások közül kiemelték a közösségen belüli kapcsolatok, a párbeszéd megerősödését, valamint a hatékony kommunikációt és a konstruktív konfliktuskezelést elősegítő resztoratív kérdezőtechnika gyakorlattá válását. Pozitívként hangsúlyozták továbbá, hogy a pedagógusok valódi partneri kapcsolat kialakítására töreksenek a diákokkal, és egyre inkább be kívánják őket vonni - véleményük, igényeik és szükségleteik érdemi figyelembevételével - a közösséget érintő szabályok, keretek meghatározásának folyamatába. A facilitátorok jelentős sikerként, újításként említették az intézmények konfliktuskezelési gyakorlatában a büntetési központúság háttérbe szorulását a jóvátételi megoldások javára. Ennek az alternatív szemléletnek megfelelően az elkövetőknek a közösség támogatását megélve lehetőségük van arra, hogy megismerjék és tudatosítsák magukban a cselekményük negatív következményeit, melyek a közösség más tagjait érintették, felelősséget vállaljanak tettükért, és eleget tegyenek a felmerülő szükségletek alapján közösen megállapított jóvátételnek a kapcsolataik helyreállítása érdekében.

A facilitátorok a tréning elvégzését követően fokozatosan kezdték beépíteni mindennapi munkájukba a resztoratív elemeket. Szívesen és könnyen azonosultak a szemlélet alapelveivel, napról napra vált számukra jó értelemben véve rutinná a kérdezőtechnika és a szintén nagy sikerrel működő proaktív és reaktív körök módszere. A komplexebb elemekből építkező, nagyobb facilitatori gyakorlatot és főként komolyabb előkészületeket igénylő resztoratív konferenciák bevezetése terén is megtörténtek az első kísérleti lépések az érintett intézmények többségében, megkezdődött a módszer megismerésének, közösségi konfliktuskezelő eszközzé válásának folyamata.

A facilitátor kollégák beszámolója a számos lelkesítő, örömteli siker mellett természetesen nehézségekről is szólt, hiszen közösségek konfliktuskezelési szemléletének, rendszerének reformja alapvető, többnyire már régóta berögzült szokások megváltoztatását igényli. A büntetési központú konfliktuskezelés „bevált” rutinján való túllépés intézményi és egyéni szemléletváltást is kíván a közösségben. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a resztoratív konfliktuskezelési technikákhoz kapcsolódó kommunikációs elemeket sokszor a pedagógusok számára sem könnyű elsajátítani, alkalmazni, így például tudatos gyakorlást igényel az énközlések használata, egy helyzettel, cselekménnyel kapcsolatos érintettség, a megélt érzelmek megfogalmazása. Végül, de nem utolsósorban az esetek bemutatása kapcsán többször előkerült, hogy cseppet sincs egyszerű dolga a „kezdő” facilitátornak, hiszen sokféle feladat hárul rá, kihívások sorával kell megbirkóznia, mikor egy új módszer friss szakértőjeként a tréningről visszatér az iskolába, kollégiumba, gyermekotthonba.

A facilitátorok véleménye szerint a resztoratív módszerek bevezetése során adódó kezdeti akadályok legyőzésében és a későbbi gyakorlat során is hatékonyabb működést tesz lehetővé, ha egy intézményben több képzett facilitátor teamben együttműködve tud dolgozni. A tapasztalatok azt mutatják továbbá, hogy minél nyitottabbak az új szemlélet megismerésére, a technikák alkalmazására a közösség tagjai, annál sikeresebb lehet a resztoratív konfliktuskezelés egy adott intézményben. A pedagógus kollégák, diákok, szülők involváltságát, elkötelezettségét a facilitátorok a képzésen megismert resztoratív alapelvek, technikák bemutatásával, átadásával jelentősen erősíteni tudják.

Több intézmény képviselője is jelezte, hogy a helyreállító konfliktuskezelő módszer alkalmazásának sikereiből kiindulva terveik között szerepel, hogy a resztoratív szemlélet alapelvei, elemei mentén módosítsák a pedagógiai programot, illetve a házirendet.

A resztoratív esetmegbeszélő találkozók végén közös igényként hangzott el a facilitátorok részéről, hogy szívesen vennének részt rendszeresen további szakmai tapasztalatszerésre alkalmas, hasonló fórumokon. A pedagógus kollégák kérését figyelembe véve, egyéni munkájukat, szakmai fejlődésüket, illetve az intézmények közötti szakmai párbeszéd, a kapcsolati háló erősítését támogatandó az Agressziókezelési Munkacsoport a jövőben is tervezi hasonló szupervíziós esetmegbeszélések, műhelyfoglalkozások szervezését a Mérei Intézetben.

Intézményi kérdőívek tapasztalatai

Az iskolai agresszióra vonatkozó kérdések összegzése
(72 intézmény válasza alapján)

Novák Mária
(MFPI Agressziókezelési Munkacsoport)

A Fővárosi Közgyűlés 14/298/19/2008. sz. előterjesztése alapján elfogadott Intézkedési Terv 2. pontja szerint 2008 szeptemberében létrehozott Agressziókezelési Munkacsoport számára nagyon fontos volt, hogy minél pontosabb diagnózist kapjon arról, hogy a fővárosi fenntartású intézmények pedagógusai hogyan vélekednek az egyre gyakoribbá váló iskolai agresszióról, mi jellemző az egyes intézményekre, milyen területeken, miben várnak csoportunktól segítséget a vezetők és a kollégák.

A helyzetfelméréshez egy intézményi kérdőívet készítettünk, amelyet e-mailben elküldtünk minden iskolába felhasználásra, az iskolák többsége kitöltötte, elvégezte az elemzését, és ennek alapján dolgozták ki a saját tervüket az agresszió kezelésére, és határozták meg a 2008/2009-es tanév során megrendezésre kerülő négy nevelési értekezlet témáit.

A kérdőív 17 kérdést tartalmazott, amelyek az iskolai agresszió témakörének minél több szempontból történő körbejárását segítette elő.

A Munkacsoport által megfogalmazott kérdések az alábbiak:

1. Az Önök iskolájában mi a legjellemzőbb megnyilvánulási formája a tanulók közötti agresszióknak?
2. Történt-e a 2007/2008-as tanévben iskolájukban valamilyen súlyosabb agresszív incidens a tanulók között?
3. Hogyan oldották meg a konfliktusokat?
4. Tanár - diák közötti konfliktus történt-e a 2007/2008-as tanévben az Önök intézményében?
5. Ha igen, milyen konfliktus?
6. Bevonják-e általában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst a megoldásba?
7. Melyik külső intézménynek jelzik a problémát súlyosabb esetben?
8. Van-e kialakult eljárásrendje a konfliktusos ügyek kezelésének?
9. Van-e kialakult eljárásrendje a konfliktusos ügyek kezelésének? Ha igen, melyek azok?
10. Milyen típusú konfliktusok kezelésében érzik magukat eszköztelennek a pedagógusok az Önök iskolájában?
11. Milyen rendszerességgel tartanak koordinációs értekezletet a pedagógusok az Önök iskolájában?
12. Milyen módszertani segítségre lenne szükségük az agresszió megelőzése, kezelése kapcsán?
13. Milyen módszertani segítségre lenne szükségük az agresszió megelőzése, kezelése kapcsán? (iskolán kívül)
14. Milyen szervezett formája van az Önök iskolájában a 9. évfolyam fogadásának?
15. Van-e a tanulók között beavatás jellegű program? Milyen formában?
16. Milyen témában és formában várnak segítséget az Agressziókezelési Munkacsoporttól?
17. Észrevételek, javaslatok

1. Az Önök iskolájában mi a legjellemzőbb megnyilvánulási formája a tanulók közötti agresszióknak?

	Válasz	Intézmény	%
1.	fizikai	37	51
2.	lelki/szóbeli	57	79
3.	„csicskáztatás”	9	12
4.	egyéb	9	12

Az intézmények több választ is megjelöltek. Az adatokból jól látható, hogy az iskolák háromnegyed részében főleg a lelki/szóbeli agresszió van jelen, de a fizikai erőszak is megjelenik az intézmények felében.

2. Történt-e a 2007/2008-as tanévben iskolájukban valamilyen súlyosabb agresszív incidens a tanulók között?

	Válasz	Intézmény	%
1.	igen	1	1
2.	nem	38	53
3.	<i>Szöveges válasz:</i> szünetben verekedés, iskolán kívüli verekedés, rongálás, zsarolás, fenyegetés, zsarolás, tettegesség telefonnal rögzítve - internetre feltéve, szexuális atrocitás	33	46

Az adott évben az intézmények felében nem történt súlyosabb agresszív incidens, az iskolák másik felében viszont történt verekedés, rongálás, fenyegetés, zsarolás, szexuális bántalmazás. Egy iskola válaszában szerepel, hogy náluk történt súlyos eset.

3. Hogyan oldották meg a konfliktusokat?

	Válasz	Intézmény	%
1.	beszélgetés az érintettekkel	44	61
2.	egyéni	38	53
3.	csoportos	36	50
4.	beszélgetés a szülőkkel	41	57
5.	írásbeli szankciók	19	26
6.	fegyelmi tárgyalás	25	35

Az intézmények több választ is megjelöltek, megbeszéltek az eseteket az érintettekkel egyéni, vagy csoportosan, a szülőkkel is ismertették a történeteket, fegyelmi tárgyalásokat is tartottak. Az iskolák negyede alkalmazott írásbeli szankciókat.

4. Tanár – diák közötti konfliktus történt-e a 2007/2008-as tanévben az Önök intézményében?

	Válasz	Intézmény	%
1.	igen	46	64
2.	nem	26	36

Az adott tanévben az intézmények több mint 60%-ában előfordult tanár-diák közötti konfliktus.

5. Ha igen, milyen konfliktus?

	Válasz	Intézmény	%
1.	szóváltás	45	63
2.	tettegesség	27	37

Az intézmények kicsit több mint 60%-ában a tanár-diák közötti konfliktus szóváltás volt, a tetlegesség mértéke majdnem 40%.

6. Bevonják-e általában a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst a megoldásba?

	Válasz	Intézmény	%
1.	igen	65	90
2.	nem	4	6

Az iskolák 90%-ában bevonják a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst a problémás ügyek megoldásába. Kevés azoknak az intézményeknek a száma, amelyek a „gyermekvédelmis” nélkül intézik a kialakult konfliktusos helyzeteket.

7. Melyik külső intézménynek jelzik a problémát súlyosabb esetben?

	Válasz	Intézmény	%
1.	gyermekjóléti szolgálat	51	69
2.	gyámhatóság	28	38
3.	rendőrség	29	39
4.	családsegítő szolgálat	45	61
5.	nevelési tanácsadó	36	49
6.	egyéb	2	3

Az iskolák több mint fele egyszerre több intézmény felé is jelzi a súlyos eseteket. A gyermekjóléti, családsegítő szolgálat és a nevelési tanácsadó munkatársaitól várnak elsősorban segítséget. A rendőrséghez és gyámhatósághoz küldött jelzések is közel 40%-os arányban történnek.

8. Van-e kialakult eljárásrendje a konfliktusos ügyek kezelésének?

	Válasz	Intézmény	%
1.	igen	62	87
2.	nem	9	13

Az intézmények közel 90%-ában van kialakult eljárásrendje a konfliktusos ügyek intézésének. Az iskolák kicsit több mint 10%-a eddig nem dolgozott ki saját protokollt a problémás helyzetek rendezésére.

9. Van-e kialakult eljárásrendje a konfliktusos ügyek kezelésének? Ha igen, melyek azok?

Sor-szám	Válasz	Intézmény	%
1.	beszélgetés minden érintettel külön-külön, majd együtt, kompromisszumos javaslat kidolgozása a tanuló érdekeit figyelembe véve	12	17
2.	ifjúságvédelmi felelős elbeszélget a tanulóval, osztályfőnökkel, szülő értesítése, kisebb vétség esetén írásbeli szankció, nagyobb vétség esetén fegyelmi tárgyalás	8	11
3.	osztályfőnök, gyermek és ifjúságvédelmi felelős - igazgató - Gyermekjóléti Szolgálat - Családsegítő Szolgálat	10	14
4.	korai felismerés, számtalan beszélgetés, folytonos odafigyelés, nyomon követés	6	8
5.	elbeszélgetés osztályfőnökkel, szülővel-kibeszélés	8	11
6.	házi rendben meghatározott rend szerint: osztályfőnök, iskolavezetés, szülő, fejlesztőpedagógus, pszichológus, ifjúságvédelmi felelős bevonásával	6	8
7.	megbeszélés, feloldás - szükség szerint büntetés	6	8
8.	alapidokumentumok: SZMSZ, Házi rend	6	8
9.	jogszabályok és az iskolai szabályzatok szerint	5	7
10.	egyéb	5	7

Eléggé változatos az intézmények által kialakított eljárásrend a konfliktusos ügyek rendezésére. Megbeszélnek az eseteket az érintettekkel, de hogy kit vonnak be a problémák rendezésébe, nagyon egyedi. Az iskolák egynegyede jár el a jogszabályok és az iskolai alapidokumentumok szerint.

10. Milyen típusú konfliktusok kezelésében érzik magukat eszköztelennek a pedagógusok az Önök iskolájában?

Sor-szám	Válasz	Intézmény	%
1.	a szülők nem minden esetben segítőkészek, partnerek az adott konfliktushelyzet orvoslásában	16	22
2.	amikor a gyerek megtagadja a munkát az órán, nem hoz rendszeresen felszerelést, az órát rendetlen viselkedésével zavarja	15	21
3.	igazolatlan hiányzás, késés	11	15
4.	dohányzás elleni fellépés	8	11
5.	a tanulók verbális agressziójának kezelése	6	8
6.	az iskolán kívüli agresszió	6	8
7.	tanulói motiválatlanság	5	7
8.	a család és az iskola közötti normarendszeren belül jelentős eltérések mutatkoznak	5	7
9.	fegyelmi eszközök hiánya	5	7
10.	pszichoterror	3	4

Az intézmények 20%-ában érzik úgy a pedagógusok, hogy a szülőkkel nehezen lehet a kialakult konfliktusos ügyeket elrendezni. Hasonló %-ban mondják azt a kollégák, hogy a diákok által történő tanórai munka megzavarása esetén érzik magukat eszköztelennek. A tanulók igazolatlan hiányzása és késése az a terület még, amelyek rendezése során nincs eszköz a kezükben.

11. Milyen rendszerességgel tartanak koordinációs értekezletet a pedagógusok az Önök iskolájában?

Sor-szám	Válasz	Intézmény	%
1.	szükség esetén	19	27
2.	havonta és szükség esetén	17	24
3.	negyedévente és szükség esetén	16	22
4.	hetente	8	11
5.	félévente	3	4
6.	kéthavonta	3	4
7.	kéthetente	2	3
8.	egyéb	4	5

A koordinációs értekezletek rendszeressége is változatos képet mutatott az iskolákban a 2008/09-es tanévben. Az intézmények közel negyedében szükség esetén, szintén egygyedében havonta és szükség esetén, 20%-ban pedig negyedévente és szükség esetén hívják össze ezeket a megbeszéléseket a kollégákat.

12. Milyen módszertani segítségre lenne szükségük az agresszió megelőzése, kezelése kapcsán?

Sor-szám	Válasz	Intézmény	%
1.	konfliktuskezelési tréning	19	26
2.	esetmegbeszélés	14	19
3.	iskolapszichológus főállásban	11	15
4.	esettanulmányok	6	8
5.	pszichológus segítsége	5	7
6.	szupervízió	4	6
7.	protokoll a konfliktusos helyzetek megoldására	4	6
8.	osztályfőnök segítése módszertani anyagokkal	4	6
9.	felkészült előadók a témában	3	4
10.	egyéb	2	3

Az iskolák többsége konfliktuskezelési tréningek szervezését, esetmegbeszélések lehetőségét, esettanulmányok közreadását és főállású iskolapszichológus alkalmazási lehetőségét szívesen vennék módszertani segítségül igénybe venni.

13. Milyen módszertani segítségre lenne szükségük az agresszió megelőzése, kezelése kapcsán? (iskolán kívül)

Sor-szám	Válasz	Intézmény	%
1.	tréning	9	13
2.	kiadványok, CD, esettanulmányok órai felhasználásra	9	13
3.	több program szervezése a szabadidő aktív felhasználására (ingyenes)	9	13
4.	kulturális rendezvényen való részvétel támogatása	8	11
5.	szülők együttműködési készségének javítására	7	10
6.	esetmegbeszélések	6	8
7.	gyakorlatorientált továbbképzések (olcsón, ingyen)	6	8
8.	a média építő segítségére	5	7
9.	kortárssegítő tanfolyamok	5	7
10.	jogi segítség	4	5
11.	egyéb	4	5

Iskolán kívüli segítségként a tréningeket, módszertani anyagokat, több szabadidős program eltöltéséhez ingyenes lehetőség biztosítását nevezték meg az intézmények.

14. Milyen szervezett formája van az Önök iskolájában a 9. évfolyam fogadásának?

Sorszám	Válasz	Intézmény	%
1.	<i>gólyatábor</i>	42	58
2.	<i>gólyabál</i>	18	25
3.	<i>gólyaavatás</i>	17	24
4.	<i>közös „nulladik” szülői értekezlet</i>	13	18
5.	<i>az iskola bemutatása</i>	13	18
6.	<i>gólyafogadó</i>	6	8
7.	<i>gólyahét</i>	5	7
8.	<i>gólyanap</i>	5	7
9.	<i>nyílt napok</i>	5	7
10.	<i>előkészítő foglalkozások</i>	5	7

Több lehetőséget is megneveztek az iskolák a 9. évfolyamba kerülő diákok fogadására. Az intézmények közel 60%-ában szerveznek az új diákok részére gólyatábort. Az iskolák negyede rendez gólyabált és gólyaavatást, sok helyen tartanak „nulladik” szülői értekezletet is.

15. Van-e a tanulók között beavatás jellegű program? Milyen formában?

Sorszám	Válasz	Intézmény	%
1.	<i>gólyaavatás -tréfás feladatokkal</i>	7	10
2.	<i>gólyabálon</i>	5	7
3.	<i>kollégiumban humoros</i>	2	3

Kevés intézményből jelezték, hogy van beavatás jellegű program a 9. évfolyamra kerülő diákok részére, ezek tréfás, humoros feladatokból állnak.

16. Milyen témában és formában várnak segítséget az Agressziókezelési Munkacsoporttól?

Sorszám	Válasz	Intézmény	%
1.	<i>tréning</i>	21	29
2.	<i>segédanyagok nyomtatott, illetve elektronikus formában</i>	13	18
3.	<i>módszertani segítség</i>	13	18
4.	<i>esetmegbeszélések</i>	12	17
5.	<i>esettanulmányok és megoldási lehetőségük</i>	9	13
6.	<i>előadások a megoldás mikéntjéről</i>	8	11
7.	<i>osztályfőnöki órák segítése</i>	8	11
8.	<i>tesztek -kérdőívek</i>	6	8
9.	<i>drámapedagógiai előadások</i>	3	4

Az Agressziókezelési Munkacsoporttól többségében tréningek szervezését, módszertani anyagokat, esetmegbeszélések lehetőségét, esettanulmányok közreadását várják az iskolák vezetői és pedagógusai.

17. Észrevételek, javaslatok

Sorszám	Válasz	Intézmény	%
1.	<i>több külső, iskolán kívüli program megvalósításához anyagi erőforrások nyújtása</i>	15	21
2.	<i>iskolapszichológusra lenne szükség</i>	6	8
3.	<i>elkülönített anyagi fedezet biztosítása szakemberek segítségének igénybevételéhez</i>	5	7
4.	<i>tanköteleskor csökkentése</i>	4	6
5.	<i>problémás osztályokban csoportbontás legalább az érettségi tantárgyakban</i>	4	6
6.	<i>az agresszió társadalmi gyökereinek mélyebb feltárása, szélesebb körű kezelése</i>	3	4
7.	<i>illetanórák beillesztése a tantervbe, erkölcsi világnézet kialakítása</i>	3	4

Az intézmények javaslataik között megfogalmazták, hogy főleg anyagi erőforrásokra lenne szükségük különböző programok megvalósításához, valamint az agressziókezelés témakörében jártas szakemberek meghívásának finanszírozására, és iskolapszichológus segítségére lenne szükségük. A tanköteleskor csökkentésének lehetőségét is több iskola jelezte észrevételként.

Nevelési értekezletekről készült jegyzőkönyvek tapasztalatai

Novák Mária
(MFPI Agressziókezelési Munkacsoport)

A Fővárosi Közgyűlés 14/298/19/2008. sz. előterjesztése alapján elfogadott Intézkedési Terv 10. pontjában fogalmazta meg az Agresszió Bizottság, hogy a fővárosi fenntartású intézmények a 2008/2009-es tanév folyamán négy nevelési értekezleten foglalkozzanak az iskolai agresszió kezelésével, megelőzésével. Hívják fel a kollégák figyelmét a téma fontosságára, dolgozzanak ki az iskolák intézményi tervet a problémák kezelésére, és az értekezletekről készült jegyzőkönyveket küldjék el az MFPI Agressziókezelési Munkacsoportja részére.

A Munkacsoport tagjai kidolgoztak egy szempontrendszert, amelynek alapján végeztük el mind a négy nevelési értekezletről készült jegyzőkönyvek feldolgozását, és ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével készült el az elemzés. Megnéztük, hogy a résztvevők hányan, milyen összetételben vettek részt a nevelési értekezleteken, hány napirendi pontot dolgoztak fel, mi volt ezeknek a témája, külső vagy belső személy volt-e az előadó, milyen módszereket alkalmaztak a feldolgozás során, milyen célokat fogalmaztak meg a pedagógusok, megnéztük a hozzászólások számát, jellegét, az állásfoglalások, határozatok számát, jellegét, és hogy a megfogalmazott állásfoglalások kire vonatkoztak.

Az I. nevelési értekezlet megtartásáról készült jegyzőkönyvet 99, a feldolgozásig 87 intézmény küldte el. Az intézmények többsége (87% - 76 iskola) októberben, néhányan (10% - 9 iskola) novemberben, és (2% - 2 iskola) decemberben tartotta meg az első agresszióval foglalkozó értekezletet.

Az iskolák 87%-a közvetlenül az értekezlet megtartása után, 12% pedig kicsit később küldte el a jegyzőkönyvet.

A II. nevelési értekezlet jegyzőkönyvét 84, a feldolgozásig 67 intézmény küldte el az Agressziókezelési Munkacsoport számára, kevesebb iskolából juttatták el hozzánk ezeket, mint az első értekezletről készültket. 56 intézmény (84%) időben, 11 intézmény (16%) késve, levélben való kérés után küldte el. A megtartott II. nevelési értekezlet időpontja iskolánként nagyon változó volt, novembertől márciusig terjedő időszakban tartották meg.

A III. nevelési értekezlet jegyzőkönyvét 72, a feldolgozásig 64 intézmény küldte el munkacsoportunk részére, kevesebb iskolából juttatták el hozzánk, mint az első és második értekezletről készültet. A megtartott harmadik nevelési értekezlet időpontja iskolánként nagyon változó volt, decembertől április végéig terjedő időszakban történt.

A IV. nevelési értekezlet jegyzőkönyvét összesen 64, a feldolgozásig 60 intézmény küldte el július elejéig Munkacsoportunk részére feldolgozásra. A megtartott negyedik nevelési értekezletet az intézmények háromnegyedében májusban, egynegyedében pedig ettől eltérően rendezték meg.

1. Résztvevők

A jegyzőkönyvek adataiból kiderült, hogy az intézmények pedagógusai nagy létszámban vettek részt a nevelési értekezleteken, meghívták a diákok és szülők képviselőit is.

Ha összehasonlítjuk a négy nevelési értekezleten részt vevők létszámadatait, láthatjuk, hogy a negyedik értekezleten vettek részt a legkevesebben, a legtöbbet az elsőn voltak.

1. táblázat. Az I., II., III. és IV. nevelési értekezleten részt vevők száma

Résztevők	Létszám			
	Nevelési értekezlet I.	Nevelési értekezlet II.	Nevelési értekezlet III.	Nevelési értekezlet IV.
Intézmény létszám	87	67	64	60
Pedagógus	3378 fő	2791 fő	2448 fő	2401 fő
Diák-önkormányzati képviselő	313 fő	180 fő	166 fő	106 fő
Szülői közösség képviselője	209 fő	155 fő	60 fő	71 fő
Egyéb	89 fő	36 fő	24 fő	11 fő
Összesen	3989 fő	3162 fő	2698 fő	2589 fő

2. Napirendi pontok

Az első nevelési értekezleten 152, a másodikon 120, a harmadikon és negyediken egyaránt 92 napirendi pontot dolgoztak fel az intézményekben, amelyeknek a megoszlása a következő volt:

2. táblázat. Az I., II., III. és IV. nevelési értekezletek napirendi pontjainak összehasonlítása

Napirendi pontok száma	Nevelési értekezlet I.		Nevelési értekezlet II.		Nevelési értekezlet III.		Nevelési értekezlet IV.	
	87 intézmény		67 intézmény		64 intézmény		60 intézmény	
	Intézmények száma	%-os arány	Intézmények száma	%-os arány	Intézmények száma	%-os arány	Intézmények száma	%-os arány
1	40	46 %	34	51%	46	71%	39	65%
2	39	45%	23	34%	12	19%	13	22%
3	7	8%	4	6%	2	3%	6	10%
3-nál több	1	1%	6	9%	4	6%	2	3%

Ha összehasonlítjuk a négy nevelési értekezlet napirendi pontjainak a számát, láthatjuk, hogy a III. és a IV. értekezleten a legmagasabb az aránya az egy témát feldolgozó intézményeknek. Ennek oka az, hogy ezeken a nevelési értekezleteken főleg a gyakorlat oldaláról közelítették meg egy-egy témakört, konkrét megoldási lehetőségeket, módszereket ismertek meg a pedagógusok. Az első értekezleten az agresszió elméleti megközelítése mellett helyzetfelmérést végeztek, vagy a főváros által elfogadott Intézkedési Terv pontjaiban megfogalmazott feladatokat ismertették a tantestületek tagjaival. A második értekezletek felében volt egy téma, főleg konfliktus és agressziókezelés.

3. Napirendi pontok témája

Az I. nevelési értekezleten az intézmények többségében nagyon alaposan foglalkoztak a kollégák az agresszió fogalmával, keletkezésével, fajtáival, kezelésével. Elég sok intézményben ismertették a Fővárosi Önkormányzat által elfogadott Intézkedési Tervben megfogalmazott feladatokat, és fontosnak tartották az intézményi helyzetértékelés elvégzését is az intézményi kérdőív alapján. Kiemelt jelentősége volt még a konfliktuskezelésnek és esetmegbeszélésnek is, ami azt mutatta számunkra, hogy az elméleti ismeretek mellett a gyakorlat oldaláról történő megközelítés, a megoldáskeresés is egyaránt jelen volt az első nevelési értekezleteken.

A táblázat részletesebben bemutatja, hogy milyen témákat, milyen arányban dolgoztak fel az intézmények.

3. táblázat. Napirendi pontok témája az I. nevelési értekezleten

Napirendi pontok témája	Intézmények száma	Intézmények %-os aránya
agresszió	58	67%
Intézkedési terv	24	28%
helyzetértékelés	21	24%
konfliktuskezelés	15	17%
esetmegbeszélés	13	15%
intézményi kérdőív	8	9%
film megnézése	4	5%
erőszakmentes kommunikáció	2	2%
gyermekvédelem	2	2%
felmérés a tanulói stresszről	1	1%
szakirodalom-ajánlás	1	1%
mediáció	1	1%
tantestület erősségei, gyengeségei	1	1%
szülők körében végzett kérdőív	1	1%

A II. nevelési értekezleten a 120 napirendi pont téma szerinti megoszlása nagyon változatos képet mutatott. Sok intézményben foglalkoztak konfliktuskezeléssel, az iskolai agresszió kezelésének témakörével. Több iskolában konkrét eseteket dolgoztak fel a kollégák, a tanulók, szülők, illetve pedagógusok körében végzett kérdőívek eredményeit ismertették, elemezték, a

drámajáték alkalmazásának fontosságát hangsúlyozták, a rendőrség szerepéről, helyéről és feladatairól hallgatták meg rendőrségi szakember beszámolóját az ifjúsági agresszió kezelésében.

A táblázat részletesebben mutatja, hogy milyen témákat, milyen arányban dolgoztak fel az intézmények.

4. táblázat. Napirendi pontok témája a II. nevelési értekezleten

Napirendi pontok témája	Intézmények száma	Intézmények %-os aránya
konfliktuskezelés	35	52%
iskolai agressziókezelés	21	31%
esetmegbeszélés	9	13%
kérdőív eredményei	9	13%
drámajáték	8	12%
rendőrség feladata	8	12%
színházi darabok, film megnézése	5	7%
intézményi intézkedési terv	4	6%
erőszakmentes kommunikáció	3	4%
beilleszkedési, tanulási, magatartási problémával küzdő tanulók agressziós viselkedésének kezelése	3	4%
fegyelmi bizottság tevékenysége	2	3%
a számítógép és az internet hatása a diákokra	2	3%
alternatív iskolák tapasztalatai	2	3%
nemzetközi tapasztalatok, kutatások	2	3%
prevenációs tevékenység az iskolában	2	3%
szabadidő helyes eltöltése	2	3%
roma fiatalok szociokulturális hátterének megismerése	2	3%
az iskolapszichológus helye a pedagógus-gyermek-szülő kapcsolatban	1	1%

A táblázatban felsorolt témákból jól látható, hogy az intézmények keresik az agresszív viselkedés okait, azok megoldási lehetőségeit, és nagyon sok oldalról megközelítve próbálják a megoldási lehetőségeket megtalálni, amelyek hatékonyak lehetnek a mindennapi iskolai gyakorlatban.

A III. nevelési értekezleten a 92 napirendi pont téma szerinti megoszlása ismét nagyon sokrétű volt. A résztvevők megbeszéltek felmerülő konkrét agressziós eseteket és lehetséges megoldási javaslatokat. A tanulók, illetve szülők körében végzett kérdőívek eredményeit elemezték, drámapedagógiai módszerekkel ismerkedtek, rendőrségi szakembertől hallottak fiatakorúak sérelmére elkövetett cselekményekről, büntető és szabálysértési jellegű magatartások jogkövetkezményeiről. Foglalkoztak fegyelmi eljárással, valamint a mediáció és jóvátétel lehetőségével a fegyelmi eljárásban, a resztoratív technika alkalmazásával az iskolai gyakorlatban, a káros szenvedélyek hatásával a fiatakorúak agressziójára, a roma tanulók helyzetével, továbbképzési lehetőségekkel. A táblázat részletesebben mutatja, hogy milyen témákat, milyen arányban dolgoztak fel az intézmények.

5. táblázat. Napirendi pontok témája a III. nevelési értekezleten

Napirendi pontok témája	Intézmények száma	Intézmények %-os aránya
iskolai agressziókezelés	23	36%
konfliktuskezelés-közösségépítés	15	23%
esetmegbeszélés	4	6%
kérdőívek eredményei	7	11%
resztoratív eljárások	5	8%
drámapedagógiai módszerek	3	12%
fiatalkorúak sérelmére elkövetett cselekmények	4	5%
a büntető és szabálysértési jellegű magatartások jogkövetkezménye	2	3%
káros szenvedélyek hatása a fiatalkorúak agressziójára	2	3%
továbbképzési lehetőségek	4	5%
magatartási és beilleszkedési problémák és az agresszió	2	3%
roma tanulók helyzete	2	3%
külföldi felmérés eredményei az agresszióról	2	3%
fővárosi felmérés eredményei az iskolai agresszivitásról	2	3%
fegyelmi eljárás	2	3%
drog és agresszió	1	2%
szabadidő tartalmas eltöltésének módozatai	1	2%
esélyegyenlőség	1	2%
gyermekbántalmazás - áldozattá válás	1	2%
asszertivitás	1	2%
milióterápia	1	2%

A táblázatban felsorolt témákból jól látható, hogy az intézmények keresik a jó módszereket, eszközöket, amelyek hatékonyak lehetnek a kialakuló iskolai agresszió és konfliktushelyzetek megoldásában.

A IV. nevelési értekezleten a 92 napirendi pont téma szerinti megoszlása ismét nagyon változatos képet mutatott. Megismertek a pedagógusok különböző módszereket és eljárásokat az iskolai agresszió és konfliktusok kezelésére. Megnéztek és megbeszéltek agresszióval foglalkozó filmeket, elemezték a színházi előadások tapasztalatait, kérdőívek eredményeit. A táblázat részletesebben mutatja, hogy milyen témákat, milyen arányban dolgoztak fel az intézmények.

6. táblázat. Napirendi pontok témája a IV. nevelési értekezleten

Napirendi pontok témája	Intézmények száma	Intézmények %-os aránya
iskolai agressziókezelés	19	32%
konfliktuskezelés-közösségépítés	18	30%
esetmegbeszélés	3	5%
kérdőívek eredményei	8	13%
resztoratív eljárások	7	12%
agresszióval kapcsolatos színházi előadás tapasztalatai	5	8%
agresszióval foglalkozó film megnézése	5	8%
asszertivitás elmélete és gyakorlata	4	7%
éves tapasztalatok összegzése az agressziókezelésről	3	5%
konfliktuskezelési tréning értékelése	3	5%
Thomas Gordon nevelési modellje	2	3%
az iskola fegyelmi helyzete	2	3%
tájékoztató az ifjúságvédelem helyzetéről	2	3%
agresszióról szóló tanulmányok ismertetése	2	3%
a következő tanév programjának megbeszélése	1	1%
drogok hatásai és következményei	1	1%
erőszakmentes, együttműködő kommunikáció	1	1%
erőszak és PC	1	1%
kooperatív tanulási technikák, differenciálás az oktatásban	1	1%
a testi sértés, önbíráskodás, garázdaság, kényszerítés jogi következményei	1	1%
hatékony módszerek a hátrányos helyzetű (roma) tanulók nevelésében	1	1%
mit mondanak a törvénykönyvek az agressziót elkövetőről/elszenvedőről?	1	1%
erkölcsi tanulságok helyett	1	1%

A táblázatban felsorolt témákból jól látható, hogy az intézmények pedagógusai keresik a jó módszereket, eszközöket, amelyeket hatékonyan alkalmazhatnak a kialakuló konfliktushelyzetek megoldásában.

Összehasonlítva a négy nevelési értekezlet témáit, láthatjuk, hogy az elsők főleg az agresszió kialakulásának, keletkezésének, okainak elméleti megközelítését, a másodikon inkább a megoldáskeresés útját helyezték előtérbe, a harmadikon és a negyediken a jó technikák, módszerek megismerése és elsajátítása lett az elsődleges cél.

Megnéztük azokat a témaköröket, amelyek mind a négy értekezleten előfordultak. Ezek az agresszió és konfliktuskezelés, esetmegbeszélés, tanulói, szülői, tanári kérdőívek eredményeinek értékelése, drámajáték, film, színház. A többi témakör nagyon változó, az intézményekben jelen lévő problémás helyzetektől függően.

7. táblázat. Az I., II., III., IV. nevelési értekezletek napirendi pontjainak összehasonlítása

Napirendi pontok témája	Intézmények száma				Intézmények %-os aránya			
		II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
	87	67	64	60				
agressziókezelés	58	21	23	19	67%	31%	36%	32%
konfliktuskezelés	15	35	15	18	17%	52%	23%	30%
esetmegbeszélés	13	9	4	3	15%	13%	6%	5%
kérdőív	9	9	7	8	10%	13%	11%	13%
drámajáték színház, film	4	13	5	10	5%	19%	12%	16%

4. Előadók

Az I. nevelési értekezleten az intézmények többségében belső, azaz az iskola vezetője, helyettese, vagy az iskola pszichológusa, vagy valamely pedagógusa volt az előadó. Néhány intézményben a Mérei Ferenc Pedagógiai Intézet munkatársait hívták, volt néhány iskola, ahová külső előadót kértek fel, pl.: pszichológust, rendőrségi szakembert, oktatáskutatót, civil szervezet képviselőit.

Az intézmények több mint a felében a II. nevelési értekezleten is belső munkatársak szerepeltek elsősorban előadóként, külső személyt, főleg pszichológust, rendőrt, jogászt, orvost hívtak meg, néhány iskolába Intézetünk munkatársait kérték fel előadás tartására.

A III. nevelési értekezleten is az intézmények kicsit több mint a felében belső munkatársat bíztak meg előadói feladattal. Jelentős mértékben nőtt a külső személyt, főleg pszichológust, rendőrt, civil szervezet képviselőjét felkérő intézmények aránya, néhány iskolában Intézetünk munkatársai vezették az értekezletet.

Az intézményekben a IV. nevelési értekezleten a feldolgozott témák kétharmad részének előadói belső munkatársak voltak. Kicsit csökkent a külső előadót felkérő intézmények aránya. Egy iskola kérte csoportunk munkatársát az Intézkedési Tervben megfogalmazott feladatok teljesülésének ismertetésére.

Ha összehasonlítjuk az első három nevelési értekezleten előadók arányát, láthatjuk, hogy fokozatosan nőtt a kívülről hívott szakemberek száma a belső munkatársak számához viszonyítva. Ez is azt mutatja, hogy az intézmények vezetői egyre többen látják szükségét annak, hogy olyan szakembereket hívjanak meg, akik az agresszió- és konfliktuskezelésben jól alkalmazható módszereket és technikákat megismertetik, segítik a pedagógusok eszköztárának bővülését. A negyedik értekezleten kicsit csökkent a külső előadók aránya, mert a tanév során szerzett tapasztalatokat összegezték, vagy belső munkatárs tartott előadást olyan témáról, amely a tantestületet érdekelte.

8. táblázat. Az I., II., III., és IV. nevelési értekezletek előadóinak összehasonlítása

Előadók	Intézmény száma				Intézmények %-os aránya			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
	87	67	64	60				
belső	67	37	51	61	77%	55%	55%	66%
MFPI	11	6	5	1	12%	9%	5%	1%
egyéb	10	24	36	30	11%	36%	40%	33%

5. Módszerek

Az I. nevelési értekezleten az intézmények többségében - mivel az agresszió témakörét alaposan körüljárták - előadás volt, de kisebb mértékben vita és beszélgetés, illetve más módszer is előfordult.

A II. nevelési értekezleten is még az előadás módszere volt nagyobb számban az intézményekben, a 120 témából 69-ben, de a beszélgetés és vita száma is jelentős volt, 36, valamint az egyéb módszerek száma sem elhanyagolható, 15.

A III. nevelési értekezleten a beszélgetés, vita fordult elő nagyobb számban, a 92 témából 55, amely az összes 60% -át jelenti, viszont az előadás mértéke jelentősen csökkent.

A IV. nevelési értekezleten az előadás volt nagyobb számban, a 92 témából 55, ami 60% -ot jelent, a beszélgetés, vita aránya kicsit csökkent.

Ha összehasonlítjuk az első három értekezleten használt módszereket, akkor láthatjuk, hogy az előadások száma fokozatosan csökkent, a beszélgetés, vita aránya jelentős mértékben megnövekedett. Ez mutatja, hogy az elméleti ismeretek átadása helyett a módszerek megismerése, elsajátítása került előtérbe. A negyedik értekezleten ismét az előadás mértéke volt magasabb, csökkent a beszélgetés, vita aránya.

9. táblázat. Az I., II., III., és IV. nevelési értekezleten előforduló módszerek összehasonlítása

Módszer	Témák %-os aránya			
	I.	II.	III.	IV.
előadás	76%	57%	31%	60%
beszélgetés, vita	17%	30%	60%	39%
egyéb	7%	13%	9%	1%

6. A nevelési értekezlet célja

Az I. nevelési értekezleten az intézményekben elsősorban az elméleti információszerzésen volt a hangsúly, de a módszertani anyagok és a helyzetfelmérés is szerepet kapott.

A II. és III. értekezletek célja elsősorban módszertani ismeretszerzés volt, jóval magasabb arányban, mint az elméleti információszerzés.

A IV. értekezletek célja teljes mértékben a módszertani ismeretszerzés volt.

Ha összehasonlítjuk a négy nevelési értekezlet céljainak típusmegoszlását, láthatjuk a jelentős mértékű változást a módszertani ismeretek irányába.

10. táblázat. Az I., II., III., és IV. nevelési értekezlet céljainak összehasonlítása

A nevelési értekezlet célja	Témák %-os aránya			
	I.	II.	III.	IV.
információszerzés - elméleti	37%	36%	14%	
információszerzés - módszertani	29%	62%	86%	100%
helyzetelemzés	34%	2%		

7. Hozzászólások

Az I. nevelési értekezleten összesen 261 hozzászólás volt, a részt vevő pedagógusok 8%-a szolt hozzá az elhangzottakhoz. 72 intézményben (83%) volt, 15-ben (17%) nem hangzott el hozzászólás a témákhoz. Az intézmények többségében 3, 2, vagy 1 hozzászólás hangzott el. A táblázat mutatja a hozzászólások számának alakulását.

11. táblázat. A hozzászólások száma az I. nevelési értekezleten

Hozzászólások száma	Intézmény száma	Intézmények %-os aránya
1 hozzászólás	11	15%
2 hozzászólás	14	19%
3 hozzászólás	25	35%
4 hozzászólás	7	10%
5 hozzászólás	3	4%
6 hozzászólás	3	4%
7 hozzászólás	3	4%
8 hozzászólás	2	3%
9 hozzászólás	1	1%
10 hozzászólás	1	1%
13 hozzászólás	1	1%
17 hozzászólás	1	1%

A II. nevelési értekezleten összesen 140 hozzászólás hangzott el a feldolgozott témákhoz. A részt vevő pedagógusok 5%-a mondott véleményt, vagy egészítette ki az elhangzottakat, vagy kérdezett meg valamit, vagy saját tapasztalatait osztotta meg a kollégákkal. Többségében 2, 3, 1 hozzászólás volt, de előfordult, hogy 21-en mondtak véleményt. 37 intézményben (53%) volt, 30-ban (47%) pedig nem volt hozzászólás.

12. táblázat. A hozzászólások száma a II. nevelési értekezleten

Hozzászólások száma	Intézmény száma	Intézmények %-os aránya
1 hozzászólás	5	7%
2 hozzászólás	11	16%
3 hozzászólás	8	12%
4 hozzászólás	4	6%
5 hozzászólás	2	3%
6 hozzászólás	4	6%
7 hozzászólás	-	
8 hozzászólás	1	1%
9 hozzászólás	-	
10 hozzászólás	1	1%
21 hozzászólás	1	1%

Mivel a feldolgozott témák is sokrétűek voltak, így a hozzászólások témája is nagyon változatosan alakult. Elhangzottak kérdések: pl.: Nagy létszámú osztályban hogyan lehet konfliktust kezelni? Milyen együttműködést lehet kialakítani az iskola és a rendőrség között? Személyes

tárgyat tanár elvehet-e a diáktól? Miért nem az óvodában kezdik az agresszió kérdéskör feldolgozását? Javaslatokat tettek a következő nevelési értekezlet témájára: szituációs gyakorlatok végzésére, konkrét esetek megbeszélésére, csoportokban konfliktuskezelési technikák tanulására. Feladatokat fogalmaztak meg a tantestületek számára, amelyekre a következő időszakban jobban kell figyelniük: többet kell dicsérni, sikerélményhez kell juttatni a tanulókat, szakköröket, közös programokat kell szervezni, diákokat-szülőket be kell vonni a problémák megoldásába, az osztályfőnöki munkaközösségek évfolyamonként beszéljék meg a problémákat, a házirend mellékleteként eljárásrend kidolgozása az agresszió kezelésére, kortárs mediátorok képzését kell végezni. Elhangzottak az előadókkal szemben megfogalmazott negatívumok is: sok volt az idegen kifejezés, hátul nem lehetett hallani az előadók hangját.

A III. nevelési értekezleten összesen 120 hozzászólás hangzott el a feldolgozott témákhoz kapcsolódóan. Többségében 2, 3, 1 hozzászólás volt, 40 intézményben (63%) igen, 24-ben (37%) pedig nem nyilvánítottak véleményt a jelenlévők.

13. táblázat. A hozzászólások száma a III. nevelési értekezleten

Hozzászólások száma	Intézmény száma	Intézmények %-os aránya
1 hozzászólás	6	9%
2 hozzászólás	12	19%
3 hozzászólás	12	19%
4 hozzászólás	4	6%
5 hozzászólás	4	6%
6 hozzászólás	-	
7 hozzászólás	1	2%
11 hozzászólás	1	2%

A III. nevelési értekezleten a hozzászólások témája eléggé színes képet mutatott. Elhangzottak kérdések: pl.: Mennyire hatásos a resztoratív technika? Mit tegyen a diák, ha többen megtámadják? Iskolában történő bűncselekmény esetén az iskola tesz-e feljelentést? Mi a következménye, ha 15-16 évesnél kábítószer gyanús dolgot találnak? Magatartási probléma miatt ki lehet-e zárni diákokat? Az agresszió befolyásolható-e törvényi szabályozással?

Tapasztalataikat is megosztották egymással a pedagógusok: A szabályok be nem tartása egyre jellemzőbb. A diákok egy-egy esetben nincsenek tisztában tettük következményeivel. A tanulók különböző kultúrákból jönnek, keresik a helyüket. Sok a médiából áradó erőszak. Kevesebb a fiatalok bűnözés ott, ahol nincs zsúfoltság. Sokszor hiányzik az önkontroll. Az osztályfőnök és az egy osztályban tanító pedagógusok közösségének van jelentős szerepe. Fontos a közös cél megtalálása, az egyéni foglalkozás, az empátia, az agresszió elleni normák elfogadása, sportolási lehetőség biztosítása. A szülők nélkül nem lehet a problémákat megoldani.

Feladatokat is megfogalmaztak, amelyekre a következő időszakban jobban kell figyelniük: Működőképes szabályokat kell kialakítani a diákok bevonásával. Egységes fegyelmezési elveket kell alkalmazni. A konfliktusok konstruktív megoldására kell törekedni. A büntetés mértéke arányos legyen. A tanulóknak meg kell tudni védeni magukat. Következetes nevelői magatartást kell alkalmazni. Az élménypedagógia eszközeit be kell építeni a kollégium életébe.

A IV. nevelési értekezleten összesen 86 hozzászólás hangzott el a feldolgozott témákhoz. Többségében 2, 3, 1 hozzászólás volt, 27 intézményben (45%) igen, 33-ban (55%) pedig nem nyilvánítottak véleményt a kollégák.

14. táblázat. A hozzászólások száma a IV. nevelési értekezleten

Hozzászólások száma	Intézmény száma	Intézmények %-os aránya
1 hozzászólás	4	7%
2 hozzászólás	10	17%
3 hozzászólás	5	8%
4 hozzászólás	3	4%
5 hozzászólás	1	2%
6 hozzászólás	1	2%
7 hozzászólás	2	3%
10 hozzászólás	1	2%

A IV. nevelési értekezleteken elhangzott hozzászólások témája is széles spektrumot fogott át. Megfogalmaztak kérdéseket: pl.: Milyen eszközök javasolhatók, ha a tanulók motivációhiányáról van szó? Mit tehetünk drogfogyasztás esetén? A tanárnak kell-e bizonyítania a bűnelkövetést? Esetleges agresszió esetén milyen védelmet kapnak a pedagógusok? Oktatják-e a pedagógusképzésben a mediációt? A büntetés-végrehajtásban is alkalmazzák-e a resztoratív technikát? Mi a testbeszéd program lényege? A szupervízió finanszírozása hogyan történik?

Tapasztalataikat is megosztották egymással a pedagógusok: Azonos felfogású tanárok tanítsanak egy adott osztályban. Jó lenne, ha az érzelmeket fel lehetne használni a fegyelmezésben. A pedagógus kezében nincs eszköz. A sok adminisztráció miatt kevesebb idő jut a tanulókkal való foglalkozásra. A tanulók kevés ismerettel rendelkeznek. A fejlődés a fontos, nem a jegyek. Zavaró a verbális agresszió jelenléte. Egyre többféle gonddal-bajjal érkezik a tanulók. Az extrém magatartásformák egyre sűrűbben nyilvánulnak meg. Év végén a fáradtság miatt erősödik az agresszió.

Feladatokat is megfogalmaztak, amelyekre a következő időszakban jobban oda kell figyelniük: A nagyváros veszélyeire fel kell hívni a tanulók figyelmét. A tanuló személyiségének megismerése fontos. Érdemes lenne kipróbálni a Gordon-módszert. Minél hamarabb ki kell tárgyalni a problémákat. A megoldott esetek alkalmasak arra, hogy tanuljanak belőlük. Aki kárt okoz, az térítse meg az árát. A szabályokat be kell tartani. Meg kell szervezni a diákügyeletet. Vissza kell állítani a hetesi rendszert.

Javaslatokat is megfogalmaztak: Fontos a stratégiák megtanítása a diákoknak. A törvényi szabályozás szigorítására lenne szükség, szigorú fegyelem kell. Fontos a normakövetés. A hatékonyságra jobban kell ügyelni. Meg kell akadályozni az iskolai rongálást. A rongálás elleni diáklevelek hatásosak. Iskolapszichológusra lenne szükség. Fontos az emberi tulajdonságok megfigyelése.

A hozzászólások jellege szerint megkülönböztettünk megoldáscentrikus belsőt, amely a tanárra, diákra vonatkozott, megoldáscentrikus külsőt, amely a továbbképzéseket, tréningeket, a jelzőrendszert jelentette, valamint a családra, társadalomra, oktatási rendszerre hárítót.

Az I. és II. nevelési értekezleten az intézmények nagy többsége szerint a jelen lévő és keletkező problémákat iskolán belül a pedagógusoknak a tanulókkal együtt kell megoldani, bevonva a szülőket is amennyire ez lehetséges. A harmadik és negyedik értekezleteken növekedett a külső megoldások aránya.

Ha összehasonlítjuk a négy értekezlet százalékos eredményeit, láthatjuk, hogy fokozatosan nőtt a külső megoldáskeresés aránya. A táblázat mutatja a hozzászólások jellegének alakulását.

15. táblázat. Az I., II., III. és IV. nevelési értekezleteken elhangzott hozzászólások jellegének összehasonlítása

Hozzászólás jellege	% -os arány			
	I.	II.	III.	IV.
megoldáscentrikus belső	77%	67%	60%	60%
megoldáscentrikus külső	15%	24%	31%	35%
elhárító - család	6%	8%	6%	3%
elhárító - társadalom	1%	3%	2%	1%
elhárító - oktatási rendszer	1%	2%	1%	-

8. Állásfoglalás, határozat

Az I. nevelési értekezleten összesen 105 állásfoglalást, határozatot hoztak 49 intézményben, amely az iskolák 56%-a, 38-ban nem hoztak határozatot, amely 44%-a az intézményeknek.

A II. nevelési értekezleten összesen 58 határozatot hoztak 28 intézményben, amely az iskolák 41%-a, 39 intézményben, amely 59%, nem fogalmaztak meg állásfoglalást.

A III. nevelési értekezleten összesen 37 határozatot hoztak 19 intézményben, amely az iskolák 30%-a, 45 intézményben, amely 70%-ot jelent, nem fogalmaztak meg állásfoglalást.

A IV. nevelési értekezleten összesen 24 határozatot hoztak 19 intézményben, amely az iskolák 32%-a, 41 intézményben, amely 68%, nem fogalmaztak meg állásfoglalást.

Összehasonlítva a négy nevelési értekezleten hozott állásfoglalások arányát, azt tapasztaljuk, hogy az elsők magasabb volt azoknak az intézményeknek a száma, amelyek megfogalmaztak állásfoglalást, a másodikon, a harmadikon és a negyediken pedig azoknak az aránya volt magasabb, ahol nem fogalmaztak meg határozatot.

Az I. nevelési értekezleten az állásfoglalások, határozatok témája nagyon változatos, több területre kiterjedő volt.

Az intézmények maguk számára fogalmaztak meg feladatokat, kiemelt figyelmet érdemlő területeket. Fontos feladatként határozták meg a pedagógusok továbbképzését, konfliktuskezelési tréningre való részvételét. A szülők tájékoztatását és segítségük kérését, a családi háttér vizsgálatát. A tanulók agresszióhoz való viszonyulásának felmérését. A jó tanár-diák viszony kialakítását. Osztályfőnöki órán az agresszió témakörrel való beszélgetést. A 9. évfolyamos tanulókra való nagyobb odafigyelést. Iskolai szabadidős programok szervezését. A prevenció fontosságát, eszmegbeszélések tartását, a problémás diákokkal való egyéni törődést. Módszertani segédanyagok készítését. Szakemberek meghívását a következő nevelési értekezletekre, intézményi intézkedési terv készítését, elfogadását.

A II. nevelési értekezleten ezeket az állásfoglalásokat fogalmazták meg: Gyakorlati képzésre, konfliktuskezelési tréningre lenne szükség. Prevencióra kell helyezni a hangsúlyt. Szabadidős programokat hatékonyan kell szervezni. A tantestület megtörtént eseteket gyűjtsön össze, és azokat dolgozzák fel pszichológus segítségével. Az egyéni bánásmódról, a diákokkal történő

beszélgetésre jobban oda kell figyelni. Osztályfőnöki órán foglalkozni kell az agresszió témájával. Kortárssegítő tréningeket kell szervezni, a kommunikációs készség fejlesztésére, a tanulók személyiségfejlődésére jobban oda kell figyelni. A Házirend következetes betartatása fontos feladata legyen a pedagógusoknak.

A III. nevelési értekezleteken ezek a határozatok születtek: Az agresszió megelőzése a cél. A média eltúlozza az iskolai agressziót. A szabályok együttes megfogalmazása fontos. A szülőket alaposan tájékoztatni kell és együttműködni velük. A megismert technikákat alkalmazni fogják a napi gyakorlatban. Az antiszociális tanulókat ki kell szűrni. A tantestületi egységet erősíteni kell. Az egy osztályban tanítók tartanak rendszeres megbeszéléseket. Fontos a személyes példamutatás. Jó lenne, ha iskolapszichológus segítené a diákok és pedagógusok lelki egészségmegőrzését.

A IV. nevelési értekezleteken az alábbi állásfoglalásokat fogadták el az intézményekben: Az agresszió megelőzése a cél. A következő tanévben a pedagógusok módszertani kultúráját újítani, bővíteni szükséges. A pedagógusok részéről a stabilitás és a következetesség a legfontosabb. Hangsúlyt kell fektetni a tanár-diák közötti jó viszonyra. A szülőkkel való kapcsolattartás rendkívül fontos. Az iskola által elfogadott szabályokat, kereteket be kell tartani, akár egyéni áldozatok árán is, a többség jövője, szocializációja érdekében. A resztoratív technikák alkalmazásának lehetőségeit is fel kell használni az iskolai agresszió csökkentésére. Folytatják az agresszióval kapcsolatos foglalkozásokat, elsősorban a DÖK-nek és az osztályoknak, Szülők Közösségének szervezik a következő tanévben. Kortárssegítő előadását fogják megszervezni, amely nem vált ki ellenállást a kollégium diákjaiból. Nem rendelkeznek sem tárgyi, sem személyi feltételekkel. Az osztályfőnöki munkaközösség kidolgozza javaslatát a következő tanévi programhoz. Az agresszióval foglalkozó értekezletsorozat hasznos volt. Folytatni kell a megkezdett munkát az agressziókezeléssel kapcsolatban. Eleget tettek a kötelező négy értekező megrendezésére.

Megnéztük, hogy a meghozott határozatok, állásfoglalások mire milyen arányban vonatkoztak, összehasonlítva a négy értekező eredményeivel.

A táblázat adataiból láthatjuk, hogy az első két értekezőn hozott határozatok aránya - amelyek a pedagógusra, diákra vonatkoznak - nem változott, viszont a családra és a környezetre vonatkozóakban történt néhány százalékos elmozdulás. A harmadik értekező állásfoglalásai alapján néhány százalékkal nőtt a pedagógusra és a környezetre, viszont jelentős mértékben csökkent a diákokra vonatkozó határozatok aránya. A negyedik értekezőn pedig nagymértékben emelkedett a pedagógusra vonatkozó állásfoglalások aránya, csökkent a környezetre és a családra vonatkozóak mértéke.

16. táblázat. Az I., II., III. és IV. nevelési értekezőn hozott állásfoglalások arányainak összehasonlítása

Állásfoglalás vonatkozik	%			
	I.	II.	III.	IV.
tanárra	46%	47%	51%	71%
diákra	35%	35%	19%	17%
családra	13%	7%	14%	8%
környezetre	2%	10%	16%	4%
egyéb	4%	1%	-	-

Összegezve a fővárosi fenntartású intézmények agresszióval foglalkozó I. nevelési értekezőletéről készült jegyzőkönyveinek információt, azt tapasztaltuk, hogy a vezetők kiemelt feladatként kezelték a nevelési értekezők megszervezését és levezetését. Az előadók értékes és az agresszió témakörében nagyon hasznos ismereteket, információkat gyűjtöttek össze és osztottak meg a kollégáikkal, ezt igazolják a jegyzőkönyvekkel együtt beküldött prezentációk kinyomtatott vagy CD-re mentett változatai is. A pedagógusok meghatározták az intézményükben lévő agresszió mértékét, és feladatokat fogalmaztak meg maguk számára az agresszív cselekedetek csökkentése, megelőzése érdekében.

Az intézmények agresszióval foglalkozó II. nevelési értekezőletéről készült jegyzőkönyvek információi alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolák többségében az agressziókezelés gyakorlati oldalról történő megközelítésére helyezték a hangsúlyt. Nagyon változatos témákat dolgoztak fel, az intézményükben létező helyzetre hívták fel a kollégák figyelmét, és a megoldási lehetőségek megkeresésére törekedtek. Egyre több intézmény külső szakember segítségét kérve igyekezett a kollégákat megismertetni az agresszió és konfliktuskezelés alternatív módszereivel, eszközeivel, ebben Intézetünk is támogatta az iskolákat, felajánlottuk a lehetőséget, hogy civil szervezetek képviselőit hívhatják meg előadónak a nevelési értekezőre, ahol elmondhatják, megismertethetik az általuk használt technikákat, módszereket, amelyek eredményesen alkalmazhatók a mindennapi gyakorlatban.

Az intézmények agresszióval foglalkozó III. nevelési értekezőletéről készült jegyzőkönyvei szerint az iskolák többségében az agresszió és konfliktuskezelés módszereinek, eszközeinek megismerésére, gyakorlatban történő alkalmazására helyezték a hangsúlyt. Fontosnak tartották az intézmények vezetői és pedagógusai, hogy olyan technikákat ismerjenek meg, amelyek használatával könnyebben megoldhatóak a kialakuló konfliktusok, megelőzhetőek a súlyosabb esetek. Ismerni szeretnék a kollégák a fiatakorúakra vonatkozó jogi és büntetési szabályozást. A pedagógusok érzik, hogy mennyire fontos a szerepük a példamutatás, a tolerancia, a konzenzuskeresés által. Ez olvasható ki a hozzászólásokból és a megfogalmazott határozatokból is. Szeretnék, ha a szülőkkel való együttműködés élő kapcsolattá válna, hogy a családi háttér megismerésével, a diákok cselekedeteinek és viselkedéseik hátterében lévő kiváltó okok megismerésével segíteni tudjanak a megfelelő megoldások megtalálásában.

A IV. nevelési értekezőletéről készült jegyzőkönyvek adatai alapján az iskolák többségében az agresszió- és konfliktuskezelés módszereinek, eszközeinek megismerésére, elsajátítására helyezték a hangsúlyt. Fontosnak tartották, hogy elsajátítsanak különböző technikákat, módszereket, amelyek használatával könnyebben kezelhetőek a konfliktusok, csökkenthető az agresszív cselekedetek kialakulása, és amelyek pedagógusok számára eszközöket jelenthetnek a mindennapi feladatok megoldásában. Több intézményben fogalmazták meg, hogy hasznos volt az agresszióval foglalkozó nevelési értekező-sorozat, a következő tanévben is foglalkozni kell a témával, folytatni kell a módszertani továbbképzéseken, tréningeken történő pedagógusi eszköztár fejlesztését, bővítését. Jó lenne, ha iskolapszichológus segíthetne a problémák megoldásában, egyre több intézményben segíthetnének civil szervezetek képviselői a különböző módszerek alkalmazásában.

A tanév elején az intézmények kicsit sérelmezték a fenntartó által kért négy agresszióval foglalkozó nevelési értekezlet megtartását. Úgy érezték, még több terhet rónak rájuk, de a helyzetfelmérés után olyan stratégiát dolgozhattak ki, amely saját intézményükben a legcélravezetőbb a kialakuló konfliktusok csökkentéséhez. Az agresszió jelenléte a szakiskolákban a legnagyobb mértékű, ezekben az iskolákban kell a pedagógusoknak gyakrabban ilyen helyzeteket megoldaniuk. Számukra fontos, hogy megismerkedjenek az alternatív vitarendezési eljárásokkal, jártasságot szerezzenek ezek alkalmazásában, használható és eredményesen alkalmazható eszközökhöz jussanak. Ebben is segítséget adunk a Komplex intézményfejlesztésben részt vevő iskoláknak.

Színházi nevelés és agressziókezelés

E. Tóbiás Sára
(MFPI Agressziókezelési Munkacsoport)

A színházi nevelés agresszióprevencióban betöltött szerepét hangsúlyozta az a színházi program, amely a Fővárosi Közgyűlés által elfogadott Intézkedési Terv első változatában kapott helyet a 2008/2009-es tanévben. A program két projektje a korosztályi agresszió témájával foglalkozó ifjúsági színházi előadások ingyenes látogatását, illetve iskolai színjátszó színpadok támogatását tette lehetővé.

Ifjúsági darabok a színház- és drámapedagógia köntösében

Az ingyenes színházlátogatást biztosító projekt keretében elsődleges célunk az volt, hogy megismertessük a fővárosi fenntartású intézményekkel a színházi neveléssel és színház-pedagógiával foglalkozó társulatokat és a témához kapcsolódó előadásait. Segítséget kívántunk nyújtani abban, hogy a színház- és drámapedagógiai foglalkozásokkal teljessé tett színházi élményen keresztül a diákok közelebb kerülhessenek az agresszió kapcsán felmerülő korosztályt foglalkoztató témákhoz. Hangsúlyozni kívántuk, hogy ezek a színházi nevelésre fókuszáló színházi produkciók hogyan tudnak ön- és társismereti felismeréseket megérlelni felnőttekben és fiatalokban egyaránt, ami a kapcsolati konfliktusok kezelésében elgondolkodtató, új szemléletet kínálhat.

A művészetpszichológia egyik alapvetése, hogy a műalkotás érzelmileg mozgósíthat, kellemtelen élményeket is felidézhet bennünk, melyek azonban kockázat nélkül, biztonságos körülmények között élhetőek át.¹⁰ Ez lehetőséget kínál arra, hogy a kiváltott élményeket a színházi előadáson továbblépve a befogadó tanulságként átalakítva dolgozza fel kiscsoportos dráma- és színház-pedagógiai vagy beavató színházi foglalkozások keretében. A színházi nevelés egyik célja lehet, hogy a színházi élmény hatásaira építve a személyes reakciókat reflektív módon az egyén számára fontos önismereti tartalmakká alakítsa, ügyelve arra, hogy pedagógiai keretek között működtethető önismereti csoportmunka alakulhasson ki.

A drámapedagógiai szemléletmód a nevelési gyakorlatban egyre nagyobb teret hódít, hiszen az érzelmi nevelés fontosságára egyre többen figyelünk. A tanulás nem csupán intellektuális folyamat, lényeges szerepet játszanak benne az érzelmi tényezők. A drámapedagógiában több művészet és tudomány hatása talált egymásra: művészetpedagógia, pszichológia, irodalom, zene, vers, bábművészet, színjátszás stb.

A dráma- és színházpedagógus célirányosan vet fel problémákat. Fontos szerepet vállal a gyerekek fantáziájának és kreativitásának fejlesztésében. Mindezek erősítése komplex feladat. Ennek keretén belül nemcsak a verbális, hanem a nonverbális készségek fejlesztésére is szükség van. Az iskolák teljesítményorientált szemlélete következtében mind nagyobb nyomás nehe-

¹⁰ Fleck Erika (2007) Agresszió művészeti, pszichiátriai és terápiás megközelítésben. Tanító, 07.

zedik a gyermekekre, családokra, oktatási intézményekre, pedagógusokra egyaránt. Elfelejtjük megtanítani a játék örömét. A mintha játékok szerepínálata kockázatmentes lehetőséget kínál arra, hogy szabadon kipróbáljuk magunkat, rátaláljunk saját megoldásainkra, illetve fontos dolgokat tanuljunk meg magunkról és a világról saját bőrünkön, játékelményen keresztül meg tapasztalt formában. A színházi nevelés ebben kínál lehetséges alternatívákat.

Ingyenes színházlátogatás a 2008/2009-es tanévben

A 2008/2009-es tanév színházlátogatási programjában azok az intézmények vettek részt, amelyek a BRFK 2008-as erőszak térképe alapján a gyermek- és fiatalkorú elkövetők száma alapján a veszélyeztetett kerületekhez tartoznak (XIII., X., VIII., és VI. kerület).¹¹ A kiválasztás elsősorban a szakiskolákra, hátrányos helyzetű gyermekeket nagy számban befogadó, illetve a kötelező beiskolázási feladatokkal terhelt intézményekre esett. Nemcsak a középiskolás korosztályt, hanem az általános iskolásokat is célcsoportunknak tekintettük. A középiskolások a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház és a Bárka Színház előadásait látogathatták, az általános iskolások a Káva Műhely és a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ előadásaira juthattak el.

A színházi előadásokon a 2008-2009-es évadban 67 intézményből 2660 diák vett részt a leköltött jegyek száma alapján. Az iskolák az általunk felajánlott időpontban juthattak el egy-egy előadásra, amit a személyes igények figyelembevételével szintén mi választottunk ki számukra. Az iskola eldönthette, hogy él-e a felajánlással vagy sem. Dráma- és színház-pedagógiai, illetve beavató színházi foglalkozások 20 intézményből mindösszesen 500 diák részvételével zajlottak.

A projekt partnerszínházai és társulatai



A Kolibri Színház 1992-ben az Állami Bábszínház kettéválásakor alternatív bábszínházként kezdte meg működését a Jókai téren.¹² A társulat jórészt bábszínészekből állt össze, de a repertoár már a kezdetekkor sem csak bábélményekre épített.

A Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház különlegessége, hogy a legváltozatosabb korosztálynak szóló repertoárt kínálja a csecsemőszínházról a fiatal felnőtteknek szóló előadásokig. Három színhelyen önálló művészi programmal várják a közönséget. A korosztályi agresszió témájához kapcsolódó előadások kiválasztása és a foglalkozások egyeztetése Novák János igazgató és Végvári Viktória színházpedagógus közreműködésével valósult meg.

Tom Lycos-Stefo Nantsou: Kövek című darabja a 13-15 éves korú diákoknak szól. Két fiú történetét ismerhetjük meg, akik követ dobálnak a sztrádára és halálos balesetet okoznak. A darab megtörtént esetet dolgoz fel és azt mutatja be, milyen belső vívódáson mennek keresztül a fiatal elkövetők, mi történik velük a bírósági tárgyalás során. A darabhoz kapcsolódó feldolgozó foglalkozás azt boncolgatta, hogy bűnösök-e, és ha igen, miben, illetve mi a következménye egy meggondolatlan diákcsínynek.

¹¹ Mayer József - Vígh Sára (2008) Frontvonalban. Adalékok az iskolai erőszakhoz. MFPI

¹² www.kolibriszinhaz.hu/repertoar

Simon Sephens: Kócsag című drámája egy hátrányos helyzetű családból származó fiú történetét meséli el, akinek személyes fejlődéstörténetét egy bandával való konfliktusán keresztül ismerhetjük meg.

Kai Hensel: Klamm háborúja című monodrámája a tanár és osztályának konfliktusát mutatja be egy öngyilkos diák esete kapcsán. A tanuló azért akasztotta fel magát, mert a tanár megbuktatta az érettségi előtt álló fiút, aki a családja előtt nem merte felvállalni a kudarcot.

Az évad új bemutatóit is kínálatunkba választottuk. *Lutz Hübner: Kikatt* című darabja egy bukásra álló diák és tanárnőjének különös történetét meséli el. A diák megüti tanárát, aki nem hozza nyilvánosságra az ügyet, mivel megérti a fiú agresszív indulatait. Segítő szándékkal kötelező korrepetáló órákat kezd tartani a fiúnak iskolán kívüli időben. Kimondatlan tanár-diák szerelem, felelőtlen diák és tanár az érzelmek és indulatok hálójában. Vitaindító, izgalmas előadás.

Chimo: Lila története című darabja a testiség, a szexualitás és a szexuális erőszak témáját csondig hatoló drámaisággal és kendőzetlen nyíltsággal mutatja be. Az előadásban hallható pornografikus kifejezések nem öncélú vagy hatásvadász színpadi hatáskeltés eszközei, hanem a legvalóságosabb vágyak megkapóan őszinte és tiszta rajzolatai. A darabot 16 éven felülieknek ajánlják, nem véletlenül. Igazi kihívást jelenthet a téma feldolgozása, de kivételesen izgalmas lehetőség, amit nem szabad kihagyni.

A *Kócsag* és a *Kövek* című előadás már lekerült a Kolibri repertoárjáról, a többi előadás jelenleg is megtalálható a színház műsorán.

Az előadáshoz kapcsolódó színház-pedagógiai programban a felvezető beszélgetések többek között újságcikkek közös megvitatásával, a díszletekhez kapcsolódó szabad asszociációk megosztásával a darab témájára való ráhangolást célozták. Az előadás megtekintését követően a diákok állóképek, csoportos rögtönzések megalkotásával, rajzok készítésével, meghatározott témákhoz kapcsolódó élmények összegyűjtésével és megvitatásával dolgozták fel a darab történetét, legfontosabb mondanivalóját. A produkcióban játszó színészek bevonásával interjúk készíthettek a főbb karakterekkel, akiket szabadon faggathattak viselkedésük mozgatóiról, döntéseik okáról közelebbről megismerve egy-egy szereplő magatartásának motívumait.

A Bárka Színház szintén törekszik arra, hogy megszólítsa az ifjúságot kifejezetten nekik szánt előadásokon és kapcsolódó beavató színházi foglalkozáson keresztül.¹³ Repertoárjukból a



2008-2009-es évad két Vidovszky-rendezését, *Ottlik Géza: Iskola a határon*, és *Ödön von Horváth: Istentelen ifjúság* című előadását választottuk. A színház a Szabad Kurzus Alapítvánnyal együttműködésben biztosította az előadásokat kiegészítő beavató színházi foglalkozások megtartását, Vidovszky György

rendező-drámatanár vezetésével. A darab megtekintését követően részben az előadás témáját vitatták meg az alkotók a közönséggel, részben a darab szereplőinek bevonásával beszélgetéseket folytattak az előadás szereplőivel.

¹³ www.barka.hu/dramapedagogia



A *Káva Budapest* 1994-ben alakult meg, önálló működését *Káva Kulturális Műhely* név alatt 1997-ben kezdte meg Takács Gábor szakmai vezetésével.¹⁴ A Káva TIE-programokat megvalósító színházi nevelési társulat, amelynek a Marczibányi Téri Művelődési Központ ad otthont. Fő tevékenysége színházi nevelési (Theatre in Education - TIE) programok készítése és rendszeres megvalósítása általános és középiskolai csoportok számára. A társulat színész-drámatanárai az általuk választott témát saját drámaszöveg alapján színházi előadás formájában viszik színre. Az általában háromórás program során az előadást feldolgozó drámafoglalkozás követi, amikor a nézők szabadon megbeszélik az előadás témáját, a díszletek közé lépnek, és egy-egy szereplő helyzetébe képzelve magukat töprenghetnek azon, mit élhetett át az adott karakter a történetben, illetve milyen döntéseket hozott és miért.

Ezeket a programokat minden esetben ingyenesen biztosítják a részt vevő osztályoknak, mivel az előadásokat kizárólag pályázati támogatásból finanszírozzák. A Káva Műhely az ország különböző pontjain főként 9-16 éves, sok esetben hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok csoportjait szólítja meg. Ezt a palettát teszik színesebbé 2009 óta a Krétakörrel együttműködésben kidolgozott drámaprojektek, melyek egyik partnere Schilling Árpád rendező, a kísérletező színházi irányzatok merész és igényes ízlésű színházi szakembere.

Az MFPI-vel közös projekt keretében a *Digó* és a *Hinta* című komplex színházi nevelési foglalkozást tekinthették meg a gyermekotthonokon keresztül bevont általános iskolás diákok. A TIE komplex színházi nevelési program angol eredetű pedagógiai irányzat, amely kifejezetten épít a részt vevő közönség korosztályi és az adott iskola speciális jellemzőire. Az alkotók szabadon alakítanak a beszélgetés moduljain a csoport igényeire szabva a foglalkozás menetét. A *Digó* a 14-15 éves korosztály számára az idegengyűlölet és az előítéletek témakörét, a *Hinta* az áldozattá válás folyamatát mutatja be elsősorban a 13 és 14 éves korosztály nyelvén fogalmazva.



A *Kerekasztal Színházi Nevelési Központ* a Káva Műhelyhez hasonlóan színész-drámatanárok alkotó közössége, akik szintén az előbb ismertetett TIE-programok megalkotását és megvalósítását tűzték célul.¹⁵ Általános és középiskolás korosztályt megszólító előadásai szintén ingyenesen látogathatóak. A társulatot Kaposi László alapította 1992-ben. A társulat 7 évig Gödöllőn működött, majd Budapestre költözött. Új otthona a Marczibányi Téri Művelődési Központ lett, ahol a Káva Műhellyel alkalmanként közösen osztoznak a próba- és előadáshelyszíneken.

A gyermekotthonok számára meghirdetett pályázat keretében két előadásukat kínáltuk általános iskolásoknak. A *Fivérek* című darab 9-10 éveseknek szól, és a rivalizálás feloldásához segítséget nyújtó önismereti út állomásai állnak az előadás középpontjában. A *Csontkötrec* a 13-15 éves diákokat vonja be, és a szabadság, illetve a felelősség témakörét boncolgatja.

¹⁴ www.kavaszhaz.hu/szinhazi_nevelési_foglalkozások

¹⁵ www.kerekasztalszinhaz.hu/foglalkozások



Az *Orlai Produkciós Iroda* és a *KoMa Társulat* közös munkájának köszönhetően született meg a *Kisdéd játékok* című tornaterem-színházi előadás, amely a 2009/2010-es, a későbbiekben bemutatásra kerülő osztály- és tornaterem-színházi projekt keretében jutott el az iskolákhoz.¹⁶

A *Kisdéd játékok* igaz történetet dolgoz fel: négy tizenhét éves fiú egy parkban megerőszkolt egy tizennégy éves lányt. A bírósági tárgyalás három éven át tartott, így a színpadi szöveg is három évet fog át: a megerőszkolástól az ítélethozatalig. A darab kíméletlenül vizsgálja az ok-okozati összefüggéseket, az előzményeket, megpróbálja mind a négy érintett szemszögéből ábrázolni az eseményeket.

Az előadás után - a KoMa-s hagyományokhoz híven - az alkotók beszélgetést kezdeményeznek a nézőkkel az előadásról, illetve az előadás kapcsán fölmerült kérdésekről, személyes problémákról. Az MFPI-vel való szakmai együttműködésnek köszönhetően a beszélgetéseken pszichológus szakember rendszeres részvételét is biztosítottuk, aki a bántalmazás témakörében osztotta meg gondolatait a nézőkkel és válaszolt a diákok témával kapcsolatos kérdéseire.

Szakmai beszélgetés a programban részt vett intézmények szabadidő-szervezőivel

A Mérei Ferenc Pedagógiai Intézet színházi programja kapcsán a 2008/2009-es tanév végén beszélgetést szerveztünk szabadidő-szervezők részvételével, akik a kínálatunkban szereplő előadásokra látogattak el osztályaikkal. A beszélgetés során az előadásokkal kapcsolatos élmények kerültek megosztásra, illetve a színház agressziókezelésben betöltött szerepéről beszélgettünk. Öt intézményből érkeztek a pedagógusok és diákok, akikkel a Kolibri Színház előadásairól (*Kócsag*, *Klamm háborúja* és *Lila története*) folytattunk eszmecsereket.

A *Kócsag* című előadás kapcsán a trágár beszéd megjelenése a színpadon központi témaként vetődött fel. A nézőtérben ülő gyerekek nem ritkán bekiabálásokkal zavarták az előadást, érezhetően provokatív hangulatot teremtett a darab. Az ízléstelen beszéd, a káromkodás részben természetes része a gyerekek hétköznapijainak, mégis kellemetlen élmény a színpadon megtapasztalva. Ráismerünk, milyenek vagyunk, és nem tudunk örülni neki, sőt, kifejezetten taszítóvá válik számunkra. Tükröt tart a nézőnek, ami a színpadon történik.

Felvetődött a színészek játékának szenvedélyessége, hitelessége, sodrása, ami ugyancsak magával ragadja a fiatal közönséget. Elgondolkoztat, ténylegesen attitűdformáló ereje van. Az előadást feldolgozó drámafoglalkozás, illetve a kísérő pedagógusok beszélgetése az osztállyal az előadás után fontos folytatása a színházi élménynek. Olyan témák, kérdések vetődnek fel, amelyekről mindenképpen hasznos és érdemes beszélgetni a gyerekekkel.

A *Klamm háborúja* című darab elsősorban a tanár-diák kapcsolat kérdéseit boncolgatja. Az osztálytermi dráma műfaját lelkesedéssel és elismeréssel fogadták. Az osztályterembe bevitt előadás ereje sokszorosa a színházi előadás élményének. Scherer Péter alakítása és az előadás után megtartott beszélgetések katartikus hatásának bizonyultak. Felmerül, hogy a tanárnak is lehetnek belső dilemmái, magánéleti problémái, az iskolai konfliktusok valójában kétoldalú helyzetek, ahol a tanár és a diák részéről is érdemes végiggondolni, mi történik az iskolában.

¹⁶ www.oraliprodukcio.hu/produkciok

A *Lila története* című előadásban elhangzó pornográf kifejezések túlzása első pillanatban sokkoló erejű, aztán rádöbben a néző, hogy mennyire valóságos és mennyire a hétköznapiokról szól. Nem mindenki érezte így. A vallásos meggyőződésű iskolák esetében túl nagy a kontraszt az előadás és a saját valóság között. Az is elhangzott, hogy valóban kiemelten kell figyelembe venni az előadások korosztályi ajánlását. A trágár és pornográf töltésű kifejezések érettebb közönség számára mélyebb feldolgozás lehetőségét kínálják, a fiatalabb közönségnél ez nehézségekbe, korlátokba ütközhet.

Osztály- és tornatermi színházi előadások támogatása a 2009/2010-es tanévben

A szabadidő-szervezőkkel folytatott beszélgetés után döntöttünk úgy, hogy színházi kínálatunkba osztályterem-színházi produkciókat és tornaterem-színházi előadást választunk, amelyek az iskola épületében kerülnek bemutatásra. A színház látogatott tehát az iskolákba, így azok a gyerekek, akik nem szívesen mentek el kőszínházi előadásokra, nagyobb kedvet kaphattak a színházlátogatáshoz.

Az osztályteremszínház németországi hagyományait követve készült el az első ilyen előadás a *Kolibri Színházban*.¹⁷ A nagy sikert aratott darab a korábban említett *Klamm háborúja* volt. A később bemutatásra kerülő *Kikatt* című előadás iskolai helyszínen valóban katartikus élményt nyújtott. *Monoblock: Helló, náci* című drámájával még izgalmasabbá és színesebbé vált kínálatunk, ami a színház 2010 tavaszán bemutatott új osztályterem-színházi előadása volt. Az előadás az idegenyűlöllet kérdéskörét feszegeti.

Az agressziókezelés színházi projektjéhez kapcsolódó pályázati program osztályterem-színházi előadások megtekintését a 2009/2010-es tanévben hét középiskolában biztosította. A nyertes pályázók egy-egy osztályterem-színházi előadást tekinthettek meg az iskola helyszínén. A bemutatott produkciókat színház-pedagógiai program tette teljessé, amely a már korábban ismertetett formában színház-pedagógiai eszközökkel segítette a darab témájának feldolgozását színészek közreműködésével.

Az *Orlai Produkciós Iroda és a KoMa Társulat Kisded játékok* című tornaterem-színházi darabja már szintén említésre került korábban. Ez az előadás a komplex intézményfejlesztésben részt vevő intézmények, illetve más fővárosi fenntartású középiskolák és gyermekotthonok számára agresszióprevenációs programunkban került ajánlásra. Középiskolák, kollégiumok és gyermekotthonok helyszínein több mint 2000 fő tekinthette meg a nagy sikerrel játszott darabot.

Iskolai irodalmi színpadok támogatása

A színházi program keretében a 2008/2009-es tanév során az MFPI pályázatot hirdetett a fővárosi fenntartású intézmények részére a korosztályi agresszió témájához kapcsolódó kész és aktuálisan megvalósuló előadásainak finanszírozására, illetve vendéjátékok formájában történő terjesztésére. A pályázaton részt vehettek a fővárosi fenntartású szakiskolák, szakképző iskolák, szakközépiskolák, gimnáziumok, gyermekotthonok és kollégiumok.

A pályázat célja olyan házi színpadokon bemutatott előadások létrehozásának támogatása volt, amelyek az agresszió, zaklatás, kapcsolati konfliktusok korosztályt érintő témáját hozták közel az iskolai közönség számára. Fontosnak tartottuk, hogy az alkotások a szülők, a gyermekek és a tanárok közönségkörét is megszólítsák, illetve a diákokat minél nagyobb számban kreatív, művészi tevékenységekbe vonják. Az agresszió oldaláról megközelített témák színházi nyelven történő megfogalmazásával a színházi élmény agressziókezelésben betöltött szerepét kívántuk hangsúlyozni.

A nyertes pályázók számára lehetőséget biztosítottunk, hogy az agressziókezelési munkacsoport által gondozott internetes oldalon is bemutatkozzanak. A témához kapcsolódó előadások leírása és időpontjai, illetve a társulatokról szóló érdekességek szabadon hozzáférhetővé váltak az érdeklődők számára. Az előadások részben saját drámaszövegek alapján készültek, részben klasszikus drámák feldolgozásai voltak. Több előadás után beszélgetéseket is kezdeményeztek a közönséggel, amellyel a darab témájának elmélyítését, elemzését célozták. Két iskolában klasszikus playback színházi, illetve a műfaj elemeit felhasználó előadás is született.

A *Béke Gyermekotthon „Béke Meseszínpadának”* három produkciója is megvalósulhatott. A *Valahol Európában*, a *Hamupipőke*, és a *Jézus az élet* című előadások a küzdelmes sorsok változást katalizáló erejét mutatták meg, és a közös alkotás személyiségformáló erejét hangsúlyozták.

A *Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Diákotthon és Gyermekotthon „Dömdödöm Színjátszó Csoportja”* a *„Kő, papír, olló”*



avagy a Hókirálynő fogságában című előadást vitte színre. Az Andersen meséjéből készült átdolgozás a 6-10 éves korú nagyothalló gyermekek részvételével született meg. Az agresszió hallásérültek között való megjelenésének egyik oka, hogy a kommunikáció nehézségei miatt kialakuló feszültségek impulzívabbá teszik a fogyatékkal élő gyerekeket. Ez sok kapcsolati feszültség forrását is jelenti közöttük. Az alkotó munka folyamatában ezek a feszültségek is több figyelmet kaptak, ami az önismereti munkát erősítette a produkcióban részt vevő gyermekcsoportban.

Az előadás a 2009-es Országos Weöres Sándor Gyermekszínjátszó Találkozó díjazottja és a Debreceni Országos Gála különdíjasa lett.

A *Hungária Általános Iskola és Kollégium „Kökler”* elnevezésű színjátszó csoportja *„Beszölt a gyerek”* címmel készítette el saját produkcióját. A helyzetgyakorlatokból, improvizációból összeállított multimédiás életjáték konkrét történetek rögtönzésére épült. A diákok felnőttek elleni, a felnőttek diákok elleni agressziójából indultak ki, illetve a diákok egymás közötti feszültségeit dolgozták fel saját élményű történetek alapján.

A Károlyi Mihály Magyar -Spanyol Tannyelvű Gimnázium „Károlyi Színjátszóköre” a tolerancia, a másság elfogadásának témáját boncolgatta előadásában. A „Ne bánts!” című produkció saját ötlet alapján készült, a csoportvezető tanár és a diákok együtt írták meg a bemutatásra kerülő darab szövegét, párbeszédeit.

A Kossuth Lajos Kéttannyelvű Fővárosi Gyakorló Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola „dER Társulata” Shakespeare két drámáját vitte színre. A *makrancos hölgy* és a *Macbeth* című darabok a párkapcsolati és kapcsolati agresszió bemutatását célozták.

A Mozgásjavító Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Diákotthonban a „Mexikó Színpad” *Einstand* című előadását tekinthették meg az érdeklődők. Egyéni inspirációból születő jelenetek láttak napvilágot, amelyek az elfojtott agresszió jelenségén keresztül az önmagunk elleni erőszak és a pusztító gondolatok negatív hatásaival foglalkoztak. Képzőművészeti és irodalmi alkotásokhoz kapcsolódó asszociációk inspirálták a jelenetek témáit, cselekményét.

A Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakképző Iskola és Diákotthon „Napralforgó Társulata” *Összefirkált lelkek* címmel készített produkciót. A darab indító kérdését egy e-mail szövegéből idézi az egyik szereplő: „Emlékszel, mi történt tavaly? És minden ezzel kezdődött.” A történet különösen kíváncsi a fiatalok körében is divatos internetes kommunikáció szokásaira, előnyeire és hátrányaira, illetve az áldozattá válás folyamatára keres válaszokat. A befejezés nem egyértelmű, lehetőséget adva ezzel, hogy a tanulságokat és az esetleges következményeket az előadást követő beszélgetés keretében tisztázzák a nézők és az alkotók. A Szarvason megrendezésre került szlovák nyelvű színjátszó fesztiválon 2009-ben első helyezést kapott az előadás.

A Trefort Ágoston Kéttannyelvű Fővárosi Gyakorló Szakközépiskola „Kaotika Színpadán” eredetileg Martin Macdonagh: *Az inishmore-i hadnagy* című drámájából készült *Zombie* című adaptációt terveztek bemutatni. A darab kapcsán a hátrányos helyzetű fiatalok radikalizálódása, az identitás és értékvesztés problematikája foglalkoztatta az alkotókat. A megvalósult előadás témája és műfaja később megváltozott, saját élményű történetek, emlékek feldolgozása inspirálta a létrehozott színpadi jeleneteket. A *Férgek* című darab egy lány történetét meséli el, akinek korán meghal az édesapja, anyja pedig alkoholista. Zárkózott személyiség, tanárai félreértik. A darab végén előkerül apja régi pisztolya. A befejezés nyitva marad, remek kiindulópontot kínálva az utána következő beszélgetéshez a közönséggel.

A Veres Pálné Gimnázium „Veres Pálné Színjátszóköre” *A pofon* című darabot mutatta be, melynek mottója: „Hát üss!”. Az előadás Vámos Miklós: *A pofon* című elbeszélésének feldolgozása alapján készült.

A Wesselényi Miklós Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola „Wesselényi Színjátszókörének” előadása a Kecskeméti Diákszínjátszó Fesztivál ezüst minősítését kapta. Görgy Gábor: *Komámasszony, hol a stukker?* című darabjának középpontjában a megalkuvás, a tettes áldozattá válásának és az áldozat agresszorrá való átalakulásának lélektani drámája áll. A darab öt szereplője között vándorol az a bizonyos pisztoly, mivel mindig valaki más tartja sakkban a társait.



Két iskola playback színházi előadásokat hozott létre, amely műfaji érdekességét tekintve rendkívül izgalmas választás volt. A playback színház az improvizációs színház olyan formája, amelyben a nézők történeteket, álmokat, életeseményeket osztanak meg, amit a társulat zene kíséretében játszik el. Fontos szerepe van a játékmesternek, aki meghallgatva a történetmondót, segít a szereplők kiválasztásában, közvetít a nézők, a szereplők és a mesélő között.

Ennek a színházi formának az a filozófiája, hogy az emberi spontaneitás és kreativitás cselekvésbe ágyazva érvényesül igazán, ennek feszültségét lehetséges önismereti szinten feltárni. A cselekvés teszi lehetővé az indulati feszültségek levezetését. A spontán cselekvés gátlatlanság felé sodorhat, ha mérlegelünk és verbalizáljuk a problémát, megvan annak a veszélye, hogy a sztereotípiák és a neurózis veszik át a hatalmat. A valóságnak van egy olyan tartománya, amely a cselekvés sajátos másához vezet, realizál, de mégis helyettesítő funkciót lát el. Szelídített, de teljes indulati értékű valóság. Ez pedig a színház, az „olyan mintha” mechanizmusa. Lehetővé teszi a beleélést és a kettős tudatot.¹⁸

A gyerekek számára is fontos élményt nyújt, hiszen az előadás keretei között a színészek az ő témáikat is megeleveníthetik, illetve mások történetét kísérve bevonódnak és fontos felismerésekkel gazdagodhatnak. A playback színház ereje az egyéni témák feldolgozásában rejlik, hangsúlyt fektetve a kreatív, spontán folyamatokra, ami nemcsak a játékosok, de a nézők számára is felszabadítóan hat.¹⁹

A Kölcsey Ferenc Gimnázium MI-PISSZ - *Mimóza Imlorenza Playback Improvizációs Színházi Szakköre* egy valóban eredeti playback-improvizációs színházi előadást hozott létre „*Ne félj, mesélj!*” címmel. A műfaj agressziókezelésben betöltött szerepe ebben az előadásban is fontos hangsúlyt kap újabb izgalmas leágazást kínálva a színházi nevelés palettáján. A színészek, a zenészek, a játékmester vezetésével a nézők személyes történeteit, érzéseit és hangulatait játssza el a társulat improvizatív technikákkal.

A Német Nemzetiségi Gimnázium és Kollégium „Kulturális Offenzíva” társulata *A szőnyeg alatt* című munkája szintén playback színházi technikákat használt fel az iskolai konfliktusok témájára építkezve. A fiktív alaptörténet színpadi előadása után, a történet újrajátszásakor a közönségnek lehetősége nyílt megváltoztatni az egyes eseményeket. A történet fordulatainak és befejezésének új és egyedi változatait építhették be a mindig változó előadásba.

18 Mérei Ferenc (1994) Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. Drámapedagógiai Magazin, 07.

19 dr. Bakó Tihamér (2004) Utak és ösvények – Életünk váltófázisai. Psycho Art, Budapest

Külön szeretném megemlíteni a *Dr. Hetényi Géza Humán Szakközépiskola Színész II szakképzésben részt vevő hallgatók közreműködésével létrehozott Wedekind: A tavasz ébredése* című előadást Vidovszky György rendezésében. Az előadás bemutatója a Karinthy Színház színpadán valósult meg, és az előadást követő beavató színházi foglalkozások programjával egészült ki. A darab témáját az agresszió, az ösztönök, a szexualitás és a társadalmi konvenciók diktálta elfojtás összeütközése kínálta.

Az ingyenes színházlátogatás és az iskolai színházi produkciók megvalósítására nyújtott támogatás nagy sikert aratott a fővárosi fenntartású iskolák körében. A színházi nevelés agressziókezelésben betöltött szerepének üzenetét változatos és igényes szakmai program képviselte a projekt keretében, ami hozzájárulhatott ahhoz, hogy érdeklődést keltsen és kíváncsiságot ébresszen azok iránt a társulatok és előadások iránt, amelyek igényes és színvonalas, gondolatébresztő produkciókkal és foglalkozásokkal vesznek részt az agresszióprevencióhoz kapcsolódó munkában.

Válaszlehetőségek az iskolai erőszakra - a zéró toleranciától a komplex segítségig

Gyurkó Szilvia
(ESZTER Alapítvány)

Az elmúlt években, a nagy médiavisszhangot kiváltott iskolai erőszak esetek és a növekvő gyermekkori agresszivitásról, erőszakra szóló közbeszéd (egyfajta morális pánik) eredményeképpen egyre több országban vezetnek be szigorúbb szabályozást, büntetőjogi szankciókat ezen a területen. 2005 és 2010 között Lengyelországtól Izraelig és az Egyesült Államoktól Japánig számos országban fogadtak el olyan törvényeket, amelyek a szabályok megszegése esetén automatikus büntetést tesznek lehetővé (függetlenül a körülményektől, a szabályszegő szándékától vagy az elkövetési magatartástól) – azaz vezették be a zéró toleranciát. Ezen elv szerint kizárt a mérlegelés és a felelősség vizsgálata, így a büntetés abban a pillanatban megalapozottá válik, ahogy egy iskolai szabályt megszegtek.

A legelterjedtebb zéró tolerancia szabályozások az iskolai kábítószer- és fegyverbirtoklásra vonatkoznak, és a diák, tanárok, más iskolai dolgozók, szülők vagy látogatók esetén is azonnali, mérlegelés nélküli büntetést írnak elő. A zéró tolerancia elvének támogatói szerint a megfelelő iskolai környezet és az oktatási feltételek megteremtése érdekében van szükség a szigorú szabályozásra. Az ellenzők szerint viszont az ilyenfajta szabályozás gyakran vezet igazságtalansághoz és büntetéshez olyan esetekben is, amikor véletlenül, vagy károkozási szándék nélkül lépi át valaki a szabályokat.

Ez utóbbira néhány példa az elmúlt tíz évből: az iskolai erőszak esetekhez hasonló széles körű médiafigyelem övezte 1999-ben azt az Ohio állambeli gimnáziumi diákot, akit 90 napra felfüggesztettek, majd kizártak az iskolájából, mert tanítás után az iskolai felügyelő egy törött zsebkest talált nála (amikor kábítószerrel keresve átkutatta a sportfelszerelését). Sandusky (a diák) azzal védekezett, hogy a golffelszerelését tisztította vele – és ezt a diáktársak is megerősítették. Ettől függetlenül a büntetést végrehajtották.²⁰

2009-ben egy hatéves diákot ítélték arra, hogy kilenc hétig egy magatartási problémákkal küzdő gyerekeknek fenntartott javító-nevelő intézetben tanuljon, amikor a menzán “rajtakapta”, hogy a kedvenc otthoni étkezéséből bevitt késsel eszi az ebédjét. A hatalmas médiafelháborodás után az iskola fegyelmi testülete úgy változtatta meg a szabályzatot, hogy az iskola-előkészítőbe járó, illetve az első osztályos diákok esetén “fegyverbirtoklás” miatt csak 3-5 napos felfüggesztés lehet a legsúlyosabb büntetés.²¹

Egy harmadik osztályos lányt egy évre kicsaptak az iskolájából, mert a nagymamája egy tortavágó kést küldött be az iskolába, hogy a születésnap tortáját azzal vágja fel. A tanár először használta a kést, és felvágta vele a tortát, majd feljelentette a lányt a hatóságoknál, hogy veszélyes fegyvert vitt az osztályba. Az esetet (és a szintén nagy médiafigyelmet) követően megvál-

20 Petras, K. – Petras, R. (2003). *Unusually Stupid Americans* (A compendium of all American Stupidity). New York: Villard Books. 15-16. old, Nuckols, B. (13 October 2009) Delaware 1st grader has 45-day suspension lifted.

21 Urbina, I. (12 October 2009). 'It's a Fork, It's a Spoon, It's a Weapon? The New York Times

toztatták az állami szabályozást, és bevezették, hogy kirúgás esetén minden esetben meg kell vizsgálni az ügy részleteit és körülményeit. Ugyanebben az iskolában, 2007-ben egy lányt azért függesztettek fel az iskolalátogatás alól, mert az egyik technikaórán papírvágó kést használt az órai feladat elvégzéséhez.

A fent ismertetett esetekben a problémát az okozta, hogy míg a „zérótolerancia-törvény” (mindenféle különbségtétel nélkül) csak késről beszél a tiltott eszközök körében, a mindennapi helyzetekben gyakran előfordul, hogy - bár késnek nevezett, de igazi veszélyt nem jelentő más gyakorlati eszközök esetén is - ugyanazt a szigorú büntetést szabják ki, mintha a diák egy társának vagy más iskolapolgárnak okozott volna testi sérülést (vagy ez lett volna a szándéka).

Ezekhez a példákhoz képest is megrendítő annak a hatéves kisfiúnak az esete, akit azért tiltottak el az óvodalátogatástól, mert a kezével másokra lövöldözött. Az óvodavezető nyilatkozata szerint a kisfiú a hüvelykujját behajlítva csinált fegyvert a kezéből, és azt más gyerekekre „fogta”, úgy lövöldözött. Ez kellemetlenül érintette a többi diákot, már egyáltalán nem nevettek rajta, ráadásul hónapok óta csinálta ezt, noha sokszor figyelmeztették, hogy hagyja abba. A gyerek anyja is többször nyilatkozott különböző médiumokban: „*Mason rendes srác. Csak hatéves, és szeret játszani. Egyáltalán nem erőszakos és szerintem lett volna más, hatékonyabb módja is annak, hogy megtanítsák rá, ne lövöldözzön az ujjával másokra.*”, „*Csak hatéves. Nem ért az egészből semmit.*”²²

A törvényalkotók szándéka szerint a zéró tolerancia a szigorú szabályozással, a mérlegelés és a konkrét ügy körülményei vizsgálatának kizárásával egyértelmű üzenetet hordoz a gyors, hatékony és példás büntetésre. A médiumokban is megjelenő indokok szerint az iskolai erőszak egyfajta közbizalmi válságot idézett elő, aminek helyreállítására azonnali válaszlépések szükségesek. A punitív (büntetéspolitikai) reakció részelemeiként általában megjelenik a büntető törvénykönyv módosítása, a pedagógusokkal, más iskolapolgárokkal szembeni erőszakos cselekmények büncselekménnyé minősítése és/vagy szigorúbb szankcionálása, illetve az iskolákhoz telepített fegyelmezési, büntetési jogkörök kibővítése - lehetőséggel a szabadságelvonással is járó jogkövetkezmények indítványozására, alkalmazására. A szabályozás további elemeiként megjelen(het)nek a fémdetektorok, az iskolában működő rendőri szolgálat, a vizeletminta-vételi jogosultság (a kábítószer-fogyasztás bizonyítására), a diákok tulajdonának elzárása és/vagy láthatóvá tétele. Ez utóbbira példa az az egyesült államokbeli gyakorlat, ami kizárólag átlátszó műanyag táskát enged meg a diákoknak iskolatáskaként.

Bár a zéró tolerancia egyre több államban fogalmazódik meg a törvények szintjén is, hatékonyságára és sikerességére kevés bizonyítékot találunk. Az iskolákban előforduló erőszakos esetek ráirányítják a figyelmet az iskolai fegyelmezés és konfliktusrendezés helyzetére. Egyértelművé vált, hogy egyetlen iskola sem immunis az erőszak vagy a rendbontások ellen. Bár vannak fokozottabb kockázatú oktatási intézmények (így például Magyarországon a szakiskolák, vagy Németországban a migránsok lakta területeken működő gimnáziumok), mégis az iskolai erőszak osztályokon, és társadalmi rétegeken, városokon és politikai rezsimen átívelő jelenség. A legerjedtebb válaszreakció pedig egyértelműen a büntetés és a kizárás (magántanulóvá nyilvánítás stb.). A szélesebb perspektívából való szemlélődésre, az erőszakot kiváltó (katalizáló) okok korai felismerésére, a tervezett beavatkozásra, az erőszakmentes konfliktusrendezésre és békés iskolai klíma megerősítésére általában nincs lehetőség.

Számos eredmény és kutatás bizonyítja, hogy az erőszak „beminősítése”, keresése, az iskolai erőszak kriminalizálása és a büntetőjogi válaszok primátusa magában hordozza az erőszakos esetek számának növekedését - de nem jelenti az erőszak jobb kezelését. Valamint az is egyértelműen látszik, hogy az iskola általános klímájának „erőszakmentessége” az iskolai erőszakra is kiterjed. Az Egyesült Államokban 1996-1997 között összegyűjtött átfogó statisztikai jelentés az iskolai erőszakra²³ kimutatja, hogy összefüggés van az iskolai fegyelmi eljárások száma és a súlyos iskolai erőszak esetek között. A csak kisebb súlyú fegyelmi vétségekről beszámoló vagy iskolai konfliktusokról egyáltalán nem jelentő iskoláknak mindössze 3%-a számolt be iskolai bűnelkövetésről (bűncselekménynek minősülő iskolai erőszakra), míg a súlyos iskolai fegyelmi ügyeket tárgyaló iskolák 28%-ában fordult elő bűnelkövetés is.

A büntetéspolitikai légkör, valamint a punitív szabályozás és a zérótolerancia olyan iskolai klímát hoz létre, amiben sokkal nagyobb a konfliktusok esélye. A magatartási problémákkal küzdő diákokkal szemben nagyobb arányban alkalmaznak (súlyos, kizárással vagy szabadságelvonással járó) szankciókat, míg a megelőzés és az iskolai konfliktusok háttérben álló okok feltárásának és rendezésének esélye gyakorlatilag megszűnik.

Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai erőszakra nem megfelelő válasz a punitív megközelítés. Az erőszak nyelvével nem lehet reagálni a jelenségre. Miért olyan népszerű akkor mégis? Az egyik ok mindenképpen abban keresendő, hogy nem tisztázott, valójában mit is értünk iskolai erőszak alatt. Az iskolák biztonságával és a gyerekek növekvő agresszivitásával kapcsolatos percepciók a legtöbb esetben nem megalapozottak. Egy 2006-ban végzett angol kutatás szerint például az általános iskolai tanárok és iskolai dolgozók 52%-a gondolja úgy, hogy a középiskolákban több az erőszak, mint náluk. De arra rákérdezve, hogy szerintük milyen jelenségek fordulnak elő gyakrabban, nem az általános vélekedés szerinti iskolai erőszak eseteket jelölték meg - kábítószerrel visszaélés, bandázás, fegyverhasználat, bántalmazások -, hanem a pletykálgatást, szóbeli sértéseket, fenyegetéseket, taszigálást, lökdösődést. Eszerint az iskolákról kialakult „erőszak-képet” sokkal jobban befolyásolja az iskolai klímáról alkotott vélekedés, mint a konkrét, súlyos, személy elleni erőszak esetek, büncselekmények.

Az iskolai klíma fontossága és kapcsolata az iskolai erőszakkal illetve annak kockázatával magában hordozza azt a szemléletet, ami a büntetés és büntetőjog-fókuszú megközelítések helyett a komplex, az egész iskolai légkört befolyásoló programokra helyezik a hangsúlyt.

A negatívumokra (hibákra, problémákra) kiélezett büntetéspolitika helyett a pozitívumokat megerősítő, kooperációra és együttműködésre építő - és nem utolsósorban a tantestülettől az osztályokig terjedő - átfogó programok szükségesek. Ezt bizonyítja a Columbine Középiskola példája is. Ebben az intézményben súlyos iskolai lövöldözés történt 1999. április 20-án, amiben két idősebb diák 12 diáktársát és egy tanárát megölt, illetve 21 másik embert megsebesített - majd öngyilkosságot követtek el. A tragédiát követően az iskola a legmodernebb biztonsági technikákat szerelte fel (fémdetektort, mozgásérzékelős kamerákat), és új rendszabályokat vezetett be (kötelező iskolai egyenruha, a zárható szekrényekbe való betekintés jogának biztosítása az iskolai felügyelőknek stb.). Nemcsak a Columbine-ban, hanem más intézményekben

23 Heaviside, Rowand, Williams and Farris: Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools 1996-1997. Idézi: Russel - Reece: School Discipline at a Crossroads. In. Exceptional Children. 2000. Spring, 66, 3.

22 McVicar, B. (2010. március 4.) "Ionia kindergartner suspended for making gun with hand" The Grand Rapids Press

is hasonló intézkedéseket vezettek be, kérdésként merült azonban fel ezeknek a lépéseknek a hatékonysága. Az utánkövetéses kutatások kimutatták, hogy a konfliktusmegelőzés és az osztályklíma javítása, az osztálymenedzselési technikák fejlesztése, valamint az oktatási módszerek átalakítása sokkal eredményesebb az iskolai erőszak megelőzésében, mint a fent felsorolt technikai apparátus és intézkedések.²⁴ Szintén kutatási eredmények támasztják alá, hogy a zéró toleranciát bevezető, és azt szigorúan alkalmazó iskolák továbbra is „kevésbé biztonságosnak” minősülnek, mint a zérótolerancia nélküli, vagy annak csak néhány elemét alkalmazó intézmények.²⁵

Elliot Aronson, a neves szociálpszichológus, „Columbine után” című kötetében szintén arra helyezi a hangsúlyt, hogy a kooperatív technikák, az elfogadó iskolai légkör és erőszakmentes klíma az, ami valódi megelőzőként működhet az iskolai erőszak esetekben. Munktársaival még a hetvenes évek végén dolgozta ki az ún. mozaik módszert, aminek segítségével kooperatív tanulással javítható a diákok közötti kapcsolat és a légkör is, hiszen amellettt hogy élvezetesebbé teszi a tanulást, segít a súlyos konfliktushelyzetek elkerülésében és rendezésében.²⁶

Összegzés

Az „erőszak-kör” elfogadott elmélet (a családon belüli erőszaktól kezdve a gyermekbántalmazásig) azoknak az eseteknek a leírására, amikor az elszenvedett erőszak és az így megtanult erőszak-nyelv a későbbiekben erőszakos magatartást idéz elő. Ha kellő távolságból tekintünk az iskolai erőszak kezelésére, visszaszorítására alkotott jogszabályokra, a zéró tolerancia elvére vagy a punitív, büntetési-központú közpolitikákra, akkor azt látjuk, hogy egy újabb erőszak-kör van alakulóban. A jog nyelvén megfogalmazott üzenet nem kevésbé erőszakos, mint a jelenleg, amit rendezni kíván. Ez pedig tévútra visz - nemhogy csökkenti, de növeli a kockázatokat -, ezért alapvető fontosságú, hogy megszakítsuk az erőszak-kört, és a hosszú távú tervezést, az iskolák általános klímáját javító komplex támogató rendszereket, az erőszakmentes kommunikáció és konfliktusrendezés technikáit vigyük el az iskolákba - és ne a fémdetektorokat.

Konfliktuskezelés és közösségépítés resztoratív gyakorlatokkal

Negrea Vídia
(Közösségi Szolgáltatások Alapítványa Magyarország)

„Az iskolaközösség minden tagjának joga van a biztonságos és békés iskolai élethez. Mindenkinek kötelessége hozzájárulni a pozitív, tanulásra serkentő és a személyiségfejlődését elősegítő iskolai környezet megteremtéséhez.”

(Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról, 2004)

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézetben működő Agresziókezelési Munkacsoport (a továbbiakban Munkacsoport) tevékenységének köszönhetően egyre nagyobb teret hódítanak a budapesti iskolákban azok az európai értékek és elvek, amelyek a konfliktusok erőszakmentes és konstruktív módon történő megoldását biztosítják. A Munkacsoport biztonságos és békés iskolai élet megteremtését célzó programjában vállalt szerepet a Közösségi Szolgáltatások Alapítványa Magyarország is - a resztoratív gyakorlatok bevezetésével az iskolai erőszak megelőzésére, kezelésére. Az Alapítvány közel egy évtizede alkalmazza az ún. resztoratív konfliktuskezelési és közösségépítési gyakorlatokat, amelyeket pedagógusok, iskolapszichológusok és nevelők - lehetőségeik függvényében - építettek be eszköztárukba az iskolai légkör egészségesebb és biztonságosabb kialakításához.

Napjainkban az egyre összetettebb feladatainknak köszönhetően az iskolák válnak legjobb színtereivé az erőszakos vagy deviáns viselkedés megakadályozásának, miközben mintázhatják az egészséges, humánus konfliktusrendezési módokat, a szociális felelősségvállalást. Itt működhetnek együtt mindazok, akik befolyásolni és támogatni tudják a gyerekeket, beleértve a kortársakat, családokat, tanárokat, szakembereket. Ugyanakkor mindezek a személyek az ellenkezőjét is elérhetik kirekesztéssel vagy megbélyegzéssel (Morrison 2001). Ezért a resztoratív technikák az iskolában a **kapcsolatokról, a támogató közösségek** kiépítéséről kell, hogy szóljanak, melyben a bántó vagy sértő viselkedést nem nézik el, hanem a következmények felvállalását és a **változtatást, a jóvátételt és kapcsolatok helyreállítását** segítik elő.

A Munkacsoporttal való kétéves együttműködése során az Alapítvány előadásokkal, módszer-specifikus képzésekkel (Resztoratív konferenciák és körök facilitálása), a kiképzett *facilitátorok* mentorálásával, vagy egy-egy krízishelyzet feloldásához nyújtott közvetlen támogatással ismertette a resztoratív szemléletet és technikáit az iskolai agresszió különféle formáinak kezelésére. Ezek során döntötték el az iskolák szereplői, hogy a hétköznapi adódó konfliktushelyzetekre a hagyományos pedagógiai büntető eszközök helyett (intők, fegyelmi eljárás, eltanácsolás stb.) vagy mellett - ezek kiegészítéseként -, mit tudnak felvállalni annak érdekében, hogy megnyugtató és hosszú távon is hatékonyan bizonyuló megoldások szülessenek.

24 Forrás: Russel - Reece: School Discipline at a Crossroads. In. Exceptional Children. 2000. Spring. 66, 3, 337. old.

25 Mayer and Leone: A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. In: Education and Treatment of Children, 22/ 1999. 333-358. old.

26 Aronson, E.: Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó. Budapest. 2009.

A resztoratív gyakorlatok eredete

A „resztoratív gyakorlatok” elnevezés a büntetőjogi területről származik, a „resztoratív igazságszolgáltatás” figyelemre méltó fejlődésének köszönhetően, mely érdekes módon azonos időszakban kezdett kiteljesedni, amikor az iskolai erőszakra vonatkozó érdemi kutatások is elindultak világszerte. Az 1970-es évektől kezdődő longitudinális vizsgálatok (pl. *Olweus 1993, Farrington 1993, Rigby 1996*) eredményei hasonlóak a különböző országokban, és sürgető agressziókezelési intézkedések szükségességét vetették fel, de azt is jelezték, hogy nincs mindenütt és minden esetre alkalmazható megoldást nyújtó általános „recept”. Egyetértés alakult ki azonban abban, hogy a problémák időbeni felismerésével és prevenció célzatú kezelésével **közösségépítő**, valamint a **sérelmek jóvátételét** és a megsérült **kapcsolatok helyreállítását** biztosító eszközök és szemlélet mentén lehet eredményesen fellépni az iskolai közösségekben is kritikussá vált agresszióval szemben (*Wachtel 1997, Morrison 2002*).

*A resztoratív szemlélet a bűncselekményekre adott válaszokban kezdett kikristályosodni, amikor kriminológusok és jogalkotók kezdték el kidolgozni az igazságszolgáltatás azon irányzatát, amely figyelembe veszi az egyes egyéni vagy társadalmi **konfliktusok feloldásában a morális elvárások mellett a közvetlenül érintettek érzelmi szükségleteit** is. Olyan megoldásokat kerestek, amelyek nemcsak a bűnelkövetőkre koncentrálnak, hanem előtérbe helyezik a sértettek, hozzátartozók érdekeit és a számukra nyújtandó kártalanítást is, mivel a ki nem elégített érzelmi és egyéb szükségletek újabb és fokozódó konfliktusos helyzeteket teremtenek. Ennek következtében elfogadottá vált az a felfogás, hogy a normasértésekre adott „hatásosabb” válaszokban a büntetőjogi szankciók **retributív** (megtorló) vagy **preventív** (megelőző) jellege mellett **resztoratív** (helyreállító) célokat is kell szolgálnia (*Christie 1997*).*

*A helyreállító igazságszolgáltatásnak nevezett irányzatot az új-zélandi maorik és az észak-amerikai navajo indiánok hagyománya inspirálta. Ennek alapja, hogy az elkövetőt nem rekesztik ki, hanem **a közösség vele együtt** dolgozza fel a sérelmet, a kárt; **a megbocsátás és a jóvátétel** aktusával pedig továbbra is a közösség teljes jogú tagjaként létezhet, **kapcsolatai nem vesznek el**. A helyreállító igazságszolgáltatás gondolata az 1990-es évek végére társadalmi mozgalommá nőtte ki magát, és minden olyan problémamegoldási módot jelentett, amely **a sérelmet a kapcsolódó érzelmekkel együtt** dolgozza és oldja fel, nem megalázó, nem stigmatizáló, hanem pozitív, konstruktív módon állítja a közösség rosszallását a reintegráció szolgálatába. Ide tartoznak a családi, iskolai, közösségi békéltető bizottságok, alternatív vitarendezési módszerek, konfliktuskezelő csoportok, a szabadságvesztés büntetésüket töltő elítéltek reintegrációját segítő technikák. Az **ENSZ** Gazdasági és Szociális Bizottsága 2002-ben megjelent dokumentuma szerint **a resztoratív folyamat alatt azon eljárás értendő, amely az áldozatot, az elkövetőt és bármilyen a cselekmény által érintett személyt és közösséget bevon, hogy együttesen dolgozzák ki a cselekményre adandó válaszokat és a tett következményeként kialakult problémák megoldását.***

Resztoratív modellek

Különböző technikák alakultak ki aszerint, hogy az eljárás milyen módon vonja be a közös munkába az érintett csoportot: elkövetők (normaszegők), áldozatok (sértettek) és az érintett közösségek (McCold, 2000), valamint aszerint, hogy ki szervezi és vezeti a megbeszélést, illetve hogy mely konfliktustípusokat és eredményeket célozzák meg (Miers 2001). A fő célok szempontjából ezek lehetnek:

- **Szembesítő modellek**, amelyek célja **a megbocsátás, bocsánatkérés és a sértett kárának valamilyen formában történő megtérítése**. Ezek elérésére dolgozták ki a **mediációt** (pl.: sértettek közötti megállapodások, áldozat-elkövető békítő megbeszélések, áldozat-elkövető mediáció) vagy a **konferenciákat** (pl. családi döntéshozó csoportkonferenciák és közösségi vagy áldozat-elkövető közötti jóvátételi, resztoratív konferenciák), melybe bevonhatják az érintett felek mellett a hozzátartozókat, támogatókat és a velük foglalkozó szakembereket is. A konferenciamodellek mellett főleg akkor döntenek, ha egy közösségen belüli (lakó- vagy munkaközösség, család, iskola) konfliktusok feloldását célozzák, és a feleknek a későbbiekben is együtt kell működniük.
- **Transzformatív modellek**, melyek az **együttélést** alapozzák meg, és a kialakult sérelmek vagy **igazságtalanságok orvoslásának** lehetőségét helyezik előtérbe. Ilyenek a resztoratív **körök**, melyek lehetnek **proaktívak** - az **együttműködést megalapozó** - vagy **reaktívak** - ítélező, problémamegoldó vagy sérelmeket-traumákat feldolgozó, gyógyító és kapcsolatokat helyreállító körök. (*Wachtel 1999, Pranis 2001*).

A gyakorlatban a modellek alkalmazása függ a jogi szabályozástól, az alkalmazó intézmény szokásrendszerétől, vagy a vezetői szemlélettől és rugalmasságától, de más faktorok is befolyásolják, mint pl. a társadalom nyomása és elvárása, a média hatása vagy a szociálpolitika.

Iskolai alkalmazás

A különböző modellek iskolai alkalmazása során figyelembe kell vennünk azt a tényt, mely szerint míg az egyenrangúságot feltételező mediáció, konferencia vagy kör segít a tanulóknak a konfliktusok feloldásában, és a megbeszélés nagyon hasznos tud lenni ezek kezelésében, nyilvánvaló, hogy a **viselkedésváltoztatás** többet kíván az egyszeri formális megbeszélésnél (*Wachtel, McCold, 1999*). Szükség van nem előírt jóvátételi eljárások alkalmazására is, egy kötetlen gyakorlatra - szisztematikusan kapcsolódva a mindennapi élethez. Az „**informális resztoratív gyakorlatok**” fogalma magába foglalja valamennyi reakciót azokra a cselekedetekre, amelyek hatással vannak másokra és támogatást, biztatást vagy ellenkezőleg, kontrollt vagy a keretek újbóli tisztázását eredményezik.

Példa: egy gyermekotthonban egy konferenciamegbeszélést azért szerveztek meg, mert egy 5 éves kislány ellopta társa úszószemüvegét. A megbeszélésen az érintett gyerekek, hozzátartozók és nevelők vettek részt. Itt derült ki, hogy a kislány így akarta csökkenteni rossz érzéseit, amelyeket a korábbi napokban átélt, amikor törölközőjét lopta el valaki. A két gyerek egymást vigasztalva osztotta meg a lopással járó rossz érzéseit és fejezte ki félelmeit a részt vevő felnőttek előtt, aminek következtében a felismert sérelmek orvoslásába nemcsak a „tettes”, hanem a többi résztvevő is bekapcsolódott, felelősséget és feladatokat vállalva. A megbeszélés után a gyermekek programjainak szervezésében és biztonságos lebonyolításában a többi szülőt és gyermeket tájékoztatva, velük együtt dolgozták ki a lopások elleni tennivalókat.

A képzésben részt vevők beszámolóí jelzik, hogy kicsik és nagyok egyaránt tudják a legpontosabban kifejezni igényeiket és a megoldáshoz kapcsolódó elképzeléseiket, amikor egy konfliktusos helyzettel szembesülnek, ezért bevonásuk elengedhetetlen a problémák megoldásához.

A nagyothallókat oktató iskola tanárai a kommunikációt elősegítő jeltölcsmárcokat is bevonják a megbeszélés lebonyolításába, és annak ellenére, hogy nehézkes volt a kommunikáció, a megbeszélés minden résztvevő melegegedésével zárult.

2. A jóvátétel, helyreállítás és változtatás lehetősége

A sérelmek elszenvedőit anyagi veszteség érheti, fizikai-egészségügyi károsodásaik lehetnek, de elveszíthetik ön- és mások iránti bizalmukat, elszigetelődhetnek és csökkenhet tanulási- vagy munkaképességük is. Amikor az „áldozat” és hozzátartozói kifejezhetik sérelmeiket, dühüket vagy félelmeiket, az „elkövető” felismerheti tette súlyát és következményeit, felébredhet benne a megbánás érzése és a jóvátételi szándék. Ha a normasértésekre úgy tekintünk, mint az emberek és emberi kapcsolatok megsértését eredményező tette (Zehr, 1990), akkor a válasszoknak ki kell terjednie mindezen sérelmek helyrehozására és a sebek begyógyítására tett kísérletre (Bazemore és Walgrave, 1999).

Példa: Az egyik pénteken a testnevelési óra előtt a testnevelő tanár a tornaterem széfjébe tette a diákok ékszerait, mobiltelefonjait. Óra után mindenki visszakapta ezeket, de az egyik fiú, aki az apjától nemrég kapott karkötőjét adta le, késve érkezett vissza az öltözőből, és mivel már becsengettek és nem akarta lekészni a következő órát, a szünetben tért vissza. Közben azonban a testnevelési tanárnőt kórházból értesítették, hogy beteg apja rosszul lett - elrohant a kórházba, magával víve a széf kulcsát is. A diák hiába kereste a tanárnőt és várt a tanári előtt, nem tudván hogy mi történt, panaszkodni kezdett osztálytársainak, majd egyik tanárjának és az igazgatóhelyettesnek, akik próbálták vigasztalni, de a széfből nem tudták visszaadni karkötőjét. A diák tartott apja haragjától, és emiatt még jobban vetítette indulatait a tanárnőjére, gyanúsítva őt és csalódottságát hangoztatva barátainak a buszon hazafelé. Hétfőn a tanár visszaadta a karkötőt, de amikor látta „furcsa” viselkedését és hallotta a kollégáktól a történet folytatását, meglepődött és szükségesnek érezte a rossz érzések feloldását. Kedvelte a diákot és büszke volt teljesítményére, de csalódottságot érzett a mostani viselkedése miatt. A diák szerette a tesiórákat, de a kialakult helyzet miatt kerülte a tanárnővel való kapcsolatot.

Két frissen végzett facilitátor hozta össze még aznap az órák után azt a kört, amiben a tanár, a kollégája, a diák és a barátja vettek részt és beszéltek meg a történeteket, felismerve ennek hátterét, a szóbeszéd következményeit, ezek érzelmi hatásait a kapcsolatokra és másokra néz-

ve. Egymás történeteit hallgatva a résztvevőkben a másik megértése mellett igények merültek fel, és a saját felelősség kérdése is kialakult a résztvevőkben. A megbeszélésben közösen dolgozták ki a kapcsolatuk helyreállításának módját. A diák bocsánatot kért a terjesztett hírek miatt, sajnálta a kialakult helyzetet és vállalta az osztály előtti bocsánatkérést is. A tanár örömmel fogadta ezt, és igényét fejezte ki, hogy a következő órán a régi kapcsolatokra jellemző jó hangulatban dolgozhassanak együtt. A tanár kollégájának ötletét, hogy a széf kulcsa a tanárban legyen, mindenki jónak tartotta.

A két facilitátor elégedett volt a megbeszéléssel: „...örültem osztályfőnökként és tanárként is, hogy beszélgetésünk elérte a célját, nevezetesen elhárult az akadály a kapcsolat helyreállítása elől, békességben, jó viszonyban folytathatjuk a munkánkat.”

(N. Katalin)

3. Támogatás és kontroll

A normasértésre adott válasz két pólus között mozog: a kirekesztés vagy a csoporthoz való tartozás, a fegyelmezés vagy biztatás, de méltányos vagy igazságos jellegéhez a magas kontroll (a rossz döntésekkel szemben) és a támogatás (a jó hatású döntések és viselkedés elérésére) egyidejű jelenléte szükséges (3. ábra). A resztoratív eljárások alapfilozófiája az, hogy az ember boldogabb, produktívabb és nagyobb valószínűséggel képes pozitív irányban változtatni viselkedésén, ha azok, akik fontos szerepet játszanak az életében, VELE EGYÜTT cselekszenek, és nem ÉRTE vagy ELLENE. Ez a hipotézis feltételezi, hogy a büntető és megbélyegző eredményező nevelési stílus, valamint a megengedő és atyáskodó attitűd nem olyan hatékony, hosszantartó és aktivitásra ösztönző, mint az együttműködésre hangsúlyt helyező bánásmód.

3. ábra. Szociális fegyelmezési séma



Adapted by Paul McCold and Ted Wachtel from Glaser, 1969.

Ha a szembesítés során a tett - negatív hatásai miatt - kerül elutasításra (kontroll) és nem a cselekvő személye, akkor az elkövető felismerve a hozzátartozók támogatását és a helyreállítás lehetőségét, aktív szerepet tud vállalni a kár jóvátételében. Ebben kulcsfontosságú a szégyen-érzet felismerése, amely óhatatlanul keletkezik, de ha társul a tett jóvátételének lehetőségével, akkor elősegíti az aktív részvétel motivációját és a többi résztvevő felelősségét is a további káros cselekmények megelőzésében (Marshall 1996).

Véleményem szerint ez a faktor valószínűleg megnehezíti egy osztályteremben, mivel a pedagógusok nagy része egyszerre kontrollál és támogat, miközben saját indulatait, érzelmeit is próbálja kordában tartani. Ha ehhez nem kap elegendő támogatást a környezetében az osztálytól vagy a kollégáitól, vagy ha nem fordít kellő figyelmet saját érzelmi szükségleteinek tudatosítására, akkor könnyen a diákok helyett, a helyzetet 'megmentve' fog döntéseket hozni, megakadályozva ezáltal, hogy a diákok vállaljanak felelősséget a jövő történéseiben.

Ennek kiküszöbölését elősegítendő támogatta a Munkacsoport a **tantestületi megbeszéléseket**, amelyekben a tanárok a saját szükségleteiket tudták felismerni és támogatást kaptak a saját attitűd tudatosításához, kontrollálásához. Ehhez azonban kellett a személyes élmény a problémamegoldó beszélgetésekben való részvétel által, amikor a kollégák felismerték, hogy akkor döntenek a diákok helyett vagy ellen, amikor nem tudnak bízni a tanulóknak. Ha erről azonban mernek nyíltan beszélni egy körben a tanulókkal, az eredmény meglepő: a tanulóknak véleményük és ötletük van a helyzet megváltoztatására, és felelősséget is vállalnak a kivitelezésben.

Példa: A kollégiumban változások történtek a fiúk és lányok létszámában. Ismerve a korábbi feszültségeket és problémákat a két csoport között, a kollégium nevelőtanárai a képzés után úgy döntöttek, hogy nem fogják ők kidolgozni a következő tanévre vonatkozó szabályokat, hanem csak a keretet adják meg, amiben elmondják, hogy milyen aggályok merültek fel részükről, mit és miért kell betartani és velük együtt dolgozzák ki és tartják be a közösen kialakított normákat (ld. 1. Kép) Elmondásuk szerint a megbeszélés nagyon eredményes volt, mert a diákok partnerként, sajátjuknak érezve a felvázolt problémát felnőtteken fogadták a tennivalókat, és olyan megállapodás született, amely mindenki érdekeit és jó érzéseit képviselte.

1. Kép: Proaktív kör egy budapesti kollégiumban



4. Kérdésfeltevés

A resztoratív szemlélet sajátossága a **kérdézési technikában** nyilvánul meg, amit H. Zehr a konfliktusokban alkalmazott hagyományos kérdezési móddal való összehasonlítása mentén ismertet (4. ábra)

4. ábra: Kérdézési módok összehasonlítása (Zehr alapján, 2002)

Megtorló szemlélet	Helyreállító szemlélet
<ul style="list-style-type: none"> • Milyen szabályszegés történt? • Ki tette? • Miért tette? • Mit érdemel? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mi történt? • Kit érintett? • Hogyan érintette? • Mire van szükség, hogy a dolgok rendbe jöjjenek?

Egy hagyományos környezetben szabályokat, büntetési - jutalmazási rendszereket dolgoznak ki a felnőttek. Ha a rendszer szabályait a gyermek megsérti, akkor legfontosabb kérdés megtudni, hogy **ki követte ezt el**, és a problémára koncentrálni megpróbáljuk kideríteni, hogy **miért tette**. Ez az utóbbi kérdés igen összetett indítékokat tartalmaz, amiket egy 'lebukott' gyermek nehezen fog tudni elmondani a szembesítés pillanatában. De tudja, hogy ezek után már csak egy dolog következik: a rossz, azaz megkapja méltó büntetését. Eközben azonban sok negatív érzelmek kerül felszínre: düh, harag, félelem, szégyen stb., amelyek az idő elteltével 'átalakítják', átszínezik a történeteket. A büntetés pillanatnyi elégtételt hozhat, de egyik fél sem éli meg igazi nyertesként az adott helyzetet, hiszen a kibékülésre, a kapcsolatok helyreállítására vagy jobb viselkedésre ösztönözni valakit elég nehéz, ha az eljárás többnyire negatív érzelmekkel terhelt tanár és diák számára egyaránt!

Példa: Egy gimnáziumi osztály azt találta ki, hogy megtréfálja a szigorúsága miatt nem túl népszerű történelemtanárnőt és a szemléltető eszközként szolgáló poszteren a bulvár lapokból kivágott „celebek” fejével takarták le a hősök portréit. A tanárnő érthető módon dühös lett és faggatni kezdte az osztályt: „Ki tette?”, de senki nem válaszolt, és minél inkább erőltette a kérdéseket, annál nehezebb volt felelőst találni és megbánást előidézni az osztályból. Fenyegetésére az egyik diák, aki úgy gondolta, hogy már nincs több veszteni valója, magára vállalta, és hősként élte át a helyzetet, mert „megmentette” az osztályt a további kellemetlenségektől. A megérdemelt büntetés egy beírás volt, de nem segített sem a tanárnőnek felháborodása csökkenésében, sem a diáknak vagy az osztálynak abban, hogy megértsék tettük következményeit, és senkinek sem abban, hogy a kapcsolatuk, együttműködésük jobb és hatékonyabb legyen. A resztoratív kérdési mód azonban megadná a lehetőséget arra, hogy mindenki őszintén tudjon arról beszélni, hogy hogyan érinti az eset és arra is sor kerülhetne, hogy jobban megismerve egymás motivációját és álláspontját arról beszéljenek, ami ténylegesen szükséges ahhoz, hogy a kapcsolatuk és az órák jobban alakuljanak.

A helyreállító kérdezési mód a továbblépés lehetőségét kínálja és a konfliktusok problémamentes megoldásához vezet azáltal, hogy a szereplők lehetőséget kapnak a sérelmet okozó viselkedés **egyéni** átélésének a feltárására, amely egyéni szükségleteket, és így egyéni megoldások kidolgozását teszi lehetővé, miközben javítja a résztvevők problémamegoldó képességét. A megbeszélés célja egyéni **felelősségvállalás** és a megsérült kapcsolatok helyreállítása.

Első lépések és élmények

A resztoratív technikákat többféle módon és helyzetben alkalmazták a képzésben résztvevők:

1. Az együttműködés megalapozásában, a problémák megelőzéseként.

Ez négy szemközti én-közlésektől egészen az ún. proaktív kör megbeszélésekig és a közös döntéshozatalra terjedt, mint pl. a fent említett szabálykidolgozó kör a Váci Mihály kollégiumban. Az iskolai környezetben ezeknek az informális technikáknak van a legnagyobb átalakító ereje, mert ha áthatja az iskolán belüli kommunikációt szemléletformáló erejű, aminek hosszú távú következményei vannak mind a egészséges kapcsolatok, mind a teljesítmény tekintetében.

Példa: Proaktív kör egy szakközépiskola osztályával az osztályfőnök (mérnök-tanár) vezetésével. „A 2010/2011-es tanévben egy olyan osztályban lettem osztályfőnök, amelynek kivétel nélkül minden tagja évismétlő, így 28 várhatóan gyengébb képességű diákra számíthattam. Számítva arra, hogy az osztály tagjai nehezebben veszik majd a tanulmányi akadályokat, valamint arra, hogy a túlzottan korlátozó, hatalmi eszközökre építő fegyelmezés nem érné el célját úgy döntöttem, hogy a resztoratív szemlélet eszközeivel próbálom meg a kis csapatot terelgetni: mintegy megelőzendő a viselkedésbeli és tanulmányi problémákat szeptember hó végén egy hónapot értekelő és a következő hónapra előrevetítő proaktív kört tartottam a következő kérdésekkel:

1. *Mi volt számodra pozitív, kellemes a szeptemberi hónapban az iskolában?*
2. *Mit szeretnél elérni az októberi hónap végére, és mivel tudsz ehhez személyesen hozzájárulni?*
3. *Hogyan érezted magad a „körben történő megbeszélés” során?*

A kör technikai menetét, s a körben betöltött szerepüket hamar megértették a diákok. (...) Igény is merült fel az osztály részéről a további körökre, ezért terveimben szerepel, hogy minden hónap végén egy hónapot összesítő kört tartunk, amely során az elmúlt hónapot áttekintjük. (...) A proaktív kört tehát abban a szellemben indítottam el és tervezem rendszeresen megvalósítani, hogy az osztálynak, mint csapatnak egy közös, egységes általános hozzáállása alakuljon ki, mindazonáltal az egyénnek, mint önálló egésznek is meglegyen a saját megvalósítandó célja, elképzelése önmagával kapcsolatban. Hiszem, hogy ha közös, egymásra figyelő megbeszélésekkel teret adunk az önálló gondolatoknak, érzéseknek, akkor az nem csak az egyénre nézve lesz építő jellegű, emberformáló, hanem a közösséget is formálja, ráadásul talán épp a legnehezebb folyamatot, a felnőtté válás érzelmi oldalát segíti majd.” (F. János)

2. Válaszként egy problémát okozó viselkedésre vagy konfliktusos helyzetre.

A megbeszélés az adott állapot megváltoztatására, a szükségletek feltérképezésére és a jövőbeni eseményeket meghatározó tennivalókra fókuszált. Az alkalmazott technika a reaktív kör modell, ami a konkrét elvárások és a kívánt viselkedés megbeszélését jelenti, aminek eredményét egy mindenki által elfogadott megállapodásban rögzítették. (2. Kép)

2.Kép: A sikeresen zárult megállapodás rögzítése és sokszorosítása minden résztvevő számára



Példa: Egy kilencedik és egy tizenegyedik évfolyam osztályában számtalan egyéni probléma, konfliktus keletkezett osztályon belül és iskolán belül is. A két osztályról egy negatív kép alakult ki a folyamatos tanulmányi fegyelmezetlenség, órai magatartás, agresszív megnyilvánulások miatt. A konfliktusok osztályon belül, valamint tanár és diák között is megjelentek, ezért a képzett facilitátor a diákok és a tanárok bevonásával egy problémamegoldó reaktív kört szervezett. A resztoratív kérdések megválaszolása után elindult a párbeszéd a tanárok és diákok között, amiben közös megegyezésre jutottak a konkrét megoldásokkal kapcsolatosan. Születtek egyéni ígérek és közösségi vállalások, amihez az iskolavezetés is segítségét, támogatását nyújtotta nem csak a diákoknak, hanem a tanároknak is (a szakközépiskola tanárainak beszámolójából).

3. Válaszként egy normasértésre, büntetetre

A komplex intézmény fejlesztésben résztvevő iskolákban mára már rendszeresen alkalmazzák a konferencia modellt a diákok közötti, vagy a diák- tanár közötti konfliktusokban a fegyelmi eljárás lefolytatását megelőző egyeztető eljárásaként, vagy egy komolyabb következményekkel járó esemény feldolgozása és lezárásaként.

Az iskolák fegyelmezési gyakorlatában a konferencia modellt kezdték alkalmazni az eljárás különböző fázisaiban:

- a. A megtorló eljárás helyett (alternatívaként), a fegyelmi tárgyalást megelőző egyeztető megbeszéléseként
- b. az eljárás alatt - méltányosabb bánásmódként és a lehetőségekhez mérten a sérelmek orvoslása, a kapcsolatok helyreállítása miatt,
- c. a hagyományos eljárás után, a büntetés mellett - a következmények felvállalása és a re-integráció megalapozásaként.

Példa: Néhány nagy létszámú iskolában, kollégiumban, a facilitátorok a fegyelmi eljárások helyett kezdték alkalmazni sikeresen a resztoratív, forgatókönyves konferenciát. Beszámolójuk mutatják, hogy nem csak a diákok és tanárok közötti kapcsolat javulását tapasztalták a megbeszélések után, hanem a szülők elégedettségét és bizalmának megerősödését az iskola eszközeivel szemben is.

Egy resztoratív konferencia során az agresszív normasértő és bántalmazott viszonyban lévő diákok, szülei, osztálytársaik és tanáraik bevonásával került sor az agresszív cselekmények hatásainak feltárására, a károk jóvátételére, bocsánatkérésre és a kapcsolatok helyreállítására. A mindenki számára megnyugtató megállapodás következtében „a sértett szülője a fegyelmi eljárás felfüggesztését, a fegyelmi büntetés elhagyását kezdeményezte. (...) 2 héttel az egyeztető eljárás megbeszélése után megkérdeztem a 2 tanulót, most hogyan érzik magukat, túl a pro-

cedúrán. Nagyon jó volt látni, hogy a sértett fél mosolyogva válaszolt, korábbi félelme, tartózkodása, visszafogottsága eltűnt, némi önbizalmat, magabiztosságot mutatott, utólag nagyon pozitívnak és szükségesnek érezte a megbeszélést, viszonya az elkövetővel teljesen problémamentes, munkakapcsolatuk működik, nem kerülük egymást. Az elkövető is pozitívan nyilatkozott, őt érzelmileg mélyen érintette édesanyja bevonása, nagyon megbánta tettét, a jóvátétel lehetősége felszabadította, a történekről elfeledkezni nem akar, tanulni akar belőle. Fogadóórán a sértett édesapja is visszajelezte, hogy utólag nagyon jó megoldásnak tartja a megbeszélést, úgy ítéli meg, hogy fiának nagyon sokat segített az események feldolgozásában, lezárásában, többet mintha „szimplán” megbüntettük volna az elkövetőt.” (B. Zita)

4. Súlyos konfliktusok esetén,

amikor nincs belátás vagy felelősségvállalás. Amikor a bántó, sértő vagy veszélyeztető tett felelőse nem ismert vagy nem vállal felelősséget, előfordul, hogy a konfliktussal csak egy „szenzitizáló” folyamat során proaktív körben tudunk foglalkozni. Ilyenkor a kapcsolatok építése, a közösségi élmény átélése és az empátiás viselkedés kialakulása után kerül sor a reaktív körre, vagy a konferencia megbeszélésre. Ez általában egy új osztályban vagy egy alacsony kohéziójú csoportban fordul elő, amikor a tanulók még nem azonosulnak, vagy nem fogadják el az iskola céljait, normarendszerét, illetve ha a tantestület kapcsolatai is konfliktusosak és náluk sem alakult ki a jó munkaközösség.

Példa: Két különböző iskola 9. osztályába járó szakközépiskolások, mindkét esetben nem koedukált osztályában az iskolai agresszió már életveszélyes zaklatási formákat öltött „beavatási szertartásként”. Lányoknál a kiközösítés a nem kívánt társakkal szemben öngyilkosságra buzdító anonim levelekben vagy internetes üzenetekben jelent meg. A fiúknál ennél nyíltabb formában, pl. a metró megállóba érkező szerelvény elé a „belökést” majd az ütközés előtti „visszarántást” vállalták fel diák-párok, annak érdekében, hogy behódolva a kortársak elvárásainak az osztályközösséghez tartozhassanak. Szerencsére egyik eset sem végződött tragédiával, de az események mindenkit megráztak, akik hallottak a történekről, vagy sértettként részt vettek benne. A tantestületek felismerve érzelmi érintettségüket a súlyos és összetett konfliktus feloldásához külső segítséget kértek a Munkacsoporttól, akik a krízishelyzet feloldásához az Alapítvány közreműködését kérték, minden támogatást biztosítva a feladatok ellátásához.

A krízisintervenció esetén is alkalmazott és a traumafeldolgozó resztoratív körökben használt kérdések mentén fogalmazódott meg az iskola vezetői, a diákokat tanító tanárok és az érintett tanulók részéről az igény az okok feltárására, a tettesek felkutatására, a biztonságos légkör kialakítására és a következmények felvállalására. A tettesek megnevezésére nem vállalkoztunk, hanem arra, hogy 4-6 másfél órás alkalom alatt az osztályban és az őket körülvevő személyek között elindítunk egy érzelmi alapú kommunikációt, amiben az aktuális szükségletek és a jövőt illető tennivalók fogalmazódhatnak meg az egyéni és csoportos felelősségvállalás ösztönzése mellett.

A resztoratív körben fogalmazták meg a résztvevők félelmeiket, tehetetlenségérzésüket és reménytelenségüket a jövővel kapcsolatban. Az indulatok, a negatív érzelmek megjelenését mind a tanárok, mind a diákok részéről pozitívan értelmeztük, mivel ezek mentén lehet eljutni a szükségletek felismeréséhez, elfogadásához, majd a közös célok megfogalmazásáig és a jövőkép kialakításáig. Ezekben a beszélgetésekben tanárok és diákok együtt gyakorolták a nyílt kommu-

nikációt és élték át közösen az együttműködés pozitív élményét is, amelyekben az órák alatti nagyon intenzív és strukturált közösségépítő és feszültségoldó játékok adták a táptalajt. Az informális resztoratív technikák során a diák és felnőtt résztvevők egyaránt a közvetlen érzelmi visszajelzéseket adták egymásnak, mint pl. „Amikor te...én éreztem ... és most arra van szükségem, hogy....” egy-egy konkrét viselkedéssel kapcsolatban. Ezeknek a visszajelzéseknek a megértése és használata azonnali változásokat mozdított elő a tanár és a diák közötti dinamikában. Az osztály előtt modellált és a tanárok által is felvállalt pozitív vagy aggályokat tükröző visszajelzések teret adtak az erőszakmentes kommunikáció elsajátítására, az egymásra figyelésre és a közös igények felismerésére és szükségletek megértésére. A négy alkalommal kialakult a közösségi élmény, a jó kapcsolatokkal járó pozitív érzések, amiért érdemes volt szabályokat betartani, kompromisszumokat kötni, a tettek következményeivel foglalkozni és a jövőre néző közös feladatokban gondolkodni.

Mindkét csoport esetében az osztályban előremutató megoldások születtek. A fiúk esetében ezt elősegítette az addig merevnek ítélt osztályfőnök kreatív és sokat mondó megoldása. Az utolsó foglalkozás során ő azt a feladatot vállalta fel, hogy az osztályának szavak nélkül mutatja be az általa elképzelt közös jövőképüket. A pszichodramából ismert élőszobor megalkotására kértük az osztályfőnököt, legfőképpen azért, mert a fiúk alacsony szintű verbális készségeik és a tanárnő által mondottakkal kapcsolatos megértési nehézségek mindkét félben frusztrációt okozott. Az alábbi kép (3.kép) a végeredményt mutatja be, amint egy tengerjáró hajó formában elhelyezett tanulóknak a 'kapitány' (osztályfőnök) azt az instrukciót adja teljes hangerővel és átéléssel, hogy: „Evezetek fiúk, már látom a földet és mindent meg kell tennünk azért, hogy közösen eljussunk a partra!”

3. Kép: A közös jövőkép.



Összegzés

A resztoratív szemlélet bevezetése a Munkacsoport programjában résztvevő iskolákban a tanulók közötti és a tanári karral való őszintébb és hatékonyabb együttműködés kezdetét jelentette. Ez nem volt mindig vidám vagy könnyű, hiszen a változással járó nehézségeket is előidézte (pl. több „feláldozott” szabadidő, az előítéletesség felismerésével járó frusztráció és türelmetlenség, a kontroll „kiadásával” járó szorongás), de eredményei vitathatatlanok. Azok a tanárok, diákok és szülők, akik valamilyen resztoratív gyakorlatban vettek részt, pozitívabban látják a közös jövőjüket és tudják, hogy mit tehetnek ők maguk is ahhoz, hogy az iskola biztonságos és értékes legyen.

Úgy tűnt, volt eredménye, másképp viselkedtek utána a gyerekek az osztályfőnökkel. Velem is kedvesebbek, közlékenyebbek voltak a következő napokban (mint a közös élmények után szokott lenni). És egyikük, akivel külön is foglalkozom, elkezdte mesélni egy konfliktusát, mintha megértette volna, mire is való ez az egész.

(Ifjúságvédelmi felelős, facilitátor)

Javasolt irodalom:

Barabás A. T. (2004): *Börtön helyett egyezség? - Mediáció és más alternatív szankciók Európában.* KJK-Kerszöv, Budapest

Braithwaite, J. (1989): *Crime, shame, and reintegration.* Cambridge University Press, USA

Eörsi M, Ábrám Z. (2003): *Pereskedni rossz! - Mediáció: a szelid konfliktuskezelés.* Budapest, Minerva Kiadó

Görgényi, I. (2001): *A viktimológia alapkérdései.* Budapest, Osiris

Negrea V. (2006): *Mire jók a konfliktusok? In: Vekerdy, T. (szerk): Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában.* Sulinova, Pedagógiai Alternatívák Központja. Budapest 127-154.

Schneider, H. J. (1993): *Jóvátétel büntetés helyett. Békéltetés a tettes, az áldozat, és a társadalom között.* In: Pusztai, L. (szerk): *Kriminológiai és Kriminálisztikai Tanulmányok, IKVA, Budapest, 36. kötet, 155 - 174.*

Wachtel, T. (1997): *Real Justice. Hogyan forradalmasíthatjuk a normasértéshez való viszonyulásunkat* The Piper's Press, Pennsylvania (magyarul a KÖSZ Alapítvány kiadásában)

Weitekamp, E.G.M., Kerner H.-J. (2002): *Restorative Justice - Theoretical foundations.*, Willan Publishing, Portland

Zehr, H. (2002): *The little book of Restorative Justice.* Good Books, Pennsylvania.

Képzési információ és módszertani cikkek: <http://hu.iirp.org/>

Szexuális visszaélések elleni prevenció program

Nagyné Pall Melinda
(Ne Bánts Világ! Alapítvány)

Az Alapítvány fő tevékenysége

A Ne Bánts Világ! Alapítvány eredetileg a **szexuális abúzus elleni** prevenció fejlesztését és terjesztését tűzte ki célul. Iskolai alapú megelőző foglalkozások más országokban hosszú idő óta az oktatás szerves részét képezik, hazánkban is egyre nagyobb a társadalmi igény rájuk. Az Alapítvány felvállalta a médiák által azt a szerepet is, amely a megelőzés, feltárás hasznosságát hangsúlyozta a tabunak számító területen és ezáltal nemcsak az elrettentő esetek láttak napvilágot, hanem az ismeretek bővítésének, az **oktatásnak** a fontossága is előtérbe került.

A jelzőrendszer tagjai közül többen kérték fel az Alapítványt **előadások** tartására a témában. (Rendőrség, védőnők, családsegítő szociális munkások, iskolák.)

A prevenció szükségességének indoklása hívta életre első komoly önálló **kutatásunkat**, mely a szexuális visszaélések gyakoriságát és fokozatait mérte 18 éves kor alattiak esetében. Ezt további kutatások követték, melyek közül az első hazai elítélt pedofileket vizsgáló kutatás tavaly zárult.

Program szexuális visszaélések megelőzésére

A szexuális visszaélések elleni program sikeres lehet a **megelőzésben**, de a visszaélésen átesett gyermekek **ismereteinek bővítésével** is jó célt szolgálhat, hiszen a gyermekek megnyílnak, kulcsot kaphatnak a **trauma feldolgozásához**.

Szexuális visszaélések elleni alsós prevenció programot 2003-ban kísérleti jelleggel indítottuk be Veresegyházon. Azóta több ezer gyermek vett részt a programban (Budapest, Fót), de hosszú út vezet még addig, amíg minden kisiskolásnak adott lesz a lehetőség részt venni a prevenció foglalkozásokon. (A múlt tanévben a 7. és 8. osztályosoknak szóló programunk-Testem az enyém, Félelem, Védelem, Szerelem- is bevezetésre került egy VIII. kerületi iskolában.)

Hazánkban a téma tabu, nem illik róla beszélni, tudomást venni. Egy nagy fal veszi körül a szexualitás kényesnek vélt terepét abban az esetben, amennyiben szervezett formában történő oktatásról van szó. Miért pont itt, az iskolában?- kérdezi a pedagógus. Miért is kell ez egyáltalán?- kérdezi a szülő. Közben azonban nap mint nap zúdul gyermekeinkre millió szexuális inger, újságokból, plakátokról, számítógépen keresztül, televízióból, kontroll és magyarázat nélkül. Akkor vajon miért is félünk annyira attól, amit szakemberek dolgoztak ki és rendszerezett, módszertanilag átgondolt formában kívánunk gyermekeinknek mint önvédelmező tudást átadni?

Miből áll alsós programunk?

Mire épül a program?

A program egy Belgiumban készült oktató filmre épül (3x10 perces kisfilm), melyben rövid jelenetek és gyerekek stúdióbeszélgetése látható.

Ki a program célcsoportja?

A prevenció program 6-12 éves gyerekeknek szól.

Hányszor vesznek részt foglalkozáson a gyermekek?

A gyerekek évente egy alkalommal, legalább négy egymást követő tanévben vesznek részt foglalkozáson, bár egy-egy alkalom is tanulságos lehet számukra. A program felépítése, eredményének mérése miatt azonban minél több alkalom megtartása javasolt.

Miről szól programunk első része?

Meg tudjuk-e különböztetni azt, hogy szeretünk-e valamit vagy nem?
Milyen jó és rossz érintések vannak?(simogatás, csípés, harapás)
Kitől fogadjuk szívesen a „jó érintéseket”?
Hogyan közöljük udvariasan, ha valamit nem szeretünk?

Miről szól programunk második része?

Hogyan kerülhetjük el a számunkra veszélyes helyeket? Melyek ezek?
Hogyan kérhetünk segítséget, ha bajba jutunk?
Mikor jó segítségkérésre a mobil telefon?
Miből állapíthatjuk meg, hogy egy idegenben megbízhatunk-e?

Miről szól programunk harmadik része?

Kikben bízok, kiben bízzak meg?
Mit tegyek, ha baj ér?
Bízhatom-e az internetes ismerőseimben?
Mit tehetek, hogy biztonságban legyek?
Mit tegyek, ha valaki zaklat?
Mi az én felelősségem?

Együttműködés 2010-ben a Mérei Ferenc Pedagógiai Intézettel

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet Agressziókezelési Munkacsoportja felkérésére a 2010-es tanévben a budapesti fenntartású iskolák közül 6 iskolával kötöttünk együttműködési megállapodást, amelyek alapítványunk által tartott szexuális visszaélések elleni prevenció programunkat szívesen fogadták. A programban 2010-ben 446 tanuló vett részt. A program 6-12 éves gyermekeknek szólt, így a résztvevő osztályok többsége alsó tagozatos volt, ahol ettől eltértünk, ott az iskola sajátos gyermekösszetételét (nagyothallos, enyhén fogyatékosok) vettük figyelembe.

Az egy osztályon belül megtartott prevenció órák számát is attól tettük függővé, hogy mennyire érett rá az adott közösség és ennek megítélésében a pedagógusok is nagy segítségünkre voltak.

Előkészületek

Az iskolákkal a program kezdése előtt egy hónappal vettük fel a kapcsolatot telefonon. Mivel a hat iskolából öt iskolánál már előző évben megtartottuk az első foglalkozásokat, ezért a program sikerének éreztük, hogy mind az öt iskola örömmel vette a folytatást.

A prevenció foglalkozások tervezett időpontjáról egy-egy táblázatot kaptak az érintettek, melyet jóvá kellett hagyniuk. Az időpontokat minden iskola elfogadta. Az első alkalom előtt minden iskolát újra értesítettünk, röviddel a foglalkozások előtt.

Fogadtatás

Minden iskola felkészülten várta a programot. A gyermekvédelmi felelősök (vagy más, az iskola által kijelölt kontakt személyek) mindent megtettek a program zavartalan lebonyolítása érdekében, figyelembe vették az általunk javasoltakat. A technikai kellékek minden iskolában rendelkezésre álltak, volt olyan iskola, ahol pl. önálló mozi terem volt nagy képernyős televízióval és házimoziival.



Prevenció foglalkozások



A hat prevenció foglalkozás egymásra épült. (Bevezető, Érintések, Óvakodj az idegenektől I-II, Beszélj róla I-II). Az órák alapja egy egy rövid 10 perces film, melyet szituációs kártyákkal, szerepjátékokkal, hanganyaggal, totóval, képekkel egészítünk ki.

A pedagógusok részt vettek a foglalkozásokon, a visszajelző kérdőívek kitöltésében is szívesen részt vettek. A gyermekek minden iskolában hamar feloldódtak, megnyíltak. Sok önálló élmény került feldolgozásra, de aktívak voltak az általunk felvetett szituációkban is. A foglalkozások közben figyelmeztető gond egyetlen esetben volt, de érdekes módon a következő foglalkozáson a gyerekek kiválóan emlékeztek az óra tartalmára, témájára.

A nagyothallos és siketek iskolájában külön segítséget is kaptunk (jeltolmácsot) ill. segítettek abban is, hogy mi lehet az, ami esetleg nehezebben érthető a gyermekeknek.

Visszajelző kérdőívek értékelése

Az órán résztvevő minden tanárt megkértünk egy visszajelző kérdőív kitöltésére. A kérdőív anonim volt, 19 kérdést tartalmazott, melyből 18 zárt, 1 nyílt kérdés volt.

A kérdések öt nagy csoportra oszthatók:

1. A válaszadó viszonyulása a programhoz
2. Az órára vonatkozó kérdések
3. A foglalkozástartóra vonatkozó kérdések
4. Visszajelzések
5. Észrevételek, javaslatok

A kérdőívet véletlenszerűen húsz pedagógussal töltöttük ki.

1. A programhoz való viszonyulás

A proramhoz való viszonyulásuk a kérdéscsoport válaszaiból az derült ki, hogy elutasító senki nem volt a programmal kapcsolatban a program megkezdése előtt. A megkérdezettek 20%-ának (4 fő) azonban semleges volt a hozzáállása.

A válaszadók 100%-a támogató lett a preventációs foglalkozásokat követően, azok, akik várták a programot és azok is, akiknek előtte nem volt kialakult véleményük.

2. Az órára vonatkozó kérdéscsoport

Az órai segédeszközökre vonatkozó kérdést külön értékelve a normal és speciális iskoláknál, a normal iskolákban 90 % lett az elégedettségi szint (18 fő), még a speciális iskolákban további fejlesztéseket javasoltak. (A tavalyi javaslataikból többet megvalósítottunk.)

3. A foglalkozástartóra vonatkozó kérdések

A foglalkozástartó előadásmódjára és felkészültségére vonatkozó válaszok 4,9 az 5 fokú skálán, ami 98%-os elégedettséget mutat.

4. Visszajelzések

A visszajelzések kérdéscsoportból az derült ki, hogy a tanárok 85%-a (17 tanár) hallott pozitív visszajelzést a gyermekektől, 0% negatív, a többiek nem hallottak visszajelzést.

A tanárok közül 35% (7 fő) hallott visszajelzést szülőktől a tavalyi foglalkozások után. A tanárok közül más tanártól 85% (17 tanár) hallott pozitív visszajelzést, negatív 0%, a többiek nem hallottak visszajelzést.

5. Észrevételek, javaslatok

A nyílt kérdésben nagyon sok építő jellegű ötletet kaptunk, aminek két szempontból is nagyon örültünk. Egy részt, a megjegyzések valóban a programot értékesebbé tévő módszertani javaslatok voltak, olyan pedagógusoktól, akik a gyermekek sajátos igényeit jól ismerik. Másrészt ez is bizonyította, hogy a résztvevők valóban teljes figyelmükkel jelen voltak a foglalkozásokon.

A legtöbb javaslat továbbra is a hallássérültek értését megkönnyítő segédeszközök bővítésére vonatkozott (több állókép használata, a filmek feliratozása stb). A másik főbb javaslat a foglalkozások gyakoriságára vonatkozott, mivel ezeknek a gyerekeknek a gyakori ismétlés sokkal fontosabb, mint egy normál iskola esetén. Amit nagyon pozitívan értékelhetünk, hogy a több tanár maga vállalta, hogy időnként átismétli a gyermekekkel az órán elhangzottakat.

Egyéb visszajelzések

A kérdőívben számos helyen akadtunk kiegészítő megjegyzésekre, melyek mind pozitívak, megerősítőek voltak. (Pl. "Gratulálok!, Fontos ez a téma! Jó, hogy ezzel foglalkoztok!")

Szünetekben számos megkeresést kaptunk a tanároktól, melyekből kiderült, hogy sokszor találkoznak a témában olyan kérdésekkel, melyek megválaszolásában tanácstalanok.

Az egyik iskolából köszönő levelet is kaptunk, melyben az igazgató a tanárok elégedettségéről számolt be a programmal kapcsolatban.

Eredményesség

Fontosnak tartjuk a gyermekekben végbemenő attitűd változás mérését, melyet a programban évek óta résztvevő iskolákban folyamatosan követünk. A tavalyi év folyamán a programban azokban az iskolákban vettünk fel kérdőívet, ahol a pedagógusok alkalmasnak találták a gyermekeket a kérdőívek értelmezésére és kitöltésére.

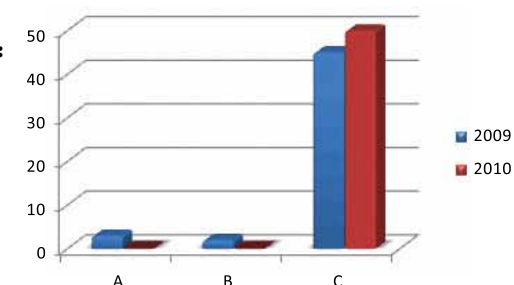
A foglalkozások során minden foglalkozáshoz más kérdőív kapcsolódik, melyekben a kérdések két részre oszthatók:

- a tavalyi óra kapcsán elsajátított ismeretek mérése
- az új foglalkozáshoz kapcsolódó meglévő ismeretek feltérképezése.

A kérdőívek feldolgozásánál azokat emeltük ki, ahol jelentősnek éreztük a változás az előzőleg felvett kérdőívek válaszaikhoz képest.

Ha az anyukám fésülés közben húzza a hajam,....

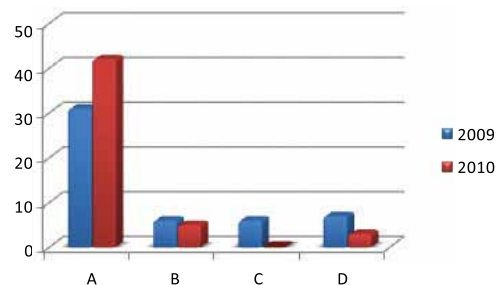
- A. Próbálok nem szipogni, mert tudom, hogy a szépségért meg kell szenvedni.
- B. Elhúrom a fejem és megmondom, hogy már jó lesz így, ahogy van.
- C. Megkérem, óvatosabban fésüljön, mert fáj.



Az ötven felvett kérdőív válaszaiból kiderült, hogy a gyerekek 100 %-a nyíltan meg merte mondani, ha rosszul esett nekik valami, még tavaly ez az arány még 90 % volt (ismerőssel kapcsolatban).

Egy kedvesnek tűnő, ismeretlen bácsi arra kér, hogy megsimogathassa a karod, de ne áruld el senkinek. Mít teszel?

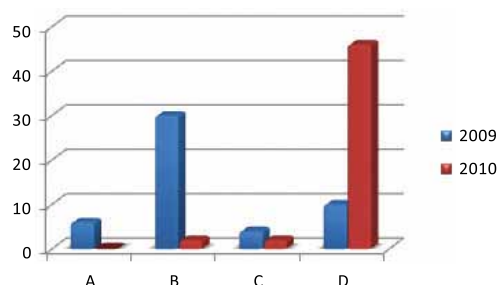
- A. Nem engedem meg neki, és elmondom valakinek.
- B. Nem engedem meg neki, de nem mondom el senkinek.
- C. Megengedem neki, nem olyan nagy dolgot kér.
- D. Megengedem neki, de elmondom utána valakinek.



Ezek a válaszok azt mutatták, hogy a gyermekek jobban meg tudták ítélni a kívánt „szívesség” súlyosságát és nyíltabban mertek nemet mondani. A „C” választ senki nem jelölte a második foglalkozás alkalmával.

Ha a buszon egy ismeretlen simogatni kezd a lábad és beszélget veled, hogyan reagálnál rá?

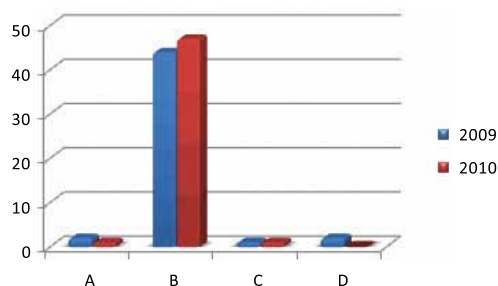
- A. Ha látom, hogy jól öltözött és kedves, akkor beszélgetek én is vele.
- B. Nem csinállok semmit, kicsit elhúzódom tőle.
- C. Nagyon bánt, ha ismeretlen tapogat, de inkább csendben maradok.
- D. Kiabálni kezdek, hogy ne tegye, hagyjon engem békén.



A gyermekek válaszaiban ebben a kérdésben történt a legnagyobb változás. A foglalkozásokon gyakorlatban is eljátszottuk a szituációt és bevontuk a félénkebb, visszahúzódozóbb gyermekeket is.

Egy szomszéd áthív egy jó videofilmre, de ott kiderül, hogy egy szexfilmet akar megmutatni. Mít tennél?

- A. Régóta szeretnék egy ilyen filmet megnézni, így maradok.
- B. Szüleim nem örülnének, és én sem tartom jó ötletnek, valamilyen okkal hazamegyek inkább.
- C. Megpróbálom megkérni, hogy mégis mást nézzünk, de ha nem sikerül, maradok, nem akarom megbántani, és majd közben inkább másfele nézek.
- D. Kicsit félek, nehogy később tőle tudják meg a szüleim, de már más ismerőseim is láttak ilyet, így én sem szeretnék lemaradni.



Bár a gyermekek jelentős része (44 gyermek) az első évben is nem tudtak mondani a váratlanul kialakult kellemetlen helyzetben, 2010-ben az 50 főből 47 gyermek választotta a B választ

Kortársprogram az iskolai agresszivitás visszaszorítására²⁷

Piszker Ágnes dr. - Ambrózay Anikó - Király Barnabás - Kiss Nóra
(Kompánia Alapítvány)

Szakmai csoportunk 1989 óta foglalkozik az ifjúsági mentálhigiénés egészségfejlesztés sajátos területével, a kortárssegítéssel. Általános célunk a mentálhigiénés egészségfejlesztés, az önismereti és kapcsolati kultúra fejlesztése, a fiatalok társadalmi szerepvállalásának elősegítése, az egészségviselkedés terjesztése, elsősorban kortársközösségi eljárások fejlesztése és alkalmazása révén, kortársoktatók közreműködésével. Prevenációs programjaink a kortárshatások, s a kortárscsoportokban rejlő többlet-
hetőségek kiaknázására építenek.

Tanulmányunkban a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet által koordinált program keretében két középiskola²⁸ tanulóinak egy-egy csoportját készítettük fel iskolai kortárssegítő tevékenységre.

A felkészítő programot kérdőíves felmérés előzte meg. A felmérés célja volt, hogy átfogó képet nyerjünk (1) a tanulók demográfiai helyzetéről, (2) az osztályban előforduló deviáns viselkedésformák gyakoriságáról, az osztályközösség-, az iskola biztonságának megítéléséről, az iskolai konfliktusok természetéről, (3) a tanulók attitűdjéről az agresszivitásra, illetve az előítelestességre fókuszálva, valamint (4) a felmérésben részt vett tanulók érzelmi intelligenciájáról, s ezek bizonyos összefüggéseiről.

I. A felmérés

A felmérés az iskolák 9. és 10. évfolyamára terjedt ki, s ebben 10-10, összesen 20 osztály vett részt. Az eredményektől azt vártuk, hogy az agresszió visszaszorítására irányuló iskolai programunk tervezésében, majd megvalósításában differenciáltabb szempontokat tudunk érvényesíteni.

A kérdőíves felmérés az általunk összeállított összetett kérdőívvel történt (4+1 kérdéscsoport, összesen 48 kérdéssel). A kérdőívek kiválasztásának fontos szempontja volt, hogy lehetőséget kapjunk a kérdéscsoportok keresztösszefüggéseinek vizsgálatára is. A kérdések összeállításánál tekintetbe vettük a tanulók életkori sajátosságait, s ahol ez lehetséges volt, módosítottuk a szóhasználatot stb.

A kérdőívek kitöltése önkéntes és névtelen volt. A diákok felé titoktartási kötelezettséget vállaltunk, mi szerint a felmérés révén nyert információkat kizárólag összesítve használjuk fel, és ennek révén sem a szülők, sem a tanárok részére semmiféle személyre vonatkozatható adathoz hozzáférést nem teszünk lehetővé.

27 A Kompánia Alapítvány munkatársainak és kortárssegítőinek közös munkája, 2008-2009.

28 Adatvédelmi szempontok figyelembevételével a két iskolát betűjellel láttuk el, így: „G” és „Sz” iskola

Az attitűdvizsgálatban résztvevő 20 osztályban **szociometria** felvételére is sor került. A szociometriai vizsgálat alkalmas lehet a későbbi prevenciós programok megalapozására, a tanulók társas helyzetének, társas viszonyainak ismeretében támpontokat adhat a helyi, iskolai kortárssegítés irányairól (referencia-személyek, illetve a perifériás helyzetű tanulók, potenciális segítők kiszűrése stb.).

A kitöltési idő összesen kb. 40-45 perc.

1. A felmérés eredményei²⁹

A minta: a felmérésben **458 fő** adatai kerültek feldolgozásra (60% fiú:40% lány)

1.1. Demográfiai jellemzők, családi helyzet:

- a fiatalok 32%-a 5 évnél nem hosszabb ideje lakik jelenlegi lakóhelyén,
- a tanulók alig fele él teljes családban, 23%-uk csupán egyik szülővel,

1.2. Családi háttér, érzelmi viszonyok, érzelmi támogatottság a család részéről:

- a tanulók fele ítéli meg szülei kapcsolatát jónak vagy elég jónak, 8%-uk rossznak, illetve nagyon rossznak, s érdekes módon az összesítésben a fiúk jobbnak ítélik meg a szüleikkel való kapcsolatukat, családjukkal elégedettebbek, mint a lányok ($t=5,995$, $p<0,001$).
- a tanulók 20%-a elégedetlen szüleivel való kapcsolatával, az 5 fokozatú skálán átlagban 3,8 körüli értékkel jelölték szüleik érzelmi támogatásának mértékét.

1.3. Kortárskapcsolatok:

- baráti kapcsolataikat a diákok átlagosan 4,4, míg az osztállyal való elégedettséget 3,3 ponttal értékelték.

1.4. Viselkedési problémák az iskolában, osztályokban:

A „G” iskolában leggyakrabban előforduló viselkedési problémák gyakorisági sorrendben a következők: dohányzás, számítógépes játékok használata, rendszeres hiányzás, órai rendbontás és a verbális agresszió. Az „Sz” iskolában a sorrend: számítógépes játékfüggőség, dohányzás, verbális agresszió, órai rendbontás, alkoholfogyasztás, rendbontás az órán, hazudozás.

1.5. Az iskola mint biztonságos hely:

Az értékek alacsonyak (5 fokozatú skálán 2,8 illetve 3,14), ezen belül pedig a Sz-be járó diákok szignifikánsan kevésbé érzik biztonságosnak az iskolájukat, mint a G-ben tanuló társaik ($t=3,534$, $p<0,001$). A nemek közötti különbség nem szignifikáns.

1.6. Agresszivitás:

A fiatalok agresszivitását a magyar mintán is validált Buss-Perry féle agresszió kérdőívvel vizsgáltuk. A kérdőívnek 4 alskálája van, ezek a következők:

DŰH - ELLENSÉGESSÉG - FIZIKAI AGRESSZIÓ - VERBÁLIS AGRESSZIÓ.

A skála összesen 29 itemet tartalmaz. Az egyes itemeknél a kérdezettnek egy ötfokozatú skálán kell megjelölnie, hogy az adott állítás mennyire jellemző rá (1=nem jellemző, 5=nagyon jellemző). (Pl: „*Nem tudom visszafogni magam, hogy ne bonyolódjak vitába, amikor az emberek nem értenek egyet velem.*”). A magasabb pontszám magasabb agresszivitásra utal.

Az abszolút pontértékeket a 4 alskála összehasonlításában, illetve az eszmei maximális pontérték ($29 \times 5 = 145$) viszonylatában érzékelhetjük. Ezek a számok relatíve emelkedettebb értékeket mutatnak a bázisadatokhoz képest (összpontszámok: 74,54 illetve 77,84).

Ezen belül:

- Az Sz-be járó fiatalok körében magasabb az összpontszám ($t=-1,921$, $p=0,055$) és a fizikai agresszió pontszáma ($t=-4,998$, $p<0,0001$), míg a G-be járóknál az ellenségesség pontszám magasabb, szignifikáns mértékben ($t=2,363$, $p=0,019$).
- A fiúk és a lányok közt az összpontszám tekintetében alig van eltérés, azonban a lányok inkább jellemző a düh ($t=-2,755$, $p=0,006$) és az ellenségesség ($t=.3,465$, $p<0,001$), míg a fiúk a fizikai agresszió esetében ($t=4,382$, $p<0,001$) mutatnak magasabb pontszámokat.

1.7. Érzelmi intelligencia és előítéletesség

Vizsgáltuk a fiatalok érzelmi intelligenciáját és az előítéletességük mértékét. Előbbit az SSRI, utóbbit a TMEK kérdőívvel (Tolerancia - Másság Elfogadása Kérdőív) mértük. E két kérdőív tekintetében nem áll rendelkezésre magyar mintán végzett vizsgálat, ezért itt csak a nemek és iskolák közötti összehasonlítást végezhetjük el.

A TMEK az előítéletességet 5 alskálán méri:

Nem veszélyes másság - Veszélyes deviancia mint másság - Erkölcsi megítélésű másság - Cigány és egyéb nemzetiségi - Kuriozitás mint másság

A téma fontossága miatt az itt kapott eredményeket valamivel részletesebben mutatjuk be:

Ha összehasonlítjuk, hogy az egyes alskálákon maximálisan elérhető pontszámból melyik alskálába sorolt csoporttal szemben mutatnak inkább előítéletességet a fiatalok, akkor elmondhatjuk, hogy ez legjellegzetesebben az erkölcsi megítélésű mássággal (*homoszexualitás, vallás, alkoholizálás, stb.*) szemben jelentkeznek. Ez után következik az előítéletességben általában valamilyen szempontból veszélyesnek tartott csoportokkal (*elmebeteg, hajléktalanok, stb.*) szembeni előítéletesség skála értékei. A „nem veszélyes másság” (mozgássérült, vegetáriánus, emigráns stb.), valamint a „cigány és egyéb nemzetiségi” skálán (cigányok, arabok, menekültek)³⁰ találtuk a legalacsonyabb értékeket.



³⁰ Az egyes csoportok kijelölése, illetve a jelzett kategóriákba sorolása több ponton aggályokat ébreszt, azonban mindez kutatási eredményekre épül, s módosításuk saját kompetenciánkon kívül esik.

²⁹ Terjedelmi okok miatt az eredményekből csak kiemeléseket közlünk.

A Tolerancia kérdőív alskáláinak bemutatása

	Maximális pontszám	Iskola		A tanulók neme	
		G	Sz	fiú	lány
		átlag	átlag	átlag	átlag
TMEK összesen	80	48,36	50,18	50,31	47,57
TMEK nem veszélyes másság	20	10,51	11,08	11,03	10,40
TMEK veszélyes deviancia	20	13,19	14,03	13,90	13,09
TMEK erkölcsi megítélésű másság	12	9,87	10,59	10,55	9,67
TMEK cigány és egyéb nemzetiségi	16	7,72	7,89	7,83	7,73
TMEK kuriozitás mint másság	12	7,22	7,23	7,48	6,88

Ha nemek szerint hasonlítjuk össze a tanulók által adott értékeket, akkor elmondható, hogy szignifikáns különbséget látunk az összpontszámok esetében: a fiúk előítéletesebbek, mint a lányok ($t=2,822$ $p=0,005$), a két iskola összehasonlításában pedig az összpontszámot tekintve az Sz-be járók a veszélyes deviancia és az erkölcsi másság tekintetében szignifikánsan előítéletesebbek.

1.8. Az érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligenciát az SSRI kérdőívvel mértük. Ennek mindhárom alskáláján (Érzelmek észlelése és kifejezése, Érzelmek használata a problémamegoldásban, Érzelmek szabályozása) az előzetes feltételezéseknek megfelelően a lányok szignifikánsan magasabb pontszámokat értek el. A két iskola között nincs szignifikáns eltérés.

1.9. A családi háttér egyes sajátosságainak összefüggései a viselkedési problémákkal

Megnéztük a családi háttér bizonyos mutatóinak korrelációját az iskolai agresszióval összefüggő változókkal. Megállapíthattuk, hogy a rosszabb szülő-gyerek kapcsolat súlyosabb viselkedési problémákkal mutat összefüggést, ahogyan az érzelmi intelligencia pozitívan korrelál a szülő érzelmi támogatásának mértékével, illetve a barátokkal való elégedettséggel.

A viselkedési problémák észlelése az osztályban, azok súlyosságának megítélése pozitív összefüggést mutat a családi háttér minőségével, a vizsgált összefüggésben: a rossz családi háttérrel jellemezhető fiatalok osztályában magasabb az észlelt viselkedési problémák mértéke, s ugyanígy, ez az osztállyal való elégedettségben is megjelenik.

1.10. Az iskolai viták, veszekedések, verekedések leggyakoribb okai

Az iskolai viták, veszekedések, verekedések leggyakoribb okaiként a tanulók a következőket emelték ki:

- Rasszizmus, különböző stílusirányzatokhoz tartozás (másság intoleranciája)
- Hangoskodások, állandó zsvaj (fegyelmetlenség, órai rendbontás, figyelemzavar)
- Erőfölény kihasználása, hangsúlyozása (verbális agresszió, mint alapvető kommunikáció, fizikai agresszió; „csicskáztatás”, kiközösítések)

- A másik tulajdona iránti tisztelet hiánya, lopás
- Önkontroll hiánya, problémakezelés gyengesége
- Bizalomhiány, egymás tiszteletben tartásának a hiánya (klikkesedés, „kibeszélés”)
- Anyagi helyzet szélsőségesebb eltérései, külső alapján történő megítélés
- Zsúfoltság, magas osztálylétszám
- Nemi arányok eltolódása
- Cigaretta, étel, ital miatti támadások

1.11. A tanulók megoldási javaslatai a problémákra, vágyak megfogalmazása:

- A problémás osztálytársak eltanácsolása más iskolába
- A nemek közti arányok kiegyensúlyozása
- „Megbeszelném / meghallgatnám a diákok sérelmeit, és közösen keresnénk megoldást.”
- Egymáshoz közelítés, összetartás erősítése: „Megértőbbek, kedvesebbek legyenek egymással az osztálytársak, és ne beszéljenek ki senkit a háta mögött”
- Fegyelmettség, tanulási lehetőségek megteremtése, órai nyugalom: „Ha csendesebbek lennének, lehetne tanulni az órákon.”

2. A szociometria eredményei

Az osztályok többségére a klikkekbe való tömörülés a jellemző; a klikkek között nincs, vagy csak nagyon minimális az átjárás. Több osztályban magas (3-nál több) a perifériás helyzetű tanulók száma: ők azok, akik egyáltalán nem rendelkeznek kölcsönös kapcsolatokkal.

3. A pedagógusokkal folytatott problémafeltáró megbeszélés eredményei

A felmérésben érintett osztályok osztályfőnökeivel folytatott problémafeltáró kiscsoportos megbeszéléseken arra voltunk kíváncsiak, hogy az osztályfőnökök hogyan látják az osztályukba járó tanulók szociális helyzetét, tanulási és társas képességeit és motivációit, viselkedési és érzelmi jellemzőit, az esetleges deviáns magatartásformák előfordulását, illetve azok hátterét, s milyen saját erőket mozgósítanak a problémák elemzésére, illetve kezelésére.

1) A szülői együttműködés nehézségei, hiányai: ez éppen a legproblémásabb családi háttérrel rendelkező tanulók, a problémás gyerekek esetében a legjellemzőbb (nem jelennek meg fogadóórákon, személyes megkeresésre nem reagálnak, hiányzik a közös problémakezelés).

2) A tanulási képességek és motivációk vonatkozásában szélsőséges eltérések: sok az alapvető tanulási probléma: olvasási-írási nehézségek, nyelvtanulási készségek, kialakulatlan tanulási szokások; kitartás és önfegyelm hiánya, a tanulás, a tudás nem jelenik meg mint érték, hiányzik a szülői minta.

3) A tanulók szabálytartási hiányosságai: késések, igazolatlan hiányzások, órai fegyelmetartási nehézségek.

4) A problémás magatartás terén a dohányzás, alkoholfogyasztás, lógás, túlzott számítógéphasználat előfordulását tartják a leggyakoribbnak. Hiányzik a viselkedési kultúra. Az agresszív viselkedésformák közül a legnagyobb problémaként a verbális agressziót említik. Tetézi a nehézségeket az iskolaváltások gyakorisága, a túlkorosság.

5) Hátráltatják a problémák kezelését a magas osztálylétszámok, a csoportbontási lehetőségek hiánya, a jó közérzethez tartozó alapvető higiéniai felszereltség.

6) Hiányoznak a tanulást elősegítő lehetőségek, a szervezett, értelmes szabadidős programlehetőségek (tanulószoba, szakkörök, egészségfejlesztő programok stb.), nem kielégítő az információcsere.

4. Összegzés

A tanulókkal és a pedagógusokkal kapcsolatos felmérés összegzéseként elmondható, hogy mind a két iskolában jellemző a tolerancia, a másság elfogadásának hiánya, és az előítéletes gondolkodásmód. A fizikai agresszió jelentkezése számszerűségét tekintve nem gyakori, (osztályonként 1-2 eset), súlyosabban merül fel azonban a kiterjedt verbális agresszió, a kiközösítés, a bűnbakképzés.

Kiemelten hangsúlyos probléma az iskolai dohányzás és az alkoholfogyasztás, valamint a számítógépes játékfüggőség, a tanulási készségek és motiváció hiánya. Általános gondot jelent az igazolatlan hiányzások nagy száma, mindennaposak az órai fegyelmezési problémák, a kisebb rendbontások.

Nehezíti az iskolai munkát a problémás tanulók szüleivel való együttműködés hiánya, tanulói oldalon a diákok tanulási alulmotiváltsága. A tanárok eszköztelennek érzik magukat az iskolai agresszió kezelése, a tanulási motiváció fejlesztése, illetve a hiányzások visszaszorítása terén. Segítséget jelentenének az említett témákkal foglalkozó eszmegbeszélő, problémamegoldó csoportok megjelenítése a napi munka támogatására. Az iskola, a tanárok, a munkatársak és a diákok mentálhigiénés ellátottsága mindkét iskolában megoldatlan, hiányosak a lehetőségek (iskolapszichológus, egészségfejlesztő szakember, szociális munkás bevonása, kortárssegítő hálózat létrehozása).

Mindezek negatívan befolyásolják a tanulók és az iskolai személyzet mentális (értelmi-érzelmi) kapacitását, teherbírását, jelentősen csökkentik a tanulás illetve az oktatás hatékonyságát, kedvezőtlenül hatnak az iskolai klímára, lerontják a **problémamegoldás és helyzetkezelés színvonalát**.

Az osztályok szociometriája alátámasztja az igényt, mi szerint az osztályok zömében nagy szükség lenne célzott közösségfejlesztési programokra. Fontosnak tartjuk helyi öntevékeny kortárssegítő csoportok kialakítását, felkészített kortárssegítők bevonását az iskolai kortársközösség fejlesztését célzó programok kialakításába (segítő beszélgetések, életviteli-, és pályaiorientáció, drogprevenció és egészségfejlesztés, délutáni klubfoglalkozások).

E programok - céljait és metodikáját tekintve - az egymásra figyelés, az együttműködés és a közös nyelv fejlesztése révén jelentősen hozzájárulhatnak a fenntartható fejlődéshez, mind személyes, mind szervezeti/intézményi szinten.

II. A kortárssegítő program 1. szakasza: Tréningtábor³¹

Célkitűzések:

A kortárssegítés iránt érdeklődő tanulók megismertetése az alapvető eljárásokkal, sajátélményen keresztül; motiváció erősítése, közös munkamód kialakítása, rövid távú célok kitűzése.

Célul tűztük ki, hogy a jelentkező diákokból egy hatékonyan együttműködő, saját identitással és erős motivációval rendelkező csoportot hozunk létre, akik képesek tudásukat, készségeiket az iskola közösségének fejlesztésére fordítani. Cél volt a csoporton belüli tolerancia, empátiás és kommunikációs készség fejlesztése, a célorientált problémamegoldási stratégiák erősítése, valamint a projektkidolgozás és megvalósítás eszköztárának átadása.

Időkeret: iskolánként 20 óra (3 napos hétféligi tábor), a részt vevő diákok száma: 16.

Tematika:

A kortárssegítő tréning tematikáját az előzetes felmérés alapján, a helyi sajátosságok figyelembevételével állítottuk össze.

Vezető témakörök: konfliktuskezelés, kommunikáció-, tolerancia-, empátiafejlesztés, média-hatások, ön- és társismeret, önbecsülés fejlesztése: saját- és csoporttöbblet, a segítség lehetőségei, segítői kompetenciák, együttműködés, csapatépítési eljárások megismerése.

Módszerek:

A tréning interaktív eljárásokkal, dramatikus eszközök alkalmazásával, kettős vezetéssel folyt, képzett kortársoktatók és kortárssegítő mentorok közreműködésével.

Oktatási segédletként az „**Interaktív önismereti Játéktár**” (Kompánia Füzetek 2.), valamint az „**Interaktív Játéktár – Agressziókezelés és toleranciafejlesztés az iskolában**” c. játékgyűjteményeink (Kompánia Füzetek 3.) szolgáltak.

A Játéktárak taglalják a csoportfoglalkozások alapelveit, a csoportmunka alapfeltételeit, a foglalkozások javasolt felépítését, áttekintik a gyakorlatban felmerülő nehézségeket, s azonos szerkezetben összesen 46, illetve 61 játékot írnak le, témakörök, nehézségi fokok, indikáció stb. megjelölésével.

A résztvevők:

A táborban 16 diák (8 lány és 8 fiú, különböző osztályokból) és az iskola részéről 1 kísérőtanár vett részt. A kísérőtanár a képzés azon pontjaiba kapcsolódott be, ahol a tábor kereteinek, a program célkitűzésének, vagy az iskola szempontjainak, lehetőségeinek ismerete szempontjából ez releváns volt. A diákok nemi megoszlása ideálisnak bizonyult a csoport együttműködésének és hatékonyságának szempontjából (lévén a fiúk és a lányok más preferenciákkal rendelkeznek szabályok és célok tekintetében): kialakult az önszabályozás, minimálisra redukálódott az ellenállás és non-produktív viselkedés.



³¹ Terjedelmi okokból a két tábor leírását összevontuk, kiemelve a közös jellegzetességeket, illetve fontos mozzanatokat

A folyamat:

Bemutakozással, majd rövid ismerkedéssel kezdtünk, felmértük a diákok aktivitási és figyelmi szintjét, tisztáztuk a tábor alapvető céljait, együttesen kidolgoztuk a kereteket. Ennek során hangsúlyt fektetünk az iskola és a szállás házirendjére, valamint ettől elkülönítve a csoportfoglalkozások szabályaira.

A keretek kialakítása után igyekeztünk mélyíteni az ismeretségeket, tölcészerűen felépített játékosrend szerint (az egyéntől a csoport felé). Fontosnak tartottuk, hogy a bizalom mélyülése után a diákok megfogalmazzák elvárásaikat (*mit szeretnék?*), aggodalmaikat (*mitől tartok?*) és személyes hozzájárulásukat (*mit tudok ezért tenni?*). Ez a munka már kiscsoportokban folyt. Egy „építő” játékban azt dolgoztuk fel, hogy a csapatmunka folyamán milyen különféle szerepek vannak és hogy kinek milyen feladat „testhezáll”. A játék során nem csak a rátermettség, hanem a csoporton belüli kommunikáció, a felelősség és az együttműködés szintje került fókuszba.

Együttműködésen alapuló „out-door” játékkal színesítettük az élményszerzést, és egyéb csapatépítő játékokat játszottunk: az első benyomás, a sztereotípiák és az előítélet kérdéseivel való foglalkozáson keresztül tovább tudtuk erősíteni a csoportidentitást, tovább mélyültek a csoportszabályok, s ezek alapján a kortárssegítő identitás keresésére hangolhattuk a résztvevőket. Tulajdonságok mentén könnyebben fogalmazták meg elképzeléseiket, mint tevékenység szintjén, a zárókörben foglalkoztunk a kortárssegítő identitás és saját identitásuk viszonyával, a kortárssegítő szerep és a személyiség illeszthetőségével, a kompetencia kérdéseivel. Itt a csoportvezetők szolgáltattak mintát.

A napot az aznapi pozitív élményeik összegyűjtésével és egy együttműködést igénylő, megnyugtató (*cooling down*) non-verbális játékkal zártunk.

A tábor további részében a kortárssegítői készségek fejlesztésére, a csapaton belüli tudatosabb együttműködés serkentésére és a projektmunka sajátosságainak megismertetésére szántuk. Górcső alá kerültek a kommunikációs készségek, a kommunikáció agresszió tartalma, egy-egy problémahelyzet, dramatikus megjelenítésén keresztül, megoldások együttes keresésével, elemzésével (főleg iskolai szituációkkal foglalkoztunk).

A diákok a foglalkozások, játékok során mindvégig fegyelmezettek voltak, ami a csoporton belüli intimitás kialakulásának tudható be: a hozott problémák valóságosak, hitelesek és aktuálisak voltak, megvalósult a kölcsönös egymásra figyelés.

Képesek voltak kulturált, viszonylag agressziómentes formában visszajelzést adni egymásnak, és lehetővé vált a jövőbeni együttműködés irányvonalainak meghatározása is. Beindult a csoport önszabályozása, a csoportnormák belsővé tétele is.

Ezt követően a projektkidolgozás és a megvalósítás lépéseivel foglalkoztunk. Tisztáztuk az egyes lépések szerepét, fontosságát, a projekt folyamatjellegét, korspecifikumaikból kiindulva igyekeztünk fókuszba állítani a megvalósíthatóság kérdését is. Összeítettük, hogy mit szeretnének csinálni, ehhez milyen feltételekre van szükségük, és mit kell ennek érdekében tenniük az iskolában. A felépített struktúra alapján egy konkrét, iskolában megvalósítható mini-projektek kidolgozása volt a feladat. Ehhez nagyon komolyan viszonyultak, számtalan kreatív ötlet született. A folyamat egyes lépéseinek megtartásához és a célorientáltsághoz természetesen még segítségre volt szükségük, de igyekeztünk minél kisebb szerepet vállalni a folyamat irányításában.

A kidolgozás után a kész projekttervet kellett „eladni” egy bizottságnak, mely a másik csapatot koordináló két csoportvezetőből és a kísérőtanárból állt (a bizottság a bemutatás végén kérdéseket tett fel a projekttel kapcsolatban, a kérdésekkel igyekeztünk megvilágítani a projekt még kidolgozásra váró részleteit, megvalósíthatóságának buktatóit, végül értékelésünkben kiemeltük annak pozitívumait. A kísérőtanár szerepe itt kiemelt volt, hiszen e tekintetben az iskola erőforrásainak és lehetőségeinek figyelembevételével ő adhatott reális visszajelzést.

A zárás:

A tábor zárásaként összefoglaltuk a három nap eseményeit, a diákok egy-egy jelenetet mutattak be, ami a leginkább megragadta őket. Írásos visszajelzést is kértünk, ezekből idézünk:

„Mit viszel magaddal?”

- *élményeket, új barátságokat, szeretetet*
- *konfliktuskezelést, játékokat (ezeket másoknak is szeretnék megtanítani)*
- *más szemmel nézek majd a tanárra, nem ítélek hamar*
- *olyan dolgokra döbbsentem rá, amikről nem is tudtam, hogy ilyen fontos*

„...és amit nekünk üzensz?”

- *köszönjük a három napot; jó fejek voltak, örülök, hogy megismertelek titeket*
- *örülök, hogy eljöttem; remélem, lesz még ilyen tábor*
- *nagyon jól éreztem magam; sokat neveltünk; sok jót kaptam tőletek*
- *örülök, hogy van egy ilyen kortársképző alapítvány, remélem, hogy több iskolának is sikereket tudjátok majd a kortársképzés rejtelseit megtanítani, mert ez nagyon fontos*
- *ezt minden iskolánál meg kell csinálni, mert sokat lehet tőletek tanulni*
- *lehetne még több ilyen, mert nagyon jól éreztem magam, ahhoz képest, hogy csak azért jöttem, mert nem kellett suliba menni, és ráadásul egy csomó dolgot megtanultam*

Összegzés:

A tábor véleményünk és a visszajelzések szerint eredményes volt, elérte célját. A különböző évfolyamokból és osztályokból érkezett diákok összeszoktak, kialakult a csoportidentitás, a csoportnormák belsővé váltak. A csoporton belüli kommunikáció minősége javult, új kapcsolatok alakultak ki, tisztábbakká váltak a motivációk, a szerepek és az erőforrások megítélése. Csökkent az agresszió mértéke, nőtt az odafigyelés, fejlődött az empátiás készség és a decentralizációs képesség.

A tábor zárásaként a diákoknak olyan projekteket sikerült kidolgozniuk, melyek reálisan megvalósíthatóak és az iskolai közösség fejlesztését célozzák, vagyis, mint ilyen, a kortárssegítés alapjait vetik meg. Fontos, hogy a projektek megvalósításához a kísérőtanár felajánlotta segítségét, mivel a diákok önzetlensége nem biztos, hogy elegendő az ilyen mértékű célvezéreltséghez, s ez is hozzájárul a diákok és tanárok közötti kommunikáció fejlesztéséhez.

A diákok által kidolgozott mini-projekttervek, a két iskola terveit összegezve:

- (1) *programok szervezése a gólyák számára (beilleszkedés, integráció elősegítése)*
- (2) *filmklub*
- (3) *alternatív „iskolánap”*
- (4) *iskolarádió létrehozása.*

III. A kortárssegítő program 2. szakasza: Utánkövetés

A képzés beindítását követően a helyi iskolai kortárssegítői jelenlét támogatására, a programok elindításának segítésére és a folyamat nyomon követésére iskolánként 3-3 alkalomból álló folyamatkísérő, problémafeltáró csoportfoglalkozást ajánlottunk fel (időkeret: 3x2 óra).

A foglalkozásokat korosztályi és kortárssegítői tapasztalatokkal rendelkező pszichológus + kortársoktató vezette, az eddigi metodika szerinti interaktív eljárásokkal, dramatikus eszközök alkalmazásával.

Az utánkövetés célkitűzései:

Az utánkövetés céljait úgy határoztuk meg, hogy abban szerepet kapjanak mind a szakmai programtervezetben megjelölt célok, mind a csoport saját igényei.

A tábor során úgy találtuk, a résztvevők megfelelően önállóak és céltudatosak, viszont nem rendelkeznek elegendő tapasztalattal az együttműködés, a kölcsönös figyelem és a program-megvalósítás egyes lépéseinek realizálása terén. Célunk volt az együttműködő csoporton belüli interperszonális konfliktusok kezelése, a kapcsolatok és a csoportkohézió erősítése, valamint a konkrét lépések kidolgozásában való segítségnyújtás.

Az utánkövetés menete:

Az alkalom során sikerült meghatározniuk a konkrét lépéseket, melyek a projektek beindításához szükségesek, ezeket kiosztották, elkezdték szervezni az utánkövetés alkalmaitól független megbeszéléseket.

A csoport az első mini-projekt (iskolarádió) beindulása után érezhetően megerősödött, nőtt az odafigyelés az eltérő projekten dolgozó csoportok között, kölcsönösen ötleteltek, hozzászóltak egymás témáihoz.

Megbeszéltük a hosszabb távú projekt (gólya-nap) megvalósításához szükséges további lépéseket, valamint ötletet gyűjtöttünk a rövid távú projekt (iskolarádió) fejlesztésével kapcsolatban. A kapcsolódó csapatjátékok, gyakorlatok során a résztvevők visszajelzést adhattak egymás munkájára és személyére a tábor, az utánkövetés és a közös munka tükrében.

Összegzés:

Az utánkövetés során segítettünk a csoportnak, hogy megtervezhessék a reális, iskolájukhoz illeszkedő lépéseket, erősítettük a csoportkohéziót, javítottuk a kölcsönös odafigyelést. Sikerült megvalósítani a két terv egyikét, anélkül, hogy a másik tervet elvetettük volna, kialakultak a hatékony és öntevékeny, hosszabb távú együttműködés feltételei.



IV. Kitekintés: A kortárssegítő program eredményei

A program kísérleti jellegűnek tekinthető, alapvetően kortársoktatók műhelymunkájára épült. Magán viseli a fiatalok tapasztalatlanságának bizonyos korlátait, ugyanakkor nyitottságuk, kreativitásuk, originális látásmódjuk szabadságát. Kísérleti jellegű a munka a tekintetben is, hogy többgenerációs együttműködés valósul meg (szakemberek, kortársoktatók, iskolai tanulók), alapvetően eltérő sajátosságokkal működő két szektor képviselőinek - civilszervezet és oktatási intézmény - együttműködésében.

A program törekedett arra, hogy a főcélok szem előtt tartásával, az iskolákban elindított kortárssegítő program a lehető legnagyobb mértékben támaszkodjon az előzetes felmérés eredményeire, tapasztalataira, beleértve a célzott programot megelőző személyes kapcsolatok (felmérés, tájékoztatók, módszerbemutatók, projektmegbeszélések) tapasztalatait.

A program tehertétele, hogy nem rendelkezhattünk szabad forrásokkal annak továbbviteléhez. A program harmadik fázisa, - a kortárssegítő program beágyazódásának figyelemmel kísérése, segítése - hátramaradt. Így, be kell érünk azokkal az eredményekkel, melyek, ha az „intézményesülés” szintjét nem is érték el, a programban részt vett tanulók, esetenként tanárok személyes élményei meghatározók lehetnek a továbbiakban.

A résztvevők személyes együttes élményeket szereztek egy alapvetően másfajta együttműködés keretei közt. Másfajta, amennyiben minden egyes akciót meghatároz a partnerség, az egyenlő és felelős szerepvállalás, a lehető legnagyobb mértékben érvényre jutnak az egyéni szempontok, tiszteletben részesülnek az egyéni sajátosságok. Ezt a másfajta működést az oktatási intézmények jelenleg csak sporadikusan és túlzott erőfeszítések árán tudják biztosítani, illetve fenntartani, így hasznosnak ígérkezik a civilszervezetek, programok „beengedése”, a hasonló együttműködések folytatása.

A felmérés eredményeinek és a program tapasztalatainak összevetése hangsúlyt ad a felismerésnek, mi szerint a szabadság és korlátainak együtt való és jó kezelése adhat kulcsot a személyes fejlődés és jóllét, valamint a jó együttműködések megalapozásához.



IRODALOM:

1. Buda M. (2005). *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.*
2. Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). *The aggression questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 452-459.*
3. Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord, Budapest.*
4. Figula E.: (2004): „Az iskolai erőszak jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepviselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében”. *Alkalmazott pszichológia, 4.sz. p. 1929., Budapest*
5. Kiss N., Piszker Á., szerk. (2009): *Interaktív játéktár - Agressziókezelés, toleranciafejlesztés az iskolában, Kompánia füzetek 3., Budapest*
6. Rácz J. szerk. (2008) *Az esélyteremtés új útjai - Kortárs és sorstárs-segítéssel szerzett tapasztalataink, NDI Szakmai Forrás Sorozat, IX. Budapest*
7. Révész Gy. (2007): *Erőszak az iskolában. In: PÉLEY B. - RÉVÉSZ Gy. (Szerk.) Autonómia és identitás. Kézdi Balázs 70. születésnapjára. Pro Pannónia, 162-179, Pécs*
8. Válogatás az agresszió irodalmából (2008): www.szolnok-ped.sulinet.hu

Kortárssegítő tréning gyermekotthonokban nevelkedő fiatalok számára

Miklósi Balázs

A Fővárosi Önkormányzat az iskolai agresszió visszaszorítására és kezelésére létrehozott Intézkedési Terv keretében két alkalommal, 2009 és 2010 nyarán tartottunk kortárssegítő tréninget gyermekotthonban nevelkedő fiatalok számára.

A képzés előzményeiről:

2001 augusztusától kortárssegítő képzést kezdtünk az egyik budapesti gyermekotthonban. Az évek során a tematika kiforrott és a képzés formájául a tréningek tartása vált be. Letisztult a képzési struktúra, és egyre szélesebb szakmai elméleti háttérre támaszkodva meghirdettük a képzést társintézmények számára is. A folyamatos munkának köszönhetően kidolgozott tematikával rendelkezünk szorgalmi időszakban megvalósítható, hétfvégékből álló, és egyhetes, tábor keretben megvalósított képzések tartására is. 2006 nyarán valósult meg az első, tábori keretek között meghirdetett, fővárosi fenntartású gyermekotthonokban élő fiataloknak szóló közös tréning, majd 2007 és 2008 nyarán is sikeres kortárssegítő tréningeket tartottunk. A kialakult gyakorlat szerint a szorgalmi időszak „alapképzését” a nyári táborban „továbbképzés” követi, ahol újabb képzési tartalmakat tudunk átadni, és erősítjük a fiatalok kortárssegítő identitását.

2009-ben csatlakozhattunk a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet agressziókezelő programjához. A sikeres nyári képzést újabb követte 2010-ben.

A képzés módszere:

Strukturált tréningcsoportban, a tapasztalati tanulás módszereivel dolgozunk, azaz a célzott területek mindegyikét strukturált gyakorlatok segítségével tesszük élményszerűvé és a gyakorlatokat követően, a feldolgozás szakaszában tudatosítjuk a tapasztalatokat. A feldolgozás során a vezetők csak kérdéseket tesznek fel, a megállapítások megfogalmazása a résztvevők joga. Ezzel a módszerrel a fiatalok „játszva tanulnak”. A módszer alkalmazását a képzők pszichológiai, tréneri, élmény-, és kalandpedagógiai felkészültsége teszi lehetővé.

2009. augusztus 10-14-e között „továbbképzést” tartottunk. Azokat a fiatalokat hívtuk meg az „alapképzésről”, akik bevonódtak a közös munkába, és késztetést éreztek segítő szerepeik további kiteljesítésére.

Jelentkezésüket követően EuroADAD interjút vettünk fel velük, mely 5 személyiségterületről ad strukturált információkat, majd motivációs interjúban győződtünk meg részvételük indítékairól. Az interjúk alapján elmondhatjuk, hogy sikerült olyan fiatalokat bevonni a képzésbe, akik súlyos családi és



szocializációs problémákkal, életút krízisekkel terhelt gyermekkoruk ellenére képesek tanulni, iskolai közösségek részévé válni, pozitív baráti kapcsolatokat építeni, konfliktusaikat többnyire sikeresen kezelni – így személyiségükben alkalmassá válhatnak az egészséges társadalomhoz tartozó és az annak perifériájára sodródott fiatalok közötti hídépítésre.

Az „alaptréning” kettős célrendszere mellé (Támogató, az egészségesen működő személyiség-részek erősítése; Segítő, a résztvevők a tréning végén: felismerjék a „segítő” helyzeteket; tudjanak segítő beszélgetést folytatni; ismerjék kompetencia határaikat; szakellátáshoz tudjanak irányítani) a „továbbképzés” során négy újabb képzési tartalmat építettünk a tematikába:

- *Konfliktusmegoldó stratégiák*
- *Együttműködés-versengés*
- *Asszertivitás*
- *Új gyerek érkezése a csoportba*

Ezek a tartalmak, tapasztalataink szerint, olyan tudásokkal gazdagítják a kortárssegítőket, melyeket a gyermekotthon közösségében minden nap tudnak használni, és közreműködésükkel a gyermekcsoportok működése hatékonyabbá, könnyebben szervezhetővé válik.

A képzés során az egyes tartalmak átadása egymásra épülő gyakorlatokon keresztül valósult meg. A gyakorlatok feldolgozása során egyre teljesebben bontakozott ki a tartalom a résztvevők sajátélményéből. Amikor a feldolgozás során azt érzékeltük, hogy a csoport tagjai eljutottak a tartalmak felismeréséhez, akkor arra kértük őket, foglalják össze, az előző gyakorlatokból milyen következtetéseket tudnak levonni. Ezt az összefoglalást írtuk le velük a táblára és ezt jegyezték fel füzetükbe is.



A konfliktusmegoldó stratégiákat kilenc gyakorlaton keresztül vezettük be, és helyzetgyakorlatok során a szerepeket változtatva, minden résztvevő kipróbálhatta a lehetséges stratégiákat. A fiatalok szívesen léptek be életszerű helyzetekben különböző szerepekbe, eleinte a testhezállókba választották szívesen, de később bátran kipróbálták a saját viselkedésüktől különböző megoldásmódokat is. Meghatározó erejű volt számukra, amikor ráismertek saját megoldásmódjaikra, ezért külön gondot fordítottunk az „akkor én eddig rosszul csináltam?” típusú kérdések megválaszolására. A feldolgozás során megfogalmazták, hogy a hatékonyság érdekében ki, milyen irányban szeretne változtatni eddigi gyakorlatán.



Az állatokról elnevezett (cápa, teknős, lajhár, bagoly) stratégia nevek végigkísérték a képzés hátralévő napjait, a szabadidők alatt is folyamatosan értékelve a társak viselkedésmódjait.

Az együttműködés - versengés témakör öt nagy gyakorlaton keresztül, két napot felölelve jelent meg a fiatalok számára. Ennél a témakörnél kihasználtuk a lehetőséget, és az egyik este a Zamárdiban megnyílt magaskötél-pályára is elmentünk a csoporttal. A pálya teljesítése után, vacsora közben beszélgettünk meg a tapasztaltakat. Megkérdeztük, ki hogyan teljesítette a fizikai kihívást jelentő akadályokat, volt-e, aki segített a társainak, volt-e, aki egyedül oldotta meg a feladatokat, illetve volt-e olyan feladat, amit csak közösen lehetett megoldani? Kérdésekkel irányítottan arról is beszélgettünk, hogy az életükben is adódnak-e nehezen leküzdhető akadályok, és ezekben a helyzetekben szerintük melyik hozzáállás (a segítő, együttműködő, vagy a versengő) jelent nagyobb sikert az egyén és a csoport számára? Egy jó hangulatú estén nagyon sok fontos közvetlen tapasztalatból leszűrt megállapítással gazdagodtunk.

Az asszertivitást öt gyakorlattal jelenítettük meg a képzés során és kiemelt figyelmet fordítottunk a „mondj nemet” témakörre, amit kipróbálhattak páros helyzetben és csoportnyomással szemben is. Megfogalmazták, hogy a páros helyzetekben is nehéz a „csábításnak” ellenállni, de ha sokan próbálják rávenni őket valamire, az majdnem lehetetlen.



Kérdésre elmondták, csak akkor tudnak a csoporttal szemben önérvényesítők lenni, ha nagyon biztosak magukban. Ennél a témakörnél hatékonyságot befolyásoló tényezőként azonosították a személyiségbeli különbségeket. A határozottabb, magabiztosabb fiatalok kívülről nehezebben alakíthatónak tünnek, a beszélgetések során azonban ők is elmondták, hogy belül korántsem voltak olyan szilárdak, mint ahogyan kifelé mutatták.

Az „új gyerek a csoportban” témakört hat egymásra épülő gyakorlaton keresztül bontottuk ki. Célunk az volt, hogy a leendő kortárssegítők képesek legyenek tudatosan jelen lenni ezekben a helyzetekben. Saját élményeiket szívesen osztották meg egymással, és az átélt események végiggondolásával nagyon jól használható gyűjteményt állítottak össze a lehetséges beilleszkedést elősegítő cselekvésekből.

Saját életterükbe, a gyermek- és lakásotthonokba visszatérve olyan felkészültséggel is rendelkeznek, mellyel segíteni tudnak a csoportba újonnan érkező társuknak a beilleszkedés során. Tapasztalatunk szerint ezzel a gyermek- és lakásotthonokban egyik leggyakrabban jelentkező konfliktushelyzet kezelésére készítettük fel őket.

A visszajelző lapok tanúsága szerint a képzés célzott tartalmainak mindegyike meghatározó volt a résztvevők számára.

Fontos eredménynek tartjuk, hogy segítő identitásukban megerősödve térhettek vissza saját közösségeikbe, olyan technikákat elsajátítva, melyekkel konfliktushelyzetekben képesek az agresszió kialakulását megelőzni.



2010. augusztus 2-6-a között ismét kortárssegítő tréninget tartottunk, amit „alapképzésként” tudtuk megvalósítani, előzetes kapcsolatunk a fiatalokkal nem volt. A képzés sajátossága volt még, hogy két gyermekotthonból érkeztek a résztvevők.

Hasonlóan az előzőhöz e képzés is négy területre koncentrált, de figyelembe vettük, hogy nem építhetünk előzetes ismeretekre, közös tapasztalatokra:

- *Konfliktusmegoldó stratégiák*
- *Együttműködés-versengés, problémamegoldás*
- *Segítés-segítettség*
- *Önismeret*

Tapasztalataink:

A strukturált gyakorlatok során folyamatosan azt tapasztaltuk, hogy a megoldást a résztvevők a keretek megkerülésével, kijátszásával szeretnék elérni, minél kevesebb fizikai és szellemi erőfeszítéssel. Sok olyan feladatmegoldást láttunk, amelyet addig még sosem, de ezek jellemzője az volt, hogy nem a szabályok szerint születtek. A „félíg igazi” megoldásokat követően nem sikerült motiválni a résztvevőket, hogy „rendesen” is oldják meg a feladatot, számukra teljesen megfelelő, rendben lévő volt a „kicsit szabálytalan”. A keretek, megállapodások tartása a képzés technikai lebonyolításában (pl: étkezések körüli teendők) is nehézséget jelentett. A tréning kezdetén ez sok nehézséget jelentett a vezetőknek, mert a strukturált gyakorlatok szabályai a tanulási helyzeteket teremtik meg alapesetben, de itt a közös tapasztalatokra csak korlátozottan építhettünk. Az egyik sikeres gyakorlat után sorban mindenki bevallotta, hogy nem a szabályok szerint oldotta meg a feladatot, erről sikerült beszélgetni is velük. Elmondták, hogy „az élet ilyen”, nézzünk körül: az érvényesül, aki gyorsabban, kreatívabban oldja meg a nehézségeit, és ebbe minden „stikli” belefér, „veszteni való nincs, mert legfeljebb nem jön be a trükk”. Azt kérdeztük tőlük, hogy bár tudjuk, hogy az életben sokszor előnyösebb az ügyeskedés, csalás, de személyes életükben van-e olyan terület, amelyről azt gondolják, hogy abban érdemes becsületesnek maradni?

Nagy örömeinkre minden résztvevő meg tudott nevezni legalább egy ilyen területet. Az elhangzott válaszok között szerepelt a partnerkapcsolat, a család, az iskolai tanulmányok, és a gyermekotthoni csoport is.

A tavalyi pozitív tapasztalatokból kiindulva, idén is kihasználtuk a lehetőséget, és szerda este a magaskötél-pályára is elmentünk a csoporttal. A pálya teljesítése során a szabályos keretek betartása/nem betartása ismét erőteljesen felvetődött. A pálya önbiztosítós rendszerrel működik, ahol egy tanuló pálya sikeres teljesítése után ki-kiját saját felelősségére vághatott neki az akadályoknak.



A biztonsági előírások megtartása 8-10 méteres magasságban az életben maradás feltétele volt. Ennek ellenére, még ilyen környezetben is meg kellett küzdenünk a keretek feszegetésével, és csak a pályáról kitiltás fenyegetése hozta meg az elvárható fegyelmezettséget. A negyedik akadályt követően már ilyen probléma nem fordult elő, elfogadták a kereteket és azokon belül tudták jól érezni magukat. Önmagában ezt a tényt is sikerként könyveltük el. Másik fontos pozitív hatása a magaskötél-pálya programba iktatásának célja, a segítés-segítettség helyzeteinek megtapasztalása.

Spontán alakult 4-5 fős társulások maradtak együtt az akadályokon. Ezek a mikrocsoportok a pálya végéig együtt maradván segítették egymást, váltogatva a segítő - segített szerepeket.



Az egyik leánynak tériszonya van, ő a fényképezést vállalta a program során. Társai támogató viszonyulását látva, némi biztatásra megkérte az egyik fiút, jöjjön vele végig a pálya alacsonyabb elemein. A fiú segítségével egy alacsonyabb pályán végig is jutott, és ezt a sikerélményét a feldolgozó beszélgetés során megosztotta a csoporttal is.

A segítő támogató attitűd megjelenése ekkor vált először kifizethetővé a csoporton belül. Meglepetésünkre, eddigi tapasztalatainkkal ellentétesen, a tréning végére sem alakult ki a „mi tudat”, végig az aktuális önértékek mentén szerveződtek, és éppen ezért a csoportfejlődés fázisai is csak részlegesen jelentek meg.

A problémamegoldó feladatok során tapasztaltuk, hogy a tervezés fázis kimarad, vagy nem különül el a megvalósítás szakasztól. Általában nem dolgoztak ki elméletben megoldást, vagy ha esetleg egy-egy ember kigondol valamit, azt nem tudja/akarja a csoportnak elmondani, ezért megállapodás nem jön létre, tehát vagy követik instrukcióit a megvalósításkor, vagy elvesz az ötlete. Ez a magatartás fontos életvezetési képességek hiányára utal, ezért lényeges, hogy megtanulják a problémák megoldásának szakaszokra bontását. A tréning alatt e területen is fejlődtek, a feladatok során eleinte mesterségesen szakaszoltuk a megoldás menetét, később önállóan is próbálkoztak tervezéssel a megoldás előtt.



Fontos tapasztalatunk a fizikai aktivitást (is) igénylő feladatok sikere. Ha a feladat valamilyen kézzelfogható, azonnali pozitív visszajelzést jelentő eredménnyel jár, érdekesnek mutatkozik, és szinte beszippantja a fiatalokat, a motiválásra kevesebb energiát kell fordítani, mert a tevékenység önmagát jutalmazza.

Jó példa erre a búcsúeste szalonnasütése, amikor a tűzrakás körüli tevékenységek az összes fiút mozgósították, fát gyűjtöttek (sikerült lebeszélni őket a közeli benzinkút tűzifa készletének ellopásáról), nyársat vágtak, faragtak, a nyársalni valót készítették elő, a tűzgyújtásról gondoskodtak.

Összegezve a második tábor tapasztalatait azt gondoljuk, hogy abban az esetben, ha együtt lakó közösségek részére „alapképzést” tartunk tábori körülmények között, nem elég a gyakorlatok által megélhető tapasztalási szint, direkter visszajelzések szükségesek. A cselekedetek valós következményei leginkább természetes környezetben, önálló táborban tapasztalhatóak meg, ezért a jövőben, ha erre lehetőség nyílik, szerintünk e célcsoport számára, így érdemes képzést szervezni.

Közérzet és zaklatás az iskolában – egy Hajdú-Bihar megyei kutatás tapasztalatai

Dr. Buda Mariann
(Debreceni Egyetem)

Bevezetés

A gyerekek közötti erőszakoskodás egy sajátos típusa, az iskolai zaklatás (pszichoterror, mobbing, bullying) jelensége – az iskolás gyerekek egymás ellen irányuló piszkálódása, heccelése, a „kipécézés”, az enyhébb vagy durvább, szisztematikus kínzás – mindig is létezett, mindig is ismert volt, amióta iskola van. Európában már több mint harminc éve intenzíven kutatják, Magyarországon mégis nagyon keveset hallunk róla. Egy-egy nagy port felvert esemény ideig-óráig megmozgatja ugyan a laikus és szakmai közvéleményt, de a téma tudományos vizsgálata, mélyreható elemzése itthon még várat magára. Csekély számú hazai kutatásról tudunk; kevés az általánosítható (és publikus) empirikus adat.

Ebben a rövid tanulmányban néhány ténytet szeretnénk ismertetni az iskolai zaklatással kapcsolatban, és bemutatni egy Hajdú-Bihar megyében lefolytatott kutatás legfontosabb eredményeit. Célunk az, hogy felhívjuk a figyelmet az iskolai zaklatás veszélyeire, romboló hatására, továbbá néhány támpontot adni ahhoz, mit tehet az iskola e jelenség visszaszorítása érdekében.

Az iskolai zaklatás problémaköre

A kutatási program elindítója a 20. század 70-es éveiben Dan Olweus volt, aki az iskolai zaklatás máig legismertebb kutatója. A 80-as években Norvégiában, Finnországban az USA-ban, és Nagy-Britanniában zajló intenzív kutatások hatása fokozatosan átterjedt a világ más országaira is. A téma ma is intenzíven, folyamatosan jelen van a világban, a tudományos életben és az oktatás szakemberei körében egyaránt. Tízezres nagyságrendű a zaklatás kérdéskörével foglalkozó tudományos és publicisztikai írások, kiadványok, honlapok, intézmények és civil szervezetek száma.

A zaklatás fogalma, típusai

Fontos, hogy a zaklatást el tudjuk különíteni a gyerekek egymás közötti erőszakoskodásának más típusaitól. Az Olweustól származó definíciót magyarul 1999-ben olvashattuk először (Olweus, 1999): „Az én értelmezésem szerint tehát zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen:

- agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan,
- amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el
- olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik.”
(l.m. 718.o.) Mára Olweus definíciója általánosan elfogadottá vált a nemzetközi szakirodalomban.

Az is kérdés, hogyan nevezzük magyarul a jelenséget. A korábbi, magyarul megjelent munkákban

használt mobbing és pszichoterror szavak nem tudtak gyökeret verni. Magunk Olweus első fordítójával értünk egyet, aki a zaklatás kifejezést használta (Olweus, 1999). Bár ez a szó kelthet pontatlan asszociációkat is (ld. pl. szexuális zaklatás), jól kifejezi e tevékenység ismétlődő és romboló jellegét.

A zaklatási viselkedés tipizálása

A zaklatási viselkedés tipizálására a szakirodalom leggyakrabban a „direkt és indirekt” megkülönböztetést alkalmazza. A direkt zaklatás közvetlen és nyilvánvaló cselekmény, nyíltan irányul az áldozat ellen. Fontos azonban szem előtt tartanunk, hogy nem csak így lehet másokat gyötörni. Az indirekt zaklatási formák esetében nincs közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között - ezt a típust ezért is nehezebb észrevenni. Az indirekt zaklatás leggyakrabban ún. kapcsolati bántalmazás, amely az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolásával fenyeget; a csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyezteti. Ez sokszor fájdalmasabb az áldozat számára, mint a fizikai bántalmazás.

1. táblázat. A zaklatás főbb típusai (példákkal)

A zaklatás típusai	Verbális	Nem verbális	
		Fizikai	Nem fizikai
Közvetlen/direkt	Csúfolás, fenyegetés	Ütés, rúgás, cibálás, lökdösés, köpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmijának meg rongálása, ellopása	Kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak mutogatása
Közvetett/indirekt	Pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása	Pl. mások által megveretni valakit, az áldozat holmijának ellopása	Gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés

Gyakoriság

A zaklatást a kutatók minden vizsgált ország iskoláiban megtalálták, és ez a jelenség mindenütt gondot okoz a gyerekeknek. A zaklatók aránya a publikációkban 5-35% között, az áldozatok aránya 3-35% között mozog. Különösen fontos a WHO által folytatott HBSC (Iskolás gyerekek egészségmagatartása) vizsgálatsorozat. A kutatásban használt kérdőívben néhány kérdés a zaklatásra vonatkozik, ez lehetővé teszi az országok közötti összehasonlítást ezen a téren is. A 2005-ös kutatási gyorsjelentés adatai szerint a 11 évesek körében azok aránya, akiket legalább kétszer zaklattak az elmúlt hónapokban, 4% és 32% között mozog a résztvevő országokban; az egész minta átlaga 15%. A 11 éves zaklatók aránya 2-24%, az egész minta átlagában 9%. (HBSC 2005.)

A nemzetközi összehasonlítások

A nemzetközi összehasonlításokban Magyarország helyzete a zaklatás szempontjából nagyon kedvező. A 2001/2002-es HBSC nemzetközi összefoglaló adatai szerint - ha azok százalékát vizsgáljuk, akiket legalább egyszer zaklattak az utóbbi hónapokban - a 11 évesek esetében 35 ország között a 25. helyen állunk. (Craig&Harel, 2004.) Ugyanakkor más vizsgálatok (egy korábbi TIMMS (Akiba et al., 2002), vagy a friss TALIS kutatások) adatai szerint a tanárok és diákok más országokkal összehasonlítva sokkal elégedetlenebbek az iskolai fegyelemmel és biztonsággal.

A zaklatás következményei

A zaklatás ártalmas következményei elsősorban az áldozatokat sújtják. Számos országban igazolták, hogy a gyakran zaklatott gyerekeknek viszonylag gyengébb a mentális egészsége, beleértve az önértékelést, a szorongást, depressziót és az öngyilkossági gondolatokat. Sok kutatás jelzi, hogy a viktimizáció az előbbieken túl együtt jár a koncentrációs nehézségekkel, az iskolába menéstől való félelemmel, sőt, az iskolakerüléssel is. (Ld. pl. Kaltiala-Heino et al., 2000.) Bár bizonyára itt is összefonódnak az okok és a következmények, a követéses vizsgálatok azt valószínűsítik, hogy a pszichés ártalmak inkább következményei, mint okai az áldozattá válásnak.

A viktimizáció negatív hatásai hosszan tartóak. Dan Olweus egyik kutatásában azt találta, hogy az egykori áldozatok még 7-10 évvel az események után is alacsonyabb önértékelést és magasabb fokú depressziót mutattak. (Olweus, 1992.) Más kutatások is megállapították, hogy az áldozatnak felnőtt életében nagyobb esélye lesz olyan érzelmi/pszichés problémákra, mint a szorongás, a depresszió, a szomatizáció és a szociális visszahúzódás. (Ld. pl. Hawker & Boulton, 2000.)

A zaklatóra nézve érdekes módon éppen az jelenti a legnagyobb kockázatot, ha zaklató viselkedése sikeres, mert így beszűkül a viselkedésszerepertoárja, nem tanul meg más, eredményes és rugalmas társas stratégiákat, nem fejlődnek szociális képességeit. Ez a tény könnyen sodorhatja a fiatalot egy „deviáns karrier” felé. Ami a hosszú távú következményeket illeti, Dan Olweus követéses vizsgálatai már korán jelezték, hogy a zaklatás kapcsolatban van a felnőttkori antiszociális viselkedéssel. (Olweus, 1994.)

A zaklatás ugyanakkor ártalmas az egész közösségre nézve is, mert a félelem és fenyegetés légkörét kelti, ami nemcsak azokra a diákokra lehet hatással, akik a zaklatás direkt célpontjai, hanem az ún. másodlagos áldozatokra is (vagyis azokra a tanulóakra, akik „csupán” tanúi a kortárs viktimizációnak).

A zaklatás háttere

Ha az iskolai zaklatás pszichikus hátterét, okait, befolyásoló tényezőit keressük, nem vagyunk könnyű helyzetben. Számos egyéni tényezőről és családi vonásról igazolódott, hogy összefüggésben van a zaklatással.

Jelenleg azonban az iskola színterére koncentrálunk. A zaklatás ugyanis lényegét tekintve a csoportban vívott pozícióharc, a dominancia-küzdelem egyik fontos eszköze, amely nem csupán két ember között zajlik, hanem egy csoport szociális terében, a csoport működésének dinamikájába ágyazva. Az iskola szerepe azért nagyon fontos, mert a gyerekcsoportok nem egy absztrakt térben élnek és működnek, hanem az iskola közegében. Az iskola adottságai, működése, klímája mind olyan faktorok, amelyek befolyásolják a gyerekek hangulatát, viszonyait, viselkedését, így nyilvánvalóan hatással vannak a zaklatásra is.

Nem könnyű azonban mérni/vizsgálni ezeket a hatásokat. A feladat azért bír igen nagy jelentőséggel, mert a külső beavatkozás számára az iskola szintje a leginkább elérhető. Ha tenni szeretnénk valamit annak érdekében, hogy a zaklatás mértékét és ártalmas következményeit csökkentjük, itt tudunk a leginkább beavatkozni. Ezért lenne fontos tudnunk, hogyan befolyásolják a különféle iskolai tényezők a zaklatás jelenségét.

Sajnos a zaklatás hátterét elemző kutatások között csak csekély számban léteznek olyan szisztematikus vizsgálatok, amelyek az iskola hatásaira koncentrálnak. A legtöbb kutatás nem

talált kapcsolatot sem az iskola mérete, sem az osztály létszáma és a zaklatás között. Ugyanígy nem sikerült különbséget kimutatni a vidéki és városi iskolák között a zaklatás mértékében. Ugyanakkor a kutatók számára hamar nyilvánvalóvá lett a tény, hogy két - egyébként minden tekintetben nagyon hasonló - iskolában sem feltétlenül azonos az erőszak, a zaklatás szintje. Ez a figyelmet az iskola kultúrájára, szellemiségére, klímájára irányította.

Viszonylag kevés olyan kutatás van, amely a klíma hatásait elemzi. Egy vizsgálat azt állapította meg, hogy a felnőttek odafigyelése (ami a pozitív klíma fontos eleme) gyengíti a kapcsolatot a viselkedési problémák és a zaklató viselkedés valószínűsége között. (Wienka Totura et al., 2009.) Több kutatás is kimutatta, hogy az iskolához kötődő, ott magukat jól érző, iskolai feladataikat jól teljesítő diákok kevésbé mutatnak zaklató és/vagy agresszív viselkedést. (Nansel et al., 2003.) Egy norvégiai vizsgálatban az iskolai munkára mint stressztényezőre fókuszáltak. Megállapították, hogy az iskolai stressz és az elidegenedés az iskolától a zaklatás vonatkozásában is rizikófaktor. (Natvig et al., 2001.)

Természetesen a zaklatás, az iskolában tapasztalható erőszak szintje maga is a klíma egy összetevője. A magas szintű erőszak az erőszakot növelő spirált indíthat be. (Egy követéses kutatás például igazolta, hogy az erőszaknak való kitettség növeli a gyermekekben az agresszió helyességébe vetett hitet, és ez a későbbiekben agresszívebb viselkedéshez vezetett. (Guerra et al., 2004.))

Közérzet és iskolai zaklatás – kutatási eredményeink

Felfogásunkban az osztály mint csoport sajátos működésének – pedagógiai nézőpontból: működési zavarának – egyik fontos tünete a zaklatás nagyobb gyakorisága. Kutatásunkban a működési zavar szubjektív lecsapódását vizsgáltuk: a gyerekek közérzetét mértük. Amellett, hogy szeretnénk volna általánosítható alapadatokhoz jutni, legfontosabb kutatási kérdésünk az volt, van-e összefüggés a zaklatás mértéke és az iskolai osztály klímája között. Az eredmények hozzásegíthetnek ahhoz, hogy javaslatokat fogalmazzunk meg a gyakorlati szakemberek számára a helyzet javítása érdekében.

Vizsgálódásainkat Hajdú-Bihar megye 23 véletlenszerűen kiválasztott általános iskolájában végeztük, ötödikesek és hetedikesek körében. Összesen 1006 gyermeket kérdeztünk meg. A minta nem, életkor és a lakóhely típusa szerint arányos volt.

A kutatáshoz egy anonim kérdőívet állítottunk össze, 99 nyitott és zárt kérdéssel. Az adatfelvételre 2008-ban került sor; a diákok egy tanórán, kérdezőbiztos és egy tanáruk jelenlétében töltötték ki a kérdőíveket. A válaszolási hajlandóság magas volt, a tanulók szívesen válaszoltak a kérdésekre.

A kérdőívben hét jellegzetes zaklatási eseményről – pl. csúfolás, kiközösítés – kellett megmondaniuk a tanulóknak, milyen gyakran tapasztalják általában az osztályban, milyen gyakran követik el másokkal szemben, és milyen gyakran szenvedik el áldozatként. A gyerekek közérzetét három kérdéscsoporttal vizsgáltuk: rákérdeztünk általános hangulatukra (hangulat-skála), pszichoszomatikus problémáikra (stressz-skála), és az iskola (tanulás, iskola, társak) iránti attitűdjeikre. A szokásos háttérkérdések mellett vizsgáltuk a tanulók zaklatás iránti attitűdjeit is.

Eredmények

Zaklatási tapasztalatok

A zaklató viselkedés gyakoriságát először általában az osztálytársak között kérdeztük. A gyerekek válaszai alapján megállapítható, hogy néhány gyerek kipécézése, zaklatása általános jelenség az általános iskola felső tagozatán. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy csupán a tanulók 10%-a szerint nincs ilyen bántalmazott gyerek az osztályban. Nem örülhetünk azonban még annak sem, hogy minden tizedik osztály mentes a zaklatástól, mert ez a 97 gyerek elszórtan található a 46 megkérdezett osztályban, náluk tehát inkább az észlelés valamiféle pontatlanságáról, az odafigyelés hiányáról lehet szó. 20 osztályban senki sem, 35 osztályban legfeljebb 3 gyerek mondta azt, hogy „nincs ilyen gyerek” az osztályban; a „rekorder” egyetlen osztály, ahol 17 gyerek állította ezt. (Igaz, hogy ez utóbbi osztályban is 11-en válaszolták, hogy van az osztályban legalább 1 gyerek, akit zaklatnak.)

9 osztályban legalább 10 (2 osztályban 16!) diák mondta azt, hogy egyetlen gyereket zaklatnak rendszeresen. Ezt a gyakoriságot már komolyan kell vennünk. Talán ezek az „egyetlen” gyerekek vannak a legsúlyosabb helyzetben, hiszen egyedüli bűnbakok az adott osztályban.

Minden osztályban van legalább 7 gyermek, aki azt tapasztalja, hogy zaklatják az osztálytársait. Ez az eredmény elgondolkodtató.

A tanulók becslése szerint a zaklatott gyerekek száma szignifikánsan (statisztikailag jelentősen) nagyobb ötödikben, mint hetedikben. Ugyanakkor a csúfolódást és a verést a hetedikesek érzékelik gyakoribbnak. Ez azt jelenti, hogy 1) a zaklatás mértéke 13 éves korig nem csökken jelentős mértékben; 2) az ötödikesek közül némelyeknek sikerül kitörni az áldozat szerepéből, ugyanakkor azoknak, akik benne ragadnak, hetedikben több bántalmazást kell elviselniük.

A leggyakoribb zaklatási forma a csúfolás (az egész minta 40%-a említette), ez után következik a „piszkálás” (20%), a kiközösítés (14%), az enyhébb bántalmazás (lökdösés, „ütögetés”, hajhúzgálás stb.) (13%), a verés (11%). Ezekhez képest elenyésző – de mégis előfordul! – a másik holmijának elvétele, megrongálása (5%), a pletykaterjesztés (3%) és a fenyegetés (1%). A bántalmazásnak valamilyen más formáját (pl. a „telefonon hívogatás”-t, vagy a „csúnya dolgokat tettek fel róla az internetre”) csak 1-2 gyerek említette. Ez azt jelzi, hogy a zaklatás külföldön egyre súlyosabb problémát jelentő elektronikus formái nálunk még nem számottevőek.

1. táblázat. Azok aránya a megkérdezett gyerekek között, akik szerint az adott esemény hetente többször, vagy gyakrabban fordul elő (%)

csúfolás	kiközösítés	kiseb- bántal- mazás	pletyka- terjesztés	holmi rongálása	verés	fenye- getés
50,9	26,2	24,3	22,5	21,7	18,4	15

Zaklató viselkedés

A már említett hét viselkedéssel kapcsolatban azt is megkérdeztük, hogy az elmúlt néhány hónapban milyen gyakorisággal követték el ezeket osztálytársaikkal szemben.

A gyerekek – saját bevallásuk szerint – leggyakrabban csúfolódnak, ezt követi a kiközösítés, majd a kisebb és a nagyobb fizikai bántalmazás. Legritkább a rongálás és a fenyegetés. A jó tanulók kö-

vetkeztesen kevesebb erőszakosságról számoltak be, de statisztikai értelemben csak a gyenge tanulókkal összehasonlítva jelentős (szignifikáns) a különbség. Az anya iskolai végzettsége szerinti csoportokat vizsgálva nem találtunk általános tendenciákat. Ez az eredmény összhangban van azzal a már említett általános tapasztalattal, hogy az iskolai erőszak kevéssé függ a szociális háttértől.

A zaklatás helyszíne

A mi vizsgálatunkban nem jellemző az, amit általában a nyugati kutatók tapasztalnak, hogy ti. eldugott helyeken történnek a zaklatási események. Az általunk megkérdezett tanulók legnagyobb arányban olyan helyszíneket jelöltek meg, amikor együtt vannak a tanulók, és elvileg felügyelet alatt kellene, hogy legyenek (öltözőben, az osztályban, amikor a tanár nincs ott, folyosón). Különösen meglepő, hogy a gyerekek 30%-a szerint órán is vannak ilyen események. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a tanárok jelenleg nem képesek hatékonyan beavatkozni annak érdekében, hogy megakadályozzák a zaklatási eseményeket.

2. táblázat. Hol történnek az ilyen dolgok veled vagy másokkal?

	%
öltözőben	49,8
az osztályban, ha a tanár nincs ott	45,1
a folyosón	35,6
órán	30,3
az udvaron	18,8
iskolába menet vagy jövet	17,6
az osztályban, ha a tanár ott van	17,6
tornateremben	16,8
a WC-ben	12,8

Kik a zaklatók?

Zaklatóknak azokat a tanulókat tekintettük, akik legalább egyféle erőszakos cselekedetnél - egy kb. 3 hónapos intervallumban - az 1-2x opciónál nagyobb gyakoriságot jelölték meg. Eredményeink szerint a gyerekek 26,7%-a (269 fő) az elmúlt néhány hónapban 1-2 alkalomnál gyakrabban bántalmazta valamilyen módon a társait. Ez valamivel nagyobb arány, mint amit a HBSC magyarországi adatai mutatnak.

A zaklatók között valamivel több hetedikes van, mint ötödikes, és közel háromszor annyi fiú, mint lány. (Vagyis hetedikre a kevesebb áldozatot többen zaklatják, mint ötödikben; összességében talán javul, de az áldozatok szempontjából romlik a helyzet.) A zaklatók között szignifikánsan több olyan fiú, mint lány van, akit gyakoribb verekedés, lökdösődés, fenyegetés vagy mások holmijának megrongálása miatt soroltunk ide. A csúfolódók, kiközösítők és pletykaterjesztők között nincs jelentős nemi különbség.

A zaklatók tanulmányi átlaga szignifikánsan gyengébb, mint a nem-zaklatóké, viszont anyjuk iskolai végzettségének átlaga szignifikánsan magasabb, mint a nem-zaklatóké. Ez az adat fontos a közkeletű tévhit eloszlatása szempontjából, hogy ti. a zaklatás a rossz szociális háttérű gyerekek „rosszalkodása”. Településtípusonként nincs különbség a zaklatók számában. (Ez az adat is egybevág a nemzetközi kutatások eredményeivel.)

Kik az áldozatok?

Áldozatnak tekintettük azokat a tanulókat, akiket valamilyen módon hetente 1-2 alkalommal, vagy ennél gyakrabban bántalmaznak. A megkérdezett gyerekek 13,6%-a áldozat (137 fő); közülük minden második (67 fő) arról számolt be, hogy szinte naponta ki van téve a többiek erőszakos viselkedésének.

Az áldozatok között ugyanannyi a fiú, mint a lány, de szignifikánsan több az ötödikes, mint a hetedikes. A lány áldozatok kétharmada ötödikes, a fiúk esetében nincs ilyen nagy eltérés. (Lehetséges, hogy a lányok sikeresebben törnek ki az áldozat-szerepből.)

Zaklató áldozatok

Zaklató áldozatoknak nevezzük azokat a gyerekeket, akik a zaklatási eseményekbe hol zaklatóként, hol áldozatként vonódnak be. Ők azok, akik leginkább veszélyeztetettek mind a rövid, mind a hosszabb távú negatív következmények szempontjából, ezért ezt a csoportot érdemes kitüntetett figyelemben részesíteni.

Adataink alapján 61 gyereket soroltunk a zaklató áldozatok közé, ők a teljes minta 6%-a. Majdnem kétszer annyi ötödikes van közöttük, mint hetedikes, kb. 1,5-ször több fiú, mint lány. Ez az eredmény megfelel a nemzetközi kutatások általános tapasztalatainak. A zaklató áldozatok és a többiek csoportjában nem különbözik szignifikánsan a településtípus és a tanulmányi átlag, de - érdekes módon - az anyák iskolai végzettségének átlaga szignifikánsan magasabb a zaklató áldozatok csoportjában.

A zaklató viselkedés összefüggése a magyarázó változókkal

A zaklató viselkedés szerinti csoportokon a **hangulat-skála** és a **stressz-skála** értékei különbözőek. Legkedvezőbbek a nem érintettek átlagai, ezt követi a zaklatóké, majd a zaklató áldozatoké, végül az áldozatoké. Ez az adat azt is mutatja, hogy bár a zaklatók gyakran gondtalannak látszanak, nem érzik olyan jól magukat, mint azok, akik kívül maradnak a zaklató eseményeken.

A zaklatók és az áldozatok között - a fáradtság kivételével - valamennyi változó átlagainak különbsége szignifikáns. Ez a tény jól mutatja, milyen jó pszichés teher nehezedik a zaklatás áldozataira.

Az iskola iránti attitűdök

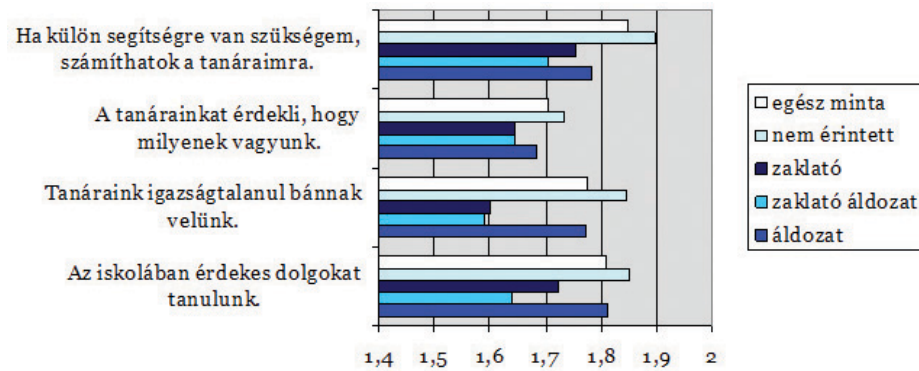
Vizsgálatunkban az iskola iránti érzelmeket, a tanulás és a társak iránti attitűdöket is a közérzet tényezőinek tekintettük, hiszen ezek az érzelmekkel átszőtt viszonyulások azt fejezik ki, hogyan is érzik magukat a gyerekek az iskolában.

A zaklatási eseménybe nem bevonódók attitűdjei az iskola, a tanulás és a társak iránt kedvezőbbek, mint azoké, akik valamilyen szerepben részeseivé válnak. Minden mutató mentén mindhárom zaklatási csoport markánsan elválik a nem bevonódóktól. (Egyetlen kivétel, hogy az áldozatok tanulás iránti attitűdjei a nem bevonódókéhoz állnak közelebb.)

A három zaklatási csoportot legjobban éppen a tanulás iránti attitűdjeik különítik el. Az áldozatok ebben az esetben az átlaghoz húznak, viszont feltűnőek a zaklatók - és különösen a zaklató áldozatok - negatív attitűdjei.

Bár a zaklatás és az iskola iránti attitűdök bizonyára kölcsönös kapcsolatban vannak egymással - vagyis a negatív(abb) attitűd nemcsak oka, hanem következménye is lehet a zaklatásnak -, joggal feltételezhetjük: a megelőzésnél sokat számít, mennyire sikerül a tanároknak elfogadtatni a gyerekekkel önmagukat és a tanulást mint hasznos és érdekes tevékenységet.

3 ábra. A tanulási klíma skála itemeinek átlaga a zaklató viselkedés szerinti csoportokban



A zaklatás iránti attitűdök

A zaklatás iránti attitűdöket 15 állítással mértük, amelyekről kijelenthették a gyerekek, hogy egyetértenek-e vele vagy nem.

A válaszokat megvizsgálva megállapíthattuk, hogy a szolidaritás, a gyengék védelmezésének normája - legalábbis nagy általánosságban, a szavak szintjén - érvényesül a gyerekek körében.

Tíz tanulóból kilenc egyetért azzal, hogy egy gyenge gyerekkel is lehet barátkozni, és hogy le kell állítani az erősebb gyereket, ha üti a gyengébbet. Ez azt jelenti, hogy legalább a szavak szintjén ezek a normák érvényesülnek. Ez talán összefügg az eléggé általános megfogalmazással is.

Tíz tanuló közül nyolcan vélik úgy, hogy segíteni kell azoknak, akikbe belekötnek, és helyes szólni egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak.

Az egyértelmű „jelszavak” tehát előhívják a helyes választ. A kevésbé egyértelműen fogalmazott állítások azonban már jobban megosztják a tanulókat. A gyerekek alig több mint a fele utasítja el azt az állítást, hogy szabad bántani azokat, akik megérdemlik.

Fontos adat, hogy az áldozat elutasítását, ill. hibáztatását kifejező három állításra reagáltak a válaszolók a legkevésbé pozitívan. A gyerekek 60%-a szerint a gyerekek azért kötnek bele néhány társukba, mert azok idegesítik őket; kétharmaduk nem szereti az olyan gyerekeket, akik hagyják, hogy lökdössék őket, és 82%-uk véli úgy, hogy azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kéne magukra. Az utóbbi két állítás megítélésében nincs jelentős nem, ill. kor szerinti különbség.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a serdülők korántsem olyan empatikusak az áldozatokkal és elutasítóak a zaklatással szemben, mint ahogy ezt a korábbiak - az egyértelműen megítélt attitűdök - alapján vélhettük volna.

Bár az attitűdök nincsenek közvetlen összefüggésben a viselkedéssel, a megelőzés és a terápia szempontjából mégis jelentősége van a közhangulatnak. Nehéz átformálni egy olyan közösség véleményét, ahol az áldozatot hibáztatják a zaklatási események miatt.

Az áldozatok attitűdjei minden esetben pozitívabbak a zaklatókénál; az eltérés mindössze három állítás esetében nem szignifikáns. A legpozitívabbak az áldozatok, ill. a nem érintettek attitűdjei; közöttük nincs szignifikáns különbség egyik változó esetében sem. Meglepő módon az áldozatok között is vannak erősen negatív attitűddel rendelkező tanulók (bár kisebb arányban, mint a zaklatók között). Ez összefüggésben lehet azzal a jelenséggel, hogy az áldozatok egy

része önmagát hibáztatja mindazért, ami vele történik. A zaklatók között is vannak „galambok” - e mögött meghúzódhat az önismeret hiánya, a megfelelési vágy, de talán az is, hogy ebbe a csoportba soroltunk olyanokat is, akik nem krónikus zaklatók. Az tény, hogy a zaklató áldozatok között a legmagasabb az erősen negatív attitűdű gyerekek aránya.

Közérzet és zaklatás

Az általunk mért adatok alapján elkülönítettük a jó és a rossz közérzetű diákok csoportját. A rossz közérzetű tanulók között szignifikánsan több a zaklatással kapcsolatban erősen negatív attitűddel rendelkező gyermek; ez azt jelenti, hogy akiknek rosszabb a közérzetük, nagyobb valószínűséggel nézik el a zaklatást és hibáztatják az áldozatot. A zaklatásba bevonódó tanulók között szignifikánsan több a rossz közérzetű (az eddigi eredmények alapján ez nem meglepő). Ez az összefüggés is felhívja a figyelmet arra, milyen fontos tényező a zaklatásban a gyerekek általános közérzete.

Közérzet és zaklatás az iskolai osztályokban

Felfogásunkban egy osztály rossz(abb) közérzete - ami nyilvánvalóan sokféle módon megmutatkozik, és sokféleképpen megragadható - nem egyszerű összegeződése az egyének közérzetének. Úgy véljük, az osztályban uralkodó általános rossz közérzet pozitív visszacsatolást jelent: úgy hat, mint egy önmagát erősítő folyamat, egy lefelé húzó spirál, amely az örömteli és teljesítményhatékony iskolai életet egyre inkább ellehetetleníti mind a tanárok, mind a diákok számára.

Egy osztályban uralkodó rossz közérzet jelzés arról is, hogy az adott közösség nem jól működik. Úgy véljük, ennek a rossz közérzetnek „csupán” egyik tünete a zaklatás nagyobb gyakorisága. Vajon hogyan lehet ezt adatokkal alátámasztani?

Kutatásunkban először is az volt a kérdés, vajon megragadható-e valahogyan az egyes osztályok klímája. Azt tapasztaltuk, hogy azokban az osztályokban, ahol egy-egy közérzetváltozó értéke az átlagosnál kedvezőbb volt, ott ez igaz volt az összes többi közérzet-változó értékére is. Ha például egy osztályban a gyerekek kevésbé unatkoznak, vagy ritkábban fáj a fejük, ott az összes többi változó értéke is kedvezőbb - például inkább érzik elfogadottnak magukat, vagy jobban szeretnek iskolába járni. Ez az eredmény azt mutatja, hogy ezek a változók olyanok, mint egy háló szemei: ha egyet megragadunk, megmozdítunk, vele mozdul a többi is (bár természetesen nem egyforma mértékben). Más szavakkal: ezek a változók erős kapcsolatban vannak egymással, egy összetartó rendszert alkotnak, ezért alkalmasak arra, hogy - együttesen - tükrözzék, kifejezzék az osztály általános közérzetét.

Mindebből például az is következik, hogy a közérzet méréséhez nem feltétlenül kell bonyolult mérőeszközt szerkeszteni, hiszen például a gyerekek iskolához fűződő érzelmi alapján következtethetünk a többi vonatkozásra is. De vannak természetesen olyan tényezők, amelyek a többire erősebb hatással vannak. Esetünkben ilyennek tűnik a tanulási klíma, különösen „Az iskolában érdekes dolgokat tanulunk” állítás. Ez az eredmény újra igazolja az iskola alaptevékenységéhez, a tanuláshoz való viszony alapvető jelentőségét. A gyerekek számára az iskola nem felkészülés az életre, hanem maga az élet. Ha az iskolai életet, a tanulást értelmetlennek, feleslegesnek, haszontalannak érzik, ez meghatározó tényezője a közérzetüknek, és olyan - látványosan a tanulással semmilyen összefüggésben nem lévő - faktorokkal is összefüggésben van, mint mondjuk a gyakori fejfájás.

Mint mondhatunk a jó közérzetű osztályokról?

A jó közérzetű osztályokban nem csak a zaklatás iránti attitűdök, hanem az osztályban uralkodó erőszak és zaklatás szintje is konzekvensen kedvezőbb. Az osztályban tapasztalható erőszakoskodásra legerősebb hatással a társas klíma, a tanulási klíma és az iskolához fűződő érzelmi viszonyulás van. Ugyanakkor azokban az osztályokban, ahol jobb a tanulási klíma, kevesebb zaklató van.

Ellenőriztük az összefüggést a másik oldalról is, és azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb szintű erőszakot produkáló osztályok csoportjában jobb a tanulási klíma, valamint az iskolához való érzelmi viszonyulás.

Ezek az eredmények igazolni látszanak azt az - egyébként kézenfekvő, de egzakt módon nehezen igazolható - feltevésünket, hogy a közérzet valóban összefügg, kapcsolatban áll a zaklatás szintjével.

Összegezve

Adataink igazolták, hogy a rossz közérzetű osztályokban a rossz közérzetű diákok nagyobb aránya összekapcsolható az ott tapasztalható nagyobb mértékű erőszakoskodással. Mindez a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy először sikerült statisztikailag is kimutatni a nyomát annak a minden pedagógus által ismert jelenségnek, hogy a jobb általános közérzetű osztályokban az osztály pozitívabb légköre, „szelleme” bizonyos mértékig a rossz közérzetű, esetleg agresszívabb diákokat is visszatartja attól, hogy erőszakoskodjanak osztálytársaikkal.

Az eredmények ugyanakkor azt a reményt keltik, hogy ha egy osztályban, iskolában javítani tudjuk a közérzet bármely elemét, esélyünk van rá, hogy a változás végiggyűrűzik a rendszeren, és érezhető lesz a többi területen is. Ez - az előbbiekkal összhangban - nem egyszerűen azt jelenti, hogy a gyerekek „bármilyen áron” érezzék jól magukat. A legjobb eredményt akkor érjük el, ha a tanulási tevékenység kerül közelebb hozzájuk.

Felhasznált irodalom

- Akiba, M.; LeTendre, G. K.; Baker, D. P. & Goesling, B. (2002): *Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. American Educational Research Journal, Vol. 39. No. 4. (Winter, 2002.) pp. 829-853*
- Buda, M. (2009): *Közérzet és zaklatás az iskolában. Iskolakultúra, 2009. 5-6. 3-15. o.*
- Buda, M. (2005): *A gyermeki agresszió. Dinasztia, Budapest.*
- Buda, M.; Kószeghy, A. & Szirmai, E. (2008): *Az iskolai zaklatás - az ismeretlen ismerős. Educatio, 2008. 3. 373-386. o.*
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004): *Bullying, physical fighting and victimization. In Currie, C; Roberts, C; Morgan, A; Smith, R; Settertobulte, W; Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, V. (Eds.): Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. pp. 133-144. WHO. <http://www.euro.who.int>. Letöltve: 2008. november 10.*
- Guerra, N.G.; Huesmann, L. R. & Spindler, A. (2003): *Community Violence Exposure, Social Cognition, and Aggression Among Urban Elementary School Children. Child Development, September/October, 2003. Vol. 74. Iss. 5. pp. 1561-1576.*
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000): *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2000. Vol. 41. pp. 441-455.*
- HBSC 2005 (Health Behaviour in School-aged Children.) *International report from the 2005-2006 survey.*

- <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>. Letöltve: 2009. február 8. Ed. by Candace Currie et al.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, M.; Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000): *Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. Journal of Adolescence, Vol. 23. Iss. 6. pp. 661-674.*
- Nansel, T. R.; Haynie, D. L. & Simons-Morton, B. G. (2003): *The association of bullying and victimization with middle school adjustment. Journal of Applied School Psychology, 19. pp. 45-61.*
- Natvig, G. K.; Albrektsen, G. & Qvarnström, U. (2001): *School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. Journal of Youth and Adolescence, Oct. 2001. Vol. 30. No. 5. pp. 561-575.*
- Olweus, D. (1999): *Iskolai zaklatás. Educatio, No. 4. pp. 717-739.*
- Olweus, D. (1994): *Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 35. pp. 1171-1190.*
- Olweus, D. (1992): *Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In Peters, R. D. V., McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (Eds): Aggression and Violence Throughout the Life Span. Sage Publications, Newbury Park, pp. 100-125.*
- Wienke Totura, C.; MacKinnon-Lewis, C.; Gesten, E.; Gadd, R.; Divine, K.; Dunham, S. & Kamboukos, D. (2009): *Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School. Journal of Early Adolescence, Aug. 2009. Vol. 29. Iss. 4. pp. 571-609.*

Szemérmetlen tájékozottság. A kelet-európai gyerekek nethasználatának specifikumai³²

Virág György- Parti Katalin:³³
(OKRI)

1. Problémafelvetés

A média hírek és a különböző kutatási közlemények egyaránt azt üzenik, hogy sokféle és jelentős veszély leselkedik az internetező gyerekekre. Talán még több is, mint azokra, akik csupán az utcán játszanak, hiszen a netes veszélyek nem annyira nyilvánvalóak. Az új médium sajátosságai – elsősorban az anonimitás lehetősége – miatt sokáig titokban tartható az ismerkedés valódi motivációja, így, amikor fény derül erre, már késő lehet ahhoz, hogy a gyerek nemet mondjon.

Vajon valósak-e ezek a veszélyek, vagy csak a médianyilvánosság és a felnőtt társadalom csinál "ügyet" az internetezésből? Vannak-e különbségek a nethasználatot a szülőkkel együtt elsajátító, „félített” nyugat-európai gyerekek és a netes veszélyek felől jórészt manapság is felvilágosítatlan, „magára hagyott” kelet-európai gyermekek internetezési szokásai között? Másrészt kezeli-e a veszélyes helyzeteket az, aki nem fordulhat sem a szüleihez, sem a tanáraihoz akkor, ha zavaró tartalommal, felhívással találkozik a neten? A tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a válaszokat.

2. Az internet társadalmi narratívája

Az internet az elmúlt évtized talán legszexibb tematikája: egyaránt foglalkoztatja a tömegtájékoztatót és tárgya a sokasodó társadalomtudományi kutatásoknak. A figyelem, érthetően, leginkább az online világban megjelenő és otthonosan mozgó gyerekekre, illetve az őket fenyegető veszélyekre fókuszálódik. Az internet-narratíva jellegzetes elemei:

- Az új technológia társadalmi következményei** – az internet „radikális”, „forradalmi”, „új világot teremtő” hatása;
- A világ megkettőződése**, mint az új médium egyik markáns folyamánya – az offline vagy valós világ mellett létrejövő online vagy virtuális valóság megjelenése és egyre gyorsuló kibontakozása; valamint
- Az internet révén megjelenő új **potenciálok és kockázatok** – ennek a világnak a sajátos és új lehetőségei, de sokkal inkább a félelmetes (vagy annak mutatott) veszélyei.

3. Az online veszélyek és mérhetőségük

A fiatalok net-használata intenzívebb, kiterjedtebb és hozzáértőbb, mint a felnőtteké. Az internet a fiatalok (6-18 éves generáció) életének integráns részévé vált, az ismeretszerzés, a kommunikáció elsődleges, a kapcsolatteremtés és -fenntartás kiemelkedően fontos eszköze lett. Néha egyenesen úgy tűnik, hogy a net-generáció már egy másik, a felnőttek, a szülei számára idegenszerű vagy éppen ismeretlen világban él. (Livingstone & Haddon, 2009: 1) Bár ez, tendenciaként, többé-kevésbé a korábbi korok váltásait is jellemezte, a helyzet talán soha nem volt ennyire éles. A könnyen elérhető és megszerezhető tartalmakhoz való avatottabb hozzáférés az addig egyértelmű generációs viszonyokban is sajátos változást, elmozdulást eredményezett. Miközben továbbra is a felnőttek azok, akik hatalmi pozícióban vannak, meghatározzák a nevelés, a szocializáció elveit és uralják annak gyakorlatát, eldöntik az intézményesen megszerezhető tudás tartalmát (mit kell megtanulni), és megalkotják azokat az elveket és politikákat, amelyek a jóllétet hivatottak biztosítani, az új, és a felnőttek számára nehezebben kezelhető és követhető digitális világban a fiatalok vannak otthon. A szülők digitális műveltsége jóval a gyermekeké alatt marad. Marc Prensky terminológiájával élve, a szülő csupán digitális bevándorló a digitális bennszülött gyerekek birodalmában. (Prensky, 2001) Jelentős különbség van az „öslakosok” és az „újonnan érkezők” perceptuális készségei és kognitív működési módja tekintetében: a gyerekek képesek különböző információk egyidejű befogadására és párhuzamos feldolgozására, és mindezt gyorsabban, rövidebb idő alatt is teszik, mint a felnőttek, akik továbbra is lépésről lépésre haladnak és egyszerre csak egy információt képesek vagy hajlandók befogadni. A felnőttek úgy gondolják, hogy az internetes kommunikáció (CMC - *computer mediated communication*) ugyanolyan, mint az offline médiumon történő, csupán a technika változott. Ezért a digitális világban is a korábbi, általuk elsajátított és ismert, vagyis analóg módon próbálnak kommunikálni. A digitális migránsok, Prensky szerint, soha nem fogják akcentus nélkül megtanulni a digitális világ nyelvét.

A felnőttek számára a net-generáció világa egyszerre **reménytel** és **félelmetes**. Az internet egyfelől a **lehetőségek** világa, ahol, úgy tűnik, minden sokkal jobban elérhető és könnyebben hozzáférhető. Az internet a szabadság világa is: az információ nem zárható el, nem lehet kevesek monopóliuma. Az ismeretek beszerzéséért nem kell már a könyvtárba menni vagy a tanárhoz fordulni. Nemcsak az ismeretekhez való hozzájutást, hanem a személyes kapcsolatokat, a találkozásokat sem korlátozza többé a tér, az idő és az anyagi lehetőségek. Az internet vonatkozásában is jól megfigyelhető azonban a **felnőtt társadalom** hagyományos konzervatívizmusa és (gyakran hiszterizált) **félelme** a megváltozott/„megromlott” fiatalok miatt általában, és szorongása a fiatalok erkölcsiségét veszélyeztető új médiumtól. A jelenség maga nem új, mi több, ha visszatekintünk, nagyon is hasonló reakciókkal találkozunk a korábbi médiumok megjelenésekor, népszerűvé válásakor is. Valójában a Gutenberg-galaxis létezése óta valamennyi új és széles körben elterjedt médium félelmet és szorongást, következképpen jelentős támadásokat, vagy, ahogyan Starker 1989-ben publikált könyvének címe megfogalmazta, „keresztes hadjáratokat” indukált a „sátáni hatással” szemben. (Starker, 1989) Starker elemzésében azt is jelzi, hogy egy adott médium miatti aggodalom egyenes arányban áll annak népszerűségével. „*Minél nagyobb a közönség, annál nagyobb az egyén egészségét és a társadalmi rendet fenyegető veszély feltételezése.*” Ha csupán az internet előtti legnagyobb hatású médiumig, a televízióig megyünk vissza, Hetherington már 1958-ban azt írta: „*Minden új kommunikációs médium a maga idejében szorongásokat okozott. [...] Most a televízió a sor.*” (Hetherington, 1958) A szorongások pedig mindig leginkább a gyerekekkel kapcsolatosak.

32 Készült a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet megbízásából, 2010 októberében.

33 Virág György az Országos Kriminológiai Intézet igazgatója (virag@okri.hu), Parti Katalin az Országos Kriminológiai Intézet tudományos főmunkatársa (parti@okri.hu)

A felnőtt társadalom jellegzetes konzervatív attitűdje tehát hajlamos felnagyítani és eltúlozni egy új médium veszélyeit. A tradicionális aggodalom (talán a fent írt paradigmaváltás miatt is) fokozottan mutatkozik meg a CMC esetében, és ez a viszonyulás időnként akár morális pánikot is eredményezhet. Felerősíti mindezt a tömegkommunikáció működési jellegzetessége, pontosabban a tömegkommunikáció a morális pánik generálásának elsődleges eszköze. A média az extrém eseteket felkapva, azokat kontextusából kiragadva az internetet különösen veszélyes üzemként jeleníti meg. Az internet biztosította táguló lehetőségek a fokozódó veszélyekkel asszociálódnak, és a média headline-jai elsősorban az utóbbiakat emelik ki. A médiumok által reflektált online világ teli van a növekvő kockázatokkal: csalások, megfélemlítések, bántalmazások, pornográf és egyéb „nem kívánt” tartalmak, szélsőséges és rasszista megnyilvánulások, és szexuális kizsákmányolás fenyegeti a virtuális világ útjain bukducsoló gyermekeinket. Ahogyan a lehetőségek is egyre könnyebben elérhetőek és rendelkezésre állnak, úgy a veszélyek, kockázatok is egyre fenyegetőbbnek tűnnek. Ráadásul ez a veszély, miként a családi erőszak, nem a külvilágban van: átlépi az otthonok kapuját, behatol a hálószobákba is, és a rohamosan fejlődő technika jóvoltából ma már gyakorlatilag mindenütt elérhető és így bárhol rátalálhat potenciális áldozatára.

A témában sok a nemzeti szintű kutatás, de kevés a nemzetközi reprezentatív, tehát az összehasonlításra alkalmas vizsgálat. Jelenleg az egyetlen **nemzetközi reprezentatív kutatás** az online gyermekabúzus terén a Livingstone-Haddon-féle EU Kids Online. (Livingstone & Haddon, 2009) Ebben 27 ország, azaz az összes EU-tagállam adatait hasonlították össze. A kutatás szerint a **kockázatok sorrendje**, gyakorisága nagyon hasonló az egyes európai országokban:

- a. A **személyes információ kiadása/nyilvánosságra hozása** a leggyakoribb kockázati tényező mindenütt, hozzávetőlegesen az online tizenévesek felét érinti.³⁴
- b. A második leggyakoribb az **online pornográf tartalmakkal való találkozás**; ez hozzávetőlegesen tízből négy tinédzsert érint.
- c. Az **erőszakos vagy gyűlölködő tartalmakkal való online találkozás** a harmadik a gyakorisági listán, ez a tinédzserek mintegy harmadát érinti.
- d. Az **online bántalmazás vagy zaklatás** a negyedik, ezzel 5-6 tinédzserből egy találkozik.
- e. A **nem kívánt online szexuális megjegyzések érkezése** a következő, ennek a gyakorisága azonban változó: tízből egy tinédzser tapasztalt ilyet Németországban, Írországban és Portugáliában, 3-4-ből egy Izlandon, Norvégiában, Svédországban és az Egyesült Királyságban, míg már minden második fiatal Lengyelországban.
- f. Az **online megismert személlyel való offline találkozás** az utolsó a kockázati sorban. Erről átlagosan a fiatalok 9%-a számolt csupán be (tizenegyből egy), bár az arány Lengyelországban, Svédországban és a Cseh Köztársaságban magasabb (ötből egy) volt.³⁵

Saját vizsgálatunk (a továbbiakban: budapesti kutatás) a fővárosi 16 éves középiskolás fiatalok internetezési szokásainak felmérésére, valamint az online környezetben őket fenyegető veszélyek megismerésére irányult.³⁶ A kutatás egy közel 1200 fős, az iskolatípusokra (gimnázium, szakiskola, szakközépiskola) és az érintett évfolyamokra (9-10. évfolyam) reprezentatív budapesti mintára épült. A lekérdezés önkitöltős módon, osztálytermi körülmények között, online felületen felvett kérdőívvel, 2009 november-decemberében zajlott. A **kutatás célja volt**, hogy átfogó képet kapjunk a magyar fiatalokat az online környezetben – a számítógép és az internet használata során – fenyegető veszélyekről, így különösen:

- az ártalmas és káros tartalmak elérésének mértékéről,
- az ilyen tartalmakkal való szándékolt vagy akaratlan szembesülés – lelki és fizikai – következményeiről,
- az iskola és a szülők veszély-tudatosságáról és esetleges megelőző lépéseiről,
- a gyermekeket fenyegető, szexuális abúzusnak minősülő magatartások megjelenési formáiról, valamint
- a gyermekek veszély- illetve traumakezelési/elhárítási mechanizmusairól.

A továbbiakban a budapesti kutatás néhány eredményét ismertetjük, összevetve azokat a fellelhető nemzetközi kutatások tapasztalataival. Mindeközben a nyugat-európai és a kelet-európai, vagy ha úgy tetszik, a régi és az új EU-tagállamok gyerekei nethasználati attitűdjeinek és a szülők veszély-érzékelésének az összevetésére törekszünk.

Joggal kérdezheti az olvasó, hogy mi értelme különbséget tenni Európa két régiója között manapság, amikor éppen az internet már mindent és mindenkit összeköt, és ugyanolyan esélyeket teremt a nézetek megismerésére, alakítására, a szellemi és gazdasági értelemben vett boldogulásra, függetlenül az adott régió politikai múltjától, szellemi örökségétől vagy társadalmi rétegződésétől. A kutatások azonban azt mutatják, hogy a hagyományos, kelet-nyugati régiók a hidegháború után, a 21. században is továbbélnek, függetlenül a globális média adta lehetőségektől. A Csepeli-Prazsák szerzőpáros például több kutatás metaanalízisét végezte el, ugyanakkor saját kutatása alapján is megállapította, hogy a Bibó, majd pedig Szűcs Jenő által felismert, több évszázados európai történelmi régiók határvonalai az internet korában is tovább élnek. Ez leginkább a lakosság új ismeretekkel és egymással szembeni toleranciaszintjében mutatkozik meg. Igaz, a gyerekek, akik már beleszülettek a globális média világába, kevésbé viselik magukon a történelmi béklyókat, ám szüleik, akikől felkészítést kapnak az életre, nem léphetik át saját árnyékukat, nem ugorhatják át ezeket a történelmi – történelmi – földrajzi korlátokat (Csepeli & Prazsák, 2010; Szűcs, 1981). A változást az internet sem egy lépéssel hozza létre; az átalakulás lassú és szisztematikus. Mindezek ellenére szeretnénk el-

34 Mindjárt az első, a leggyakoribb kockázati tényező egyúttal jelzi is a kockázat-fogalom összetettségét. A személyes információ megőrzésére vonatkozó prevenció tanácsnak ugyanis igen kevés értelme van olyan közösségi oldalakon, szociális hálókön vagy hasonló szíjakon, amelyek éppen a személyes jelenlét, a valódi nevek és személyes adatok használatán alapulnak. Mi több, egyes kutatási adatok szerint az anonim kommunikáció nem kevésbé kockázatos, mert „deindividualizálja” a résztvevőket, és így, a konvencionális korlátozások kiiktatásával potenciálisan inkább növeli a kockázatot. (Lüders et al., 2009: 125)

35 Meg kell itt jegyezni egyrészt, hogy szemben a média által sugallt képpel, más kutatási adatok szerint is ez a veszély – általában és a többi kockázati faktorról összevetve is – jelentősen kisebb, valamint elsősorban a „problémás” gyerekeket fenyegeti, vagyis azokat, akik az offline világban is veszélyeztetettek. (Lüders et al., 2009: 123)

36 A kutatást a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, valamint a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet támogatásával az ESZTER Alapítvány és az Országos Kriminológiai Intézet végezte, 2009 novembere és 2010 áprilisa között.

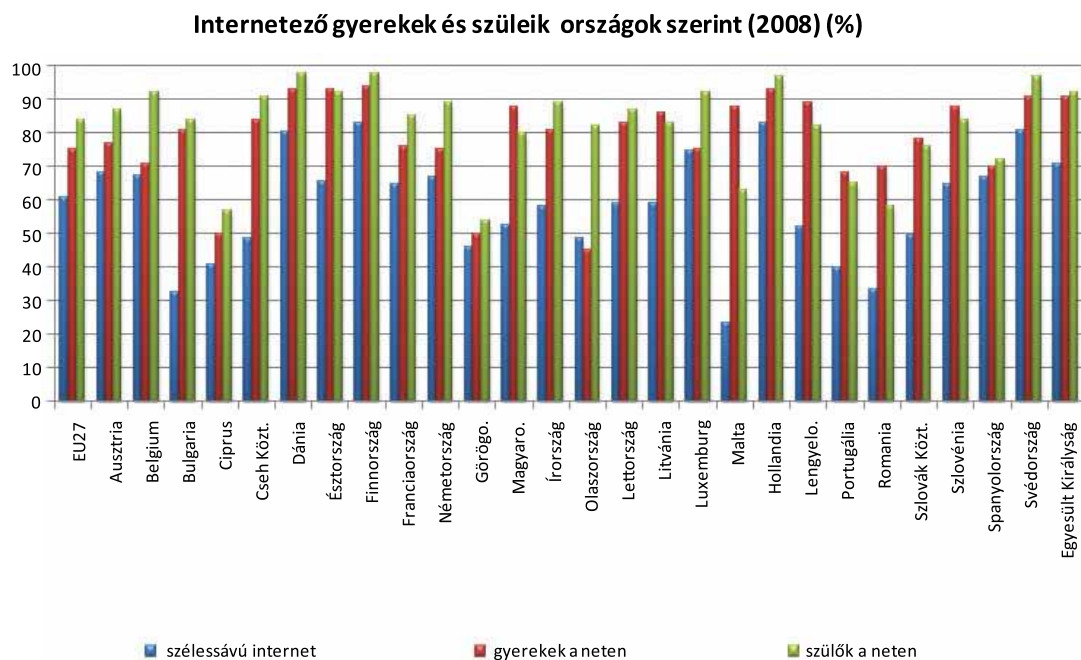
kerülni a sematikus „fejlett Nyugat-elmaradott Kelet” ellentétpár „good guy - bad guy”, fekete-fehér típusú felállítást.³⁷ Ugyanakkor szeretnénk megvizsgálni a kimutatható különbségeket, mert csak ezek ismeretében vehetők át a máshol működőnek bizonyult prevenciók megoldások, illetőleg alakíthatóak ki saját stratégiák.

4. A régi és az új EU-tagállamok különbségei

4.1. A felnőttek és a gyerekek nethasználata

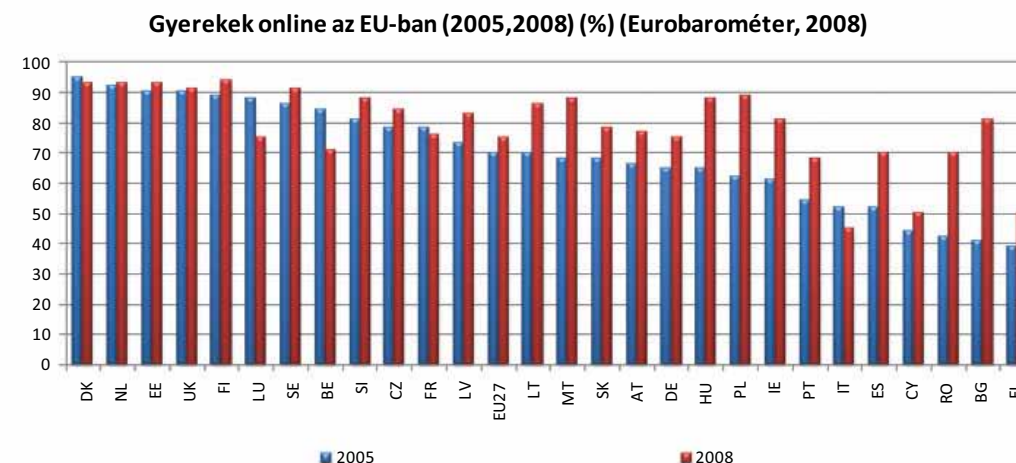
2008-ban az EU-tagállamok lakosságának 60,7%-a rendelkezett szélessávú internet-kapcsolattal. A 18 éven aluli lakosság minden országban az átlagot meghaladó mértékben fér hozzá az internethez. Megfigyelhető azonban, hogy az EU-hoz 2004-ben vagy ezután csatlakozott tagállamokban - Magyarország, Litvánia, Lengyelország, Málta, Románia, Szlovákia és Szlovénia - a gyerekek a szüleiknél is gyakrabban használják az internetet. (EU Kids Online, 2009) A sort kiegészíti Portugália, amely ugyan a régi tagállamok közé tartozik, ám szocio-ökonómiai mutatóit tekintve inkább a 2004 után csatlakozottak közé illeszkedik. (1. ábra)

1. ábra: A szélessávú internet-kapcsolat aránya, valamint a gyerekek és a szülők internet-elérése az EU-ban (EU Kids Online, 2009)



Az is tudható, hogy az alacsonyabb szocio-ökonómiai mutatókkal rendelkező tagállamokban a netes veszélyekről szóló iskolai és lakossági felvilágosítás később kezdődött meg, illetve még ma sem teljeskörű az EU régi tagállamaihoz képest. (EU Kids Online, 2009: 23) Ennek az erőforrások szűkössége mellett az is oka lehet, hogy a szegényebb, alacsonyabb szociális státuszú régióban az internet-penetráció csak az utóbbi években ugrott meg drasztikusabban, így nem volt idő felkészülni az internettel járó veszélyekre. A 2. ábrán jól látható, hogy a gyerekek internet-használata 2008-ban elsősorban a friss tagállamokban - főként Litvániában, Máltán, Magyarországon, Lengyelországban, Romániában és Bulgáriában - emelkedett rapid módon 2005-höz viszonyítva. A sort itt is kiegészíti Portugália, ahol 2005-ig csak 54%-os volt a gyerekek körében az internet-használat, így a 2008-as 68% nagy ugrásnak számít.

2. ábra: A gyerekek internet-hozzáférése 2005-ben és 2008-ban az EU-ban (Eurobarometer, 2005, 2008)



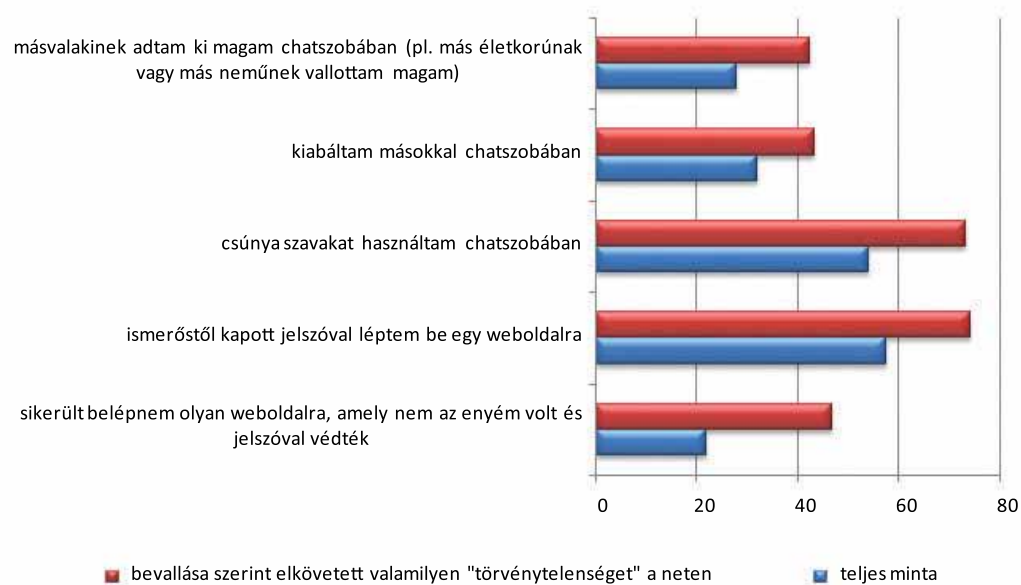
4.2. Jogtudatosság és szankcionálás

A budapesti kutatásban majdnem minden negyedik megkérdezett (a válaszolók 22,5%-a) mondta, hogy tett már (a megítélése szerint) törvényellenes dolgot az interneten. A gyakorisági skála két végpontját bejelölők voltak a legtöbben - 23,9% csak egyszer tett ilyet az elmúlt 12 hónapban, míg 27,2% százszor.

A válaszolók nagy része sem jogellenesen, sem pedig deviánsan (netikettet sértően, de nem törvényellenesen) nem szokott viselkedni az interneten. Mindenesetre, akik bevallásuk szerint elkövettek már valamilyen jogellenes dolgot az interneten, azok arányában szembetűnően többször mondták, hogy mástól kapott jelszóval vagy jelszófeltöréssel léptek be valamilyen védett weboldalra (bűncselekménynek minősül), de azt is, hogy csupán kiabáltak vagy csúnyán viselkedtek valamely internetes beszélgető-szobában (nem bűncselekmény, csak közösségellenes, netikett-sértő magatartás). Figyelemre méltó, hogy a csúnya szavak használata a fiatalok legelterjedtebb deviáns viselkedése az internetes kommunikációban. (3. ábra) Ez egybecseng a Ritter, Fábrián, Pillók és Hoyer által 2000-ben elvégzett és 2002-ben megismételt kutatás eredményeivel, amely megállapította, hogy a fiatalok csetelés közben erőteljesebben, sokszor trágár szavakkal fejezik ki indulataikat. (Ritter et al., 2004) A fiatalok erőteljesebb érzelmi reakciója azonban, úgy véljük, nem az online környezet terméke, hanem pusztán életkori sajátosság.

37 A két „régio” lassú közeledését, egymásra hatását érzékelteti a közösségbe tömörülés is, éppen ezért az Unió régi és új tagállamai megnevezés a politikailag korrekt.

3. ábra: Vélt és valós törvénytelenes cselekmények a neten (Budapesti kutatás, 2009)



A magyar lakosság számítástechnikával kapcsolatos jogtudatosságát 2006-ban az ISRD2 során már vizsgálták.³⁸ A kutatás szerint sem a gyermekek (a mintába 13-15 évesek kerültek), sem pedig szüleik nem voltak tisztában azzal, mit szabad és mit nem szabad tenni számítástechnikai környezetben. A megkérdezett gyerekek egyharmada (32,5%) válaszolta például, hogy gondolt már arra, hogy a zene- vagy filmletöltési tevékenysége illegális. (Ez a tevékenység Magyarországon mindaddig legális, amíg a szerzői műveket csak saját részre töltik le, és nem anyagi haszonszerzési célból.) A tanulók lapszélre skiccelt glosszái azonban mégis következtetni engedtek a jogtudatosságra, illetőleg az egyes viselkedéstípusok társadalmi megítélésére: a szerzői művek letöltése ugyan az átlagember szerint bűncselekmény, mégis nagyon népszerű. Ezt az is mutatja, hogy az ISRD2 adatai szerint az „ártatlan” letöltésért arányosan több gyermek kapott valamilyen házi fenyítést, mint a tényleges bűncselekménynek számító hackingért (számítástechnikai rendszerbe való jogellenes behatolásért). Ennek oka lehet, hogy a büntetést kiszabó tisztában volt azzal, hogy a gyermeket üzleti célok vezetik a szerzői alkotások megszerzésében, ám valószínűbb, hogy éppenséggel nem volt tisztában a letöltés legális mivoltával. (Kerezi et al., 2008: 132-133) Az ISRD2 más országokban is hasonló szülői attitűddel találkozott, de szembevetendő volt az a negligencia, amellyel az új EU-tagállamok felnőttjei (szülők, pedagógusok) kezelték a környezetükben élő gyermekek számítástechnikai devianciáit. A szerzői alkotást letöltő gyerekek mellett általában ott ültek a szülők is. (Kerezi et al., 2008: 133-134)

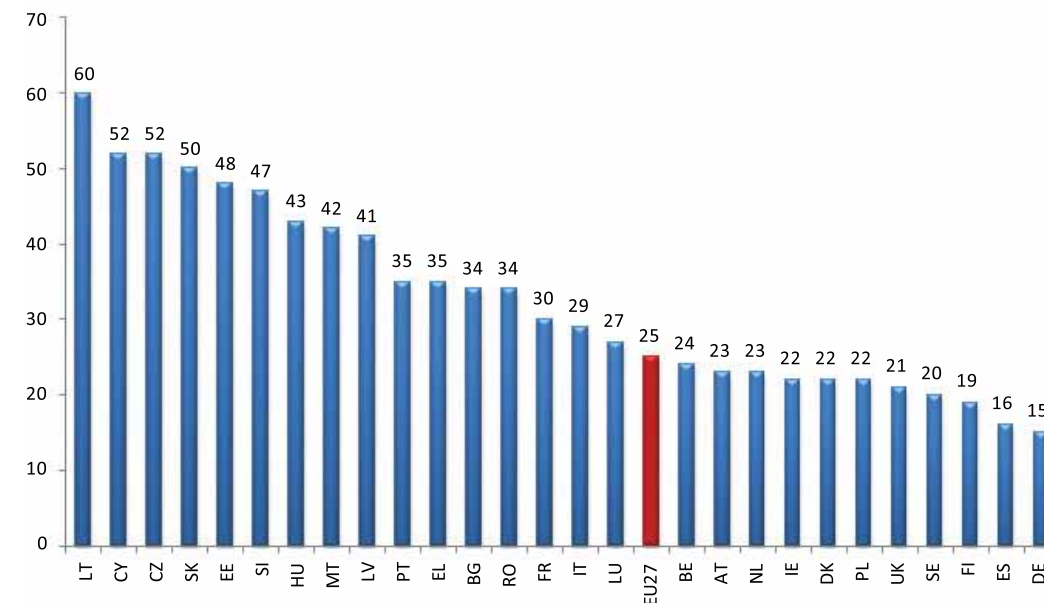
A felnőttek azonban nemcsak a törvények, de az általuk állított - s így némileg egyszerűbben indokolható és ellenőrizhető - szabályok megszegését sem szankcionálják. A budapesti kuta-

tás szerint sok gyerek látogat célirányosan felnőtteknek szóló oldalakat: minden ötödik gyerek (20,1%) válaszolta azt, hogy szexuális/pornográf oldalak látogatására (is) használja az internetet. Ez annak ellenére így van, hogy a válaszolók 60,7%-át a környezetében élő felnőttek kifejezetten óvják bizonyos weboldalak kínálatától. A tiltás ellenére a válaszolók 31%-a keresett fel ilyen weboldalakat. Az esetek nagy részében ugyan ezt nem vették észre a szülők vagy a tanárok (70,1%), de a legtöbben akkor sem kaptak büntetést, ha a felnőttek tudomására jutott, hogy a kifejezett tiltás ellenére tett valamit az interneten (70,8%). A felnőttek nagyon kevés esetben vezettek be internet-használatra vonatkozó korlátozást akkor is, amikor már bizonyossá vált, hogy a gyermek veszélyesnek ítélt weboldalakon szörfözik (7,1%).

4.3. A net önálló felfedezése

A felnőttek helytelen számítástechnikai jogismereteihez csak az internetezéssel kapcsolatos veszélytudatosságuk hiánya mérhető. Nem magyar sajátosság, hanem a 2004-ben és a később csatlakozott EU-tagállamokra egyaránt vonatkozó megállapítás, hogy a szülők kevesebbet tudnak a netről, mint a gyerekek és - ennek megfelelően - kevésbé is próbálnak védekezni a netes veszélyek ellen a régi EU-tagállamokhoz viszonyítva. (4. ábra)

4. ábra: Az internetezést semmiféle szabályhoz nem kötő szülők aránya az EU-ban (Eurobarometer, 2008)



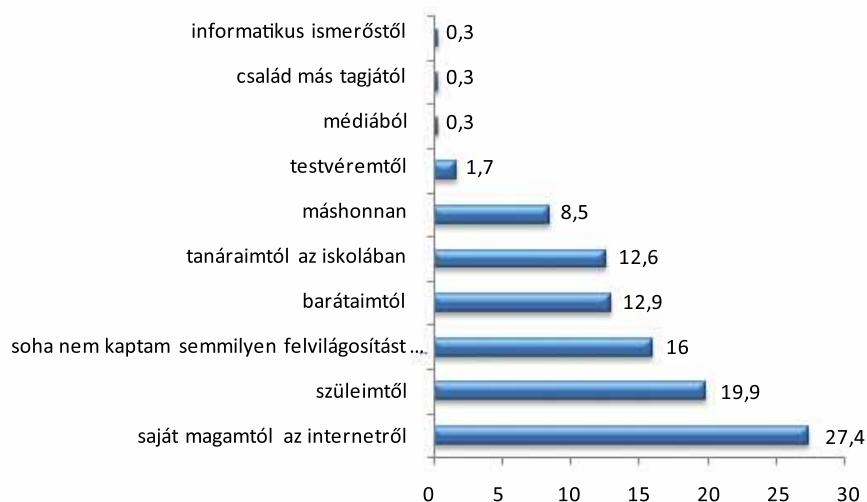
A régi és az újabb tagállamok között a védekezés, illetve az ellenőrzés módszerében is lényeges különbségek fedezhetők fel. Így például a személyes védekezési formák (a gyerekekkel együtt ülnek a számítógép előtt, vagy olyan megszorítások, mint hogy nem tölthet fel személyes adatot a gyerek a netre, nem beszélhet online idegennel, nem találkozhat online megismert személylyel, stb.) inkább a régi tagállamokban jellemzőek, míg az újabb tagállamokban csak kevés szülő törekszik arra, hogy személyesen beszélje meg gyermekével ezeket a szabályokat, illetve hogy

³⁸ Az ISRD2 egy 30 országot tömörítő, nemzetközi, önbevallásos látenciakutatás volt, amely 13-17 éveseket kérdezett meg, Magyarországon nemzeti reprezentatív mintán.

egyáltalán alkalmazzon szabályokat. A filterező vagy monitorozó szoftverek sem a régi, sem az újabb tagállamokban (Antal & László, 2008) nem népszerűek, ám különböző okokból. Míg a régi tagállamokban a szülők jobban bíznak a személyes elbeszélgetésben, és inkább így készítik fel a gyerekeket a netes veszélyekre, addig az újakban a felnőttek kevésbé ismerik a szoftveres megoldásokat, és emiatt nem alkalmazzák őket. Az újonnan csatlakozó tagállamok legkedveltebb szabályozási módszere az otthoni számítógép használatának időkorláthoz kötése (Antal & László, 2008), ami viszont kevésbé hatékony, hiszen nem alkalmas a gyermeket fenyegető veszélyek tudatosítására, így megelőzésére. (Eurobarometer, 2008)

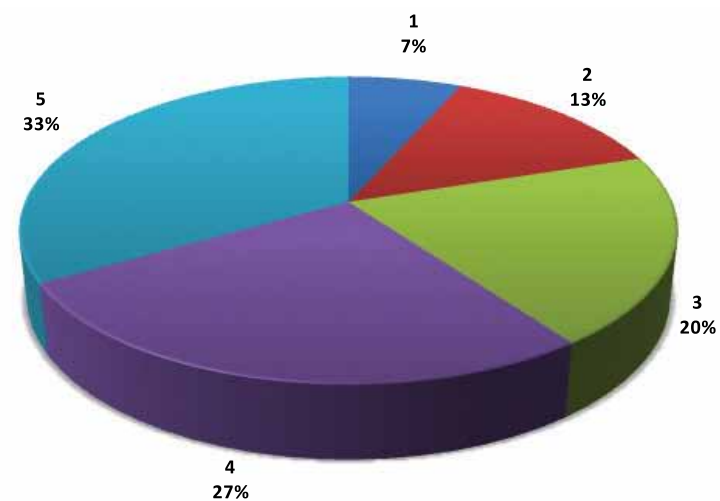
Nem meglepő, hogy az új tagállamokban a gyerekek többet tudnak az internetről - következőképpen a valódi netes veszélyekről is - a szüleiknél, hiszen ezekben az országokban arányában több gyermek használja az internetet napi rendszerességgel, mint felnőtt. (1. ábra) Ezek után nincs semmi meglepő abban sem, hogy az újonnan csatlakozott tagállamokban az internetező fiatalok legtöbb ismerete arról, hogyan kell biztonságosan használni az internetet, magáról az internetről, illetve az internethasználati rutinból, nem pedig a felnőttektől származik. A budapesti kutatásban az egyéni vélemények között sokan vallották, hogy a rendszeres nethasználat során jöttek rá az internet természetére, pl. arra, hogy nem kell mindent kritika nélkül elfogadni, amit a neten találnak. Megnyugtató, hogy a szülők (19,9%), a család (0,3%), és az iskola (12,6%) is arra törekszik, hogy fontos tanácsokkal lássák el gyermekeiket, ám a válaszolók 16% még így is azt állította, hogy soha sehonnán nem kapott felvilágosítást az internet veszélyeiről. (5. ábra)

5. ábra: Honnan származik a legtöbb tudásod arról, hogyan használd biztonságosan a netet? (Budapesti kutatás)



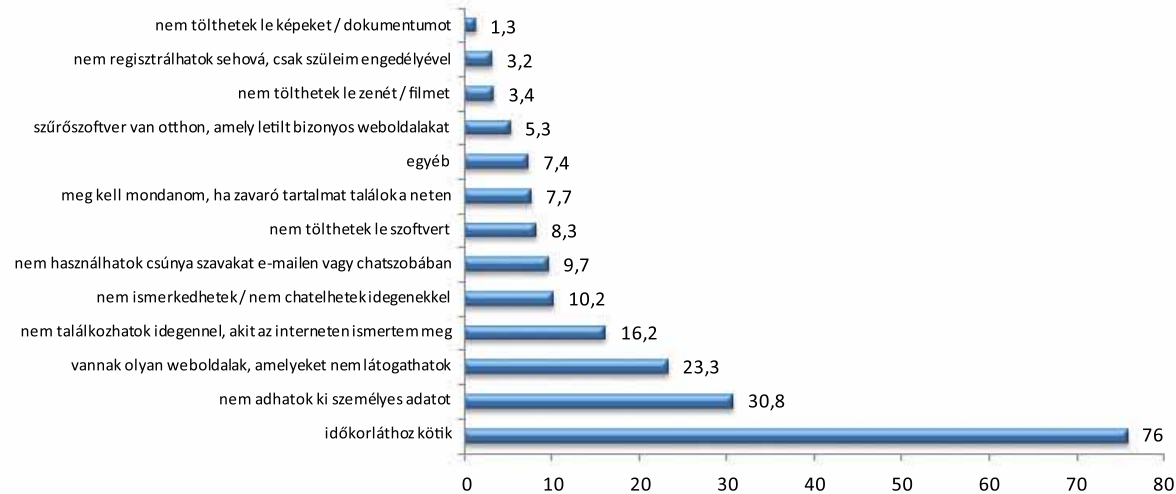
A budapesti kutatásban a legtöbb megkérdezett szülei internettel kapcsolatos ismereteit közepesre (34,9%), vagy ennél is jobbra (43,6%) értékelte. 16,8% szerint szülei vagy vele együtt élő felnőtt családtagjai rutinos internet-felhasználók, ezért jól értenek a médiumhoz. (6. ábra)

6. ábra: Hogyan értékelnéd szüleid internettel kapcsolatos tudását? (Budapesti kutatás)
(1: egyáltalán nem ért hozzá; 5: gyakori internetező, így jól ért hozzá)



Talán épp emiatt, a vizsgált populáció szülei annyira a mindennapi élethez tartozónak tekintik az internethasználatot, hogy 76,7% semmiféle szabályhoz nem köti azt. A válaszolók 20,1%-ának (N=219) szülei leginkább időkorlátot szabnak, mintegy harmaduk tiltja, hogy a gyermek személyes adatot adjon ki magáról, és 23,3% tiltja bizonyos weboldalak látogatását. Ehhez képest elenyésző azoknak az aránya (16,2%), akiknek kifejezetten felhívták a figyelmét arra, hogy nem találkozhatnak online megismert idegennel. További 10,2% nem ismerkedhet idegennel az interneten (chatszobában). A zene- és filmletöltés annyira elfogadott a felnőtt lakosság körében (is), hogy csak 3,4% tiltja ezt meg gyermekének. Szűrőszoftvert csak az otthonok 5,3%-ában használnak. (7. ábra)

7. ábra: Milyen szabályokhoz kötik szüleid az internethasználatot? (Budapesti kutatás)



Az a megállapítás, hogy minél többet tudnak a szülők az internetről, annál inkább szabályokhoz kötik a használatát, némi torzítással igaz csak, hiszen akiknek szülei a legrutinosabb internet-felhasználók, azoknál visszaesik a netes veszélyek elleni védekezés. Leginkább azoknak a szülei állítanak szabályokat, akik csak négyesre értékelték szüleik felhasználói ismereteit. (8. ábra)

8. ábra: A szülők internethasználati rutinja és az internethasználat szabályozása. (Budapesti kutatás)

Szabályokhoz kötik-e a szülők az internethasználatot attól függően, hogy mennyire rutinos felhasználók maguk is? (igenlő válaszok) (k28; k29)									
1 (egyáltalán nem értenek az internethez)		2		3		4		5 (nagyon rutinos felhasználók)	
N	Valid %	N	Valid %	N	Valid %	N	Valid %	N	Valid %
11	15,6	30	18,2	66	17,9	73	25,5	38	20,7

Azoknál a szülőknél, akik rutinos internetfelhasználók, szabályként megjelenik, hogy a gyermek csak engedéllyel regisztrálhat valamely weboldalra, a zene / film letöltésének tilalma, valamint a szűrőszoftver használata. Ezek magasabb szintű ismeretekről árulkodnak, mint pl. hogy a szerzői művek letöltése bűncselekmény lehet, valamint hogy egyes weboldalak veszélyt jelenthetnek a számítógépre (vírusok, kóros levelek) és a gyermekre is (személyes adatok kiadása visszaélésekre adhat lehetőséget). Másfelől olyan aktív felhasználói védekezést igényelnek, amilyen a szűrőszoftverek telepítése, beállítása és rendszeres frissítése. A rutinos internetező szülőknél tehát a tájékozottság a számítógép-, illetve a gyermekvédelem kifinomultabb módszereiben is megmutatkozik, azonban az időkorláthoz kötött internetezés itt is megmarad főszabályként. A „nem találkozhatok idegennel, akit az interneten ismertem meg”, valamint a „nem chatelhetek / ismerkedhetek idegennel” szabály még a kevésbé rutinos szülőknél is megjelenik, ám csak a negyedik-ötödik legnépszerűbb szabály, amit csak a szülők 15-23%-a ír elő. Csak a gyerekek 4-10%-ának írják elő például, hogy szóljon, ha zavaró tartalmakat talál az interneten. Ezt támasztja alá az is, hogy a válaszolóknak csak kis része mondja el felnőtteknek (2,8%-a tanárnak, 11,1%-a szülőnek), ha ténylegesen zavaró vagy támadó (pl. szexuális, pornográf) felhívással vagy tartalommal találkozott a neten vagy illet küldenek neki (lásd még: 11. ábra).

Az internethasználatot valamilyen szabályhoz kötik száma a digitális analfabéta szülőkkel rendelkező csoportban a legkevesebb, míg a legtöbb szabályt az átlagos szintű nethasználó szülők fogalmazzák meg az internethasználattal kapcsolatban. Kutatásunk eredményeivel egybecseng az Eurobarométer nemzetközi felmérése arról, hogyan aránylik a szülők internet-használati gyakorisága az általuk támasztott szabályokhoz. Ezek szerint az átlagos felhasználói ismeretekkel rendelkező szülők tesznek a legtöbbet azért, hogy gyermekük biztonságban érezze magát a neten. (9. ábra)

9. ábra: Hogyan segítik a szülők a gyerek otthoni internethasználatát? (EU tagállamok, összesítés) (Eurobarometer, 2008)

Hogyan segítik a szülők a gyerek otthoni internet-használatát? (Eurobarometer, 2008)						
	Megbeszéljük a gyerekekkel, mit csinált vagy tapasztalt online	A gyerek közelében vannak, amikor az internetezik	A gyerekekkel együtt ülnek le internetezni	Utólag ellenőrzik a gépen, milyen oldalakat látogatott a gyerek	Megnézik, mit tett fel a gyerek magáról a közösségi profiljába	Megnézik, milyen üzeneteket kap a gyerek (e-mail, IM)
Milyen arányban használják a szülők a netet?						
Nem használják	60%	44%	28%	24%	17%	18%
Alkalmanként használják	75%	65%	40%	44%	29%	26%
Gyakori felhasználók	76%	60%	36%	44%	31%	24%

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az új EU-tagállamokban a tanulók felvilágosítása a régi EU-tagállamok tanulóinál később kezdődött meg (vagy még mindig csak várat magára), ezért sokáig magukra voltak utalva. Így a legtöbb információjuk arról, hogyan is működik a net, milyen veszélyeket tartogathat, épp magáról a netről származik. Ehhez járul még, hogy - részben az otthonok alacsonyabb szintű infokommunikációs felszereltsége miatt - az új tagállamokban a felnőttek sokkal kevesebbet tudnak a netről, mint a régiéknél. Tehát míg a régi EU-15-ök gyermekei megkapják a megfelelő felvilágosítást az iskolában és a médiából, valamint bátran megbeszélhetik a szülőkkel a kérdéses szituációkat, addig a 2004-ben és később csatlakozó tagállamok gyermekei mindebből kimaradnak. Jórészt barátaikkal, kortársaikkal kell, hogy megosszák netes élményeiket. Talán ez is az oka annak, hogy sokkal bátrabban online kommunikációjuk során: bátrabban ismerkednek, találkoznak személyesen is idegennel, de, megismerve az internet „farkastörvényeit”, azt is elfogadhatóbbnak tartják, ha az idegen nem mond igazat eredeti céljáról.

4.4. A kettős morális standard markánsabb megjelenése

A kutatások szerint a gyakori netes kommunikáció, az online közösségekben való részvétel olyan „második morál” kialakulásához vezet, amelyet a „netizenek”, azaz a nethasználó polgárok a neten alkalmaznak. Ez az offline társadalmi normák lazább értelmezését jelenti. A felhasználók nagy része hagyományosan (offline) normakövető marad, de az internetes kommunikáció során eltérő normák szerint él. Például nem lopna mobilt, táskát stb., ezzel szemben nyugodt szívvel letölt jogvédett szoftvereket másoktól (pl. fájlcsere hálózatban) az internetről, azokat szabadon másolja és továbbadja, jogellenesen belép valamely védett weboldalra, vagy megsért másokat a netes közösségben. Ennek a második morálnak az alapja az anonimitás, de legalábbis a feltételezett anonimitás, hogy ti. a neten „láthatatlan” az ember. Ezért nem kell vállalnia a felelősséget tetteiért: nem kell szembenéznie netpolgártársával, hogyha megsértette,

hiszen a sérelem nem a hús-vér egyént éri, az okozott kár pedig nem materiális, de legalábbis nehezen meghatározható. A Michelet által „kettős morális standardnak” nevezett jelenség nemcsak a nethasználó felnőtteknél, a gyakori nethasználó gyerekeknél is megfigyelhető, mégpedig mind a netes devianciák elkövetőjeként, mind pedig elszenvedőjeként. A gyerekek (is) könnyebb szívvel okoznak másoknak sérelmet (pl. csúfolják társaikat, engedély nélkül feltöltik mások képeit vagy megváltoztatják mások személyes adatait, nevétség tárgyává tesznek másokat stb.), hiszen nem látják a sérelmet elszenvedő arcát. Tettüket a megsértett személy tagadása mellett az okozott kár megfoghatatlanságával és a felelősség távolításával is neutralizálják. A bolgár közvélemény-kutatási központ (Bulgarian National Centre for Study of Public Opinion - NCIOM) 2006-ban publikált tanulmánya szerint a bolgár tanárok elmondták, hogy a gyakran, hosszú ideig internetező gyerekekből hiányzik az empátia és az arcról olvasás képessége, nem tudják érzékelni az olyan finom jelzéseket, amilyeneket az ember nem verbálisan vagy írásban kommunikál, és ez sok konfliktus alapja az offline kommunikáció során. Ez, az online környezetben tanult érzéketlenség például az online zaklatás vagy bullying alapja. (Apostolov, 2008: 159) Kutatások szerint a gyakori nethasználat mellékhatása, hogy a felhasználók offline is egyre inkább úgy kommunikálnak, mint az online térben, áthozzák az online begyakorolt szabad viselkedési normákat, amelyek szerint megsérthetők az emberek, eltulajdoníthatók, megrogálhatók a tárgyak. A gyerekek körében különösen megfigyelhető a kettős morális standard, amelynek oka, hogy nincsenek még kialakult gátlásaik, az offline morális fékek rendszere még fejlődésben van.

A kettős morális standard jelenléte ugyanakkor egyfajta második védőpajzsként szolgál, hiszen a kommunikáló felek nincsenek jelen személyesen, így a zaklatás nem „bőrre megy”, a személy fizikailag nem sérülhet. Michelet kutatásában (Michelet, 2003) a 12-25 évesek 17%-a gondolta úgy, hogy veszélytelen a szexről idegennel beszélni online, mert az interneten a kommunikáció anonim. A svéd nemzeti bűnmegelőzési tanács felmérése szintén úgy találta, hogy az interneten tapasztaltakkal szemben kifejlesztett kettős morális standard mintegy második pajzsként megóvjá a gyermekeket a lelki kiszolgáltatottságtól (frusztrációtól, stressztől, lelki sérüléstől) azokban az esetekben is, amikor szexuális felhívással találkoznak online kommunikációjuk során. (Bra report, 2007: 9)

A kettős morális standard jelenléte ugyanakkor a netes kommunikáló féllal szembeni nagyobb toleranciaszint kialakításában is megfigyelhető. A 2000-es évek elején és a majd' egy évtizeddel később készített kutatási beszámolók összehasonlításából kiderül, hogy mára a gyerekek nagyobb hányada találkozik online megismert idegennel és könnyebben kezelik a netes ismerkedés során a hazugságokat. Így például a budapesti gyerekek egyszerűen túltették magukat azon, ha a neten megismert idegen hazudott az életkoráról, neméről, vagy valódi célját illetően, és ebben az internet természetének ismerete segítette őket. Az interneten megismert idegennel személyesen is találkozó (a válaszolók 34,1%-a) 78,3%-a válaszolta, hogy az idegen a találkozón mindenben megfelelt a várakozásainak. Ám amennyiben az idegen a találkozózn nem felelt meg az általa korábban lefestett képnek (az online megismert idegennel való találkozások 13%-ában) ez akkor sem okozott meglepetést a válaszolónak. Ez arra utal, hogy az internetet rendszeresen használó budapesti fiatalok felkészültek arra, hogy az emberek nem mindig a valóságos arcukat mutatják. Ehhez járul az a fentiekben tett megállapítás, hogy a válaszolók sokszor (a teljes minta 27,8%-a) nem a valóságnak megfelelő adatokat (nemet, életkort) adják meg magukról. A kérdőív megjegyzés-rovatába beírtakból kitűnik, hogy az interneten ta-

lált információ tartalmát többször ellenőrzik, ha meg akarnak bizonyosodni valóság tartamáról. Ugyanígy, az idegennek sem hisznek el mindent, sőt, maguk sem mondanak igazat mindig. A toleranciaszint-emelkedés ahhoz az adaptációs folyamathoz hasonlítható, amellyel a fiatalok internettel kapcsolatos ismereteiket elsajátítják, így pl. hogy a legtöbb, internet természetével kapcsolatos ismeret éppen az internetről származik.

Úgy tűnik, hogy az új tagállamokban a gyerekek azzal, hogy a legtöbb ismeretet autodidakta módon, a nethasználat során, illetve a kortársaktól, nem pedig a felnőttektől szereztek meg, inkább tisztábban lehetnek a net és a netes visszaélések természetével, mint nyugat-európai társaik, akik némileg letisztított, a felnőttek által megszürt információtömegeggyel indulnak az internet felfedezésére. A kelet-nyugati differencia a gyermekek nettel kapcsolatos eltérő toleranciaszintjében, a veszélytávolítás önvédő mechanizmusának eltérő mértékében (a kelet-európai nethasználó gyerekek bátrabban vállalják a veszélyeket), valamint a veszélyes helyzetek egyszerűbb kezelésében (látszólag könnyebben jutnak túl a szexuális tartalmak, felhívások okozta megrázkódtatásokon) mutatkozik meg.

A budapesti kutatásban a pornográf tartalmakat akaratlanul elérők (54,9%) közül a legtöbben izgatónak, érdekesnek vagy semlegesnek találták a weboldalt, a legkevesebben azok voltak, akik undorkeltőnek találták azt. (10. ábra)

10. ábra: A pornográf weboldal hatása a gyerekekre, nemek szerint. (Budapesti kutatás)

Hogyan hatott rád a megnyitott pornográf weboldal (ha akaratlanul nyitottad meg)? (k27.1)									
Visszataszítósnak, undorítósnak találtam		Érdekesnek találtam		Izgatónak találtam		Semlegesnek találtam, nem gyakoroltam rám különösebb hatást		Összes	
N = 15	2,4%	N = 113	17,7%	N = 140	22,0%	N = 93	14,6%	N = 390	100,0%

Antal Imola és László Éva (2008) kutatási beszámolójából megtudjuk, hogy azoknak a kolozsvári tizenéveseknek, akik találkoztak már valaha akaratlanul szexuális tartalommal (60,5%), nagy része jól reagált erre: általában (58,9%) semmiféle negatív hatást nem gyakorolt rájuk, és csak 21,3% számolt be arról, hogy érzékenyen érintette a dolog. (Antal & László, 2008: 233) Az Australian Broadcasting Authority (ABA) tanulmánya szerint az ausztrál 11-17 évesek 47%-a szembesült már az interneten szörfözés közben olyan anyaggal, amelyet „támadónak vagy undorkeltőnek” talált. (ABA, 2001: 6) Bár a budapesti kutatás csak a pornográf weboldalakkal kapcsolatos toleranciára kérdezett rá, mégis szembetűnő, mennyivel toleránsabb mind a budapesti, mind az ismertett kolozsvári minta az említett tartalmakkal szemben. Ennek egyik oka lehet, hogy a kelet-európai minták átlagéletkora magasabb volt (mind a budapesti, mind a kolozsvári mintában 15-16 éves volt az átlagéletkor), másfelől pedig hogy a kelet-európai felmérések (különösen a budapesti) később készültek, ami szintén magyarázhatja a mai rendszeresen internetező kamaszok magasabb toleranciaszintjét a zavaró tartalmakkal szemben. Ezt támasztja alá Flood tanulmánya is, amely szerint 2006-ban már az ausztrál fiatalok 75%-a találkozott akaratlanul pornográf tartalommal. (Flood, 2007)

Az új tagállamok gyermekeinek online veszélyekkel szembeni nagyobb immunitására utal az is,

hogy ebben a régióban a gyerekek látszólag könnyebben jutnak túl a szexuális tartalmak, felhívások okozta megrázkódtatásokon. A budapesti kutatásban azok, akikkel az interneten megismert idegen szexuális tartalmú beszélgetést kezdeményezett (13,3%), általában nem jöttek zavarba – legalábbis annyira nem, hogy megszakítsák az idegennel a kapcsolatot (50,7%). A válaszolók egy másik része zaklatásnak vélte, tehát megszakította a beszélgetést, de ez nem rémítette meg annyira, hogy ne folytatta volna a kommunikációt a többiekkel (22,9%). A válaszolóknak csak 31,1%-a mondta el az esetet valakinek. A legelőkelőbb bizalmi helyen a barátok álltak (17,2%), őket követték a szülők vagy más családtag (11,1%), míg a pedagógusok csak a sor végén következtek – nekik számoltak be a gyerekek a legkevésbé a történekről (2,8%). A szexuális zaklatás tényét a sértettek 7,2%-a nem mondta el senkinek. (11. ábra)

11. ábra: Mit tettél, ha valamely idegen szexuális beszélgetést kezdeményezett veled online? (Budapesti kutatás)

Ha az idegen szexuális tartalmú beszélgetést/üzenetváltást kezdeményezett... (k23.1)		
	Válaszolók száma (N)	Válaszolók aránya (%)
Nem folytattam a beszélgetést az idegennel, de a többiekkel (chatszobában) igen	36	22,9
Kiléptem a chatszobából	26	16,8
Megszakítottam a beszélgetést az idegennel, és elmondtam az esetet a barátaimnak	27	17,2
Megszakítottam a beszélgetést az idegennel, és elmondtam az esetet szüleimnek vagy velem együtt élő felnőtt családtagomnak	17	11,1
Megszakítottam a beszélgetést az idegennel, és elmondtam az esetet a tanáromnak	4	2,8
Megszakítottam a beszélgetést az idegennel, de nem mondtam el az esetet senkinek	11	7,2
Tovább folytattam a beszélgetést veled	79	50,7
Összesen	155	100

A „zavartsági skála” kedvező képet mutat, amennyiben a szexuális beszélgetést folytatók (N=272) 69,2%-a egyáltalán nem érezte kellemetlennek a beszélgetést, és csak 7,8%-uk érezte magát nagyon zavartnak a beszélgetés hatására.

5. Összegzés

A kelet-európai – az EU-hoz újonnan csatlakozott – országokban élő gyerekek nagyobb kockázatoknak vannak kitéve a nethasználat során (12. ábra), amit az alábbi tényezők indokolhatnak:

- A felnőtt és a kiskorú lakosság között nagyobb a digitális szakadék, mint Nyugat-Európában;
- A szülők kevésbé veszélytudatos nethasználók, emiatt nem vagy kevésbé készítik fel gyerekeiket a nethasználat kockázataira;
- A nethasználat drasztikus megugrása, mindennapivá válása még mindig csak a 6-18 éves lakosság körében tapasztalható és túl gyorsan történt ahhoz, hogy felvilágosító programokat vagy kampányokat lehetett volna kidolgozni. (pl. Bulgária, Románia, Észtország, Görögország, Lengyelország, Portugália, Magyarország, l. EU Kids Online, 2009: 23);
- Kelet-Európában később kezdődött meg (vagy jelenleg is teljesen hiányzik) a biztonságos nethasználatra oktatás, a gyerekek jórészt csak technikai segítséget kapnak az iskolában, és a szociális és/vagy biztonságos nethasználói készségek kialakítása, fejlesztése nem elégséges.

12. ábra: Az európai államok besorolása a gyerekek internet-használati aránya és az online kockázatok szerint (EU Kids Online, 2009: 17)

Online kockázati szint	Az internethasználó gyerekek aránya		
	Alacsony (65% vagy kisebb)	Közepes (65%-85%)	Magas (85% vagy magasabb)
Alacsony	Ciprus, Olaszország	Franciaország, Németország	
Közepes	Görögország	Ausztria, Belgium, Írország, Portugália, Spanyolország	Dánia, Svédország
Magas		Bulgária, Csehország	Észtország, Izland, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Szlovénia, Egyesült Királyság

Ugyanakkor a megkésett fejlődéssel együtt járó sajátosság, hogy a kelet-európai gyerekeket szüleik lemaradása nagyobb önállóságra készíteti a nethasználat kapcsolatos problémák megoldása során – legyen az technikai probléma vagy illegális, illetve káros tartalommal való szembesülés.

Szükség van a meglévő felvilágosító programok hatásvizsgálatára, annak felmérésére, hogy milyen eredményességgel alkalmazzák a felvilágosító órákon szerzett ismereteiket a tanulók, illetve hogy ezek az ismeretek mennyire alkalmasak a veszélyhelyzetek kivédésére és megfelelő kezelésére. Az újonnan csatlakozó tagállamok nem elég, ha átveszik a régiek bevált felvilágosító stratégiáit. Azokat olyan változtatásokkal, helyi tapasztalatokkal, gyakorlati ismeretekkel szükséges kiegészíteni, amelyek a rutinos internetező gyerekek számára is használható és elfogadható ismereteket jelentenek.

Irodalom

- Antal, I. & László, É. (2008) *Sexual victimization online* In Barbovschi, M. & Diaconescu, M. (Eds.) (2008) *Teenagers' Actions and Interactions Online in Central and Eastern Europe*. Cluj Napoca, Cluj University Press pp. 227-246
- Apostolov, G. (2008) *Bulgarian teenagers' behaviour online: Changing social patterns and growing violence?* In Barbovschi, M. & Diaconescu, M. (Eds.) (2008) *Teenagers' Actions and Interactions Online in Central and Eastern Europe*. Cluj Napoca, Cluj University Press pp. 149-166
- Australian Broadcasting Authority (2001) *The Internet at Home: A Report on Internet Use in the Home*. Sydney: Author
- Bra Report (2007) *The Online Sexual Solicitation of Children by Adults in Sweden*. English summary of Bra report No. 2007: 11, The Swedish National Council of Crime Prevention (Brottsförebyggande radet - Br)
- Csepeli Gy. & Prazsák G. (2010) *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jászöveg Kiadó
- Donoso, V., Ólafsson, K., Broddason, T. (2009) *What we know, what we do not know in: Livingstone, S. & Haddon, L. (2009) pp. 19-30*
- Eurobarometer 2005: *Special Eurobarometer Safer Internet, 2006* Online: http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2005_25_ms.pdf [2010.08.23.]
- Eurobarometer 2008: *Flash EB No 248 - Safe Internet for children*. Analytical report Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf [23.08.2010]
- Flood, M. (2007) *Exposure to pornography among youth in Australia*, *Journal of Sociology*, 43(1): 45-60
- Hetherington, H. (1958) *Foreword* In: Himmelweit, H.T., Oppenheim, A.N., & Vince, P. (Eds.) *Television and the child*, London: Oxford University Press.
- Idézi Donoso, V., Ólafsson, K. & Broddason, T. (2009): 27
- Kerezsi, K. & Parti, K. (Eds.) (2008) *Látens fiatalok devianciái. Fiatalok devianciái egy önbevalláson alapuló felmérés tükrében - ISRD2*. [Latent youth deviances - youth deviances in the view of the International Self Report Delinquency Study 2 (ISRD2)] Budapest, ELTE ÁJK & OKRI
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009) *Eu Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5) Online: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx> [2010.08.23.]
- Lüders, M.H., Brandt P. B. & Dunkels, E. (2009) *Risky contacts in: Livingstone, S. & Haddon, L. (2009) pp. 123-134*
- Michelet, I. (2003) *Our Children at Risk Online: The Example of Thailand*. ECPAT International National Analysis for Bulgaria in the Safer Internet for Children: Quantitative Study, 2007 Referred by Apostolov, 2008: 158
- NCIOM: 2006 Study by the Bulgarian National Centre for Study of Public Opinion Referred by Apostolov, 2008: 152
- Prensky, M. (2001) *Digital natives, digital immigrants*. On The Horizon, MCB University Press, 9(5): 1-6
- Ritter A., Fábrián Zs., Pillók P. & Hoyer M. (2004) *Felmérés a magyarországi Internet-használatról: betegség, vagy korosztályra jellemző tünet? Psychiatria Hungarica 2004/2*
- Starker, S. (1989) *Evil influences: Crusades against the mass media*, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey
- Szűcs J. (1981) *Vázlat Európa három történelmi régiójáról*. *Történelmi Szemle* Vol. 24 No. 3 pp. 313-359

Melléklet



Olyan világban szeretett volna élni, ahol mindenki érti még a néma gyereket is. Magyarázkodás nélkül. (...) Milyen keveset tudnak ezek közölni! Igent vagy nemet, feketét vagy fehéret, nevetést vagy sírást. És mindig hamisítanak, hazudnak. Mégis tudomásul kell vennie, hogy ezekre van hagyatva. A világ nem ért másból, mint a hangos, elnagyolt, durva jelekből. A látszatokból. Mindabból, aminek határozott formája van. Nagyot kell kiáltani, másképp oda sem figyelnek. Két szóból többet értenek, mint húszból; viszont százszor kell ugyanazt elmondani. Vagy jobb egy erélyes rúgás.

Ottlík Géza: Iskola a határon

INTERAKTÍV OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁK AZ ISKOLAI AGRESSZIÓRÓL

feldolgozó segédanyag

Végvári Viktória

BEVEZETÉS

A segédanyag célja – néhány szó a módszerről

Oktató dvd-nk, és a feldolgozást segítő útmutatónk a Fővárosi Közgyűlés által elfogadott, az iskolai agresszió visszaszorítására létrehozott Intézkedési Terv keretében, az osztályfőnöki munka támogatását célzó, interaktív módszertani segédanyagként jött létre.

Segítséget szeretnénk nyújtani ahhoz, hogy – módszerben, szemléletben talán rendhagyó – osztályfőnöki órák keretében felszínre hozhassuk, nyíltan és őszintén tárgyalhassuk meg az iskolai agresszió kapcsán felmerülő konfliktusokat, helyzeteket. Célunk, hogy a feladatokon keresztül megvizsgálhassuk ezeket a problémás szituációkat, beszélhessünk az okokról és következményekről, kialakíthassuk saját viszonyunkat a problémához, ezzel is közelebb jutva a megoldási lehetőségekhez.

A vizsgálódás lehetőségét kínáljuk tehát: ehhez szükségünk van némi távolságtartásra, arra, hogy kívülről nézhessünk rá tipikusnak nevezhető helyzetekre. Ezért a közös munka alapját rövid jelenetek adják – ezekről beszélve, játszva, a szereplők bőrébe bújva úgy vizsgálhatjuk saját gondjainkat, hogy elkerülhetjük a személyes vonatkozásokat. Hiszen az őszinte beszédhez szükség van a megfelelő légkör megteremtésére, oldottságra, és némi jókedvre, ezért a jelenetek feldolgozását alapvetően játékokon keresztül képzeljük el.

Tudjuk, hogy játszani, a diákokat „játszatni” nem egyszerű: alapvetően más gondolkozást, munkaszervezést, felkészülést és felkészültséget igényel, mint egy hagyományos, „beszélgetős” osztályfőnöki óra. Nem mindegy, milyen játékkultúrájú, mennyire összeszokott osztályközösségről van szó, mennyire megszokott számukra a saját ötleteikre építő, kiscsoportos tevékenységen alapuló játéktevékenység. De soha nem késő megpróbálni: kezdetben számíthatunk rá, hogy néha kicsúszik a kezünk közül a vezetés, hogy a játékok nem azt az eredményt hozzák, amit szerettünk volna.

Minden játéknál megjelöljük a nehézségi fokozatot, és arra biztatunk mindenkit, hogy bátran adaptálja, cserélje fel az egyes játékokat saját ötletei szerint.

Nehézségi fokok:

- ☺ könnyű, kezdő csoportnak is ajánlható
- ☺☺ közepes, gyakorlottabb csoportnak
- ☺☺☺ nehéz, komolyabb játékgyakorlatot igénylő, összeszokott csoportnak

Korcsoport, tervezési keretek

Az osztályfőnöki órákat középiskolásoknak terveztük, és különösen a 9-10. évfolyamon ajánljuk kipróbálásra, hiszen a kutatások alapján az iskolai agresszió inkább ezt a két évfolyamot érinti.

A játékok összeállításánál igyekeztünk tekintetbe venni az iskolai körülményeket, időkereteket és osztálylétszámokat. A segédanyag használható egy órasorozat tervezéséhez, de a jelenetek külön-külön is felhasználhatók. A jelenetek feldolgozása elsősorban a csoportmunkára épít: három-négy kiscsoport dolgozik a feladatokon, ideális esetben egy kiscsoport négy-hat főből áll. Érdemes az órákat - különösen az első próbálkozásoknál - lehetőség szerint kettős vezetéssel tervezni, bevonva a munkába az iskolai munkát segítő szakembereket (iskolapszichológus, gyerekvédelmi felelős, védőnő, akár kortárssegítő stb.) is.

Szükséges feltételek:

- tér:** a játékok normál méretű osztályteremben játszhatók. A termet át kell rendeznünk, a megbeszéléseknél célszerű körben ülnünk, a belső tér alkalmas a „bemutatókhoz”, a nagy körből könnyen kisebb köröket alkothatnak a kiscsoportok. Annál a csoportnál, akiknek ez a forma még új, kezdetben számíthatunk némi káoszra, a jól tisztázott csoportszabályok (időkeretek, „mikor ki beszélhet-szabály” lefektetése) átsegíthetnek ezen a szakaszon.
- idő:** a játékok tervezésénél természetesen 45 perces tanítási órákban gondolkoztunk, a játékok időtartamát azonban erősen befolyásolhatja az osztály létszáma, gyakorlottsága, a közösség aktuális állapota is.
- szükséges eszközök:** a jelenetek megnézéséhez dvd-játszó, lehetőleg projektoros vetítéssel. Amennyiben van lehetőség, sokat segít, ha a kiscsoportok önállóan, akár többször is visszanezhetik a jelenet(ek)et. Ezen kívül csomagolópapírra, használt újságpapírra, vastag filctollakra, ragasztható cédulákra (PostIt) lesz szükség. Hangulatteremtéshez használhatunk zenét.

Néhány jó tanács a játékvezetéshez:

- Igyekezzünk minél pontosabb instrukciókat adni! Fontos, hogy a játékszabályok mindenkinek érthetők és világosak legyenek. (Mindenképpen nagy segítség lehet, ha van saját élményű játéktapasztalatunk.)
- Határozzuk meg pontosan a játék időkereteit, erre játék közben is figyelmeztessük a kiscsoportokat!
- A problémák, konfliktushelyzetek megbeszélésénél ne sugalljuk (még kérdések formájában sem) saját álláspontunkat, hagyjuk, hogy a folyamat saját felfedezés legyen.
- Sokat kérdezzünk, keveset állítsunk!
- Minden csoportnak adjuk meg a lehetőséget, hogy munkájának eredményét megossza a többiekkel - a megmutatás „kényszere” egyrészt motivál, másrészt a többiek véleménye lehet a legjobb értékelés.
- A munka minden szakaszában adjunk pozitív megerősítéseket, nagyon fontos, hogy a munkát ne kritizáljuk (csak azt jelezzük, ha a csoport nem tartja be a szabályokat) - most minden megoldás helyes, ha megoldja a feladatot!
- Végül, de nem utolsósorban: ne adjuk fel!

Felhasznált irodalom, linkek:

Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője. Szerk. Mayer József (Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, 2008)
Dramapedagógiai olvasókönyv. Szerk. Kaposi László (Magyar Dramapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995)
Játékkönyv. Szerk. Kaposi László (Marczibányi Téri Művelődési Központ, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 1993)
www.drama.hu (Játéktár)

ÚTMUTATÓ A JELENETEKHEZ

„Kinek képzeled magad?”

A jelenet a verbális és fizikai agresszió egyén és csoport, illetve egyén és egyén közötti formáit mutatja be. Az osztály fegyelmetlen, a tanár instrukcióira nem vagy alig figyelnek oda. Mobiltelefonra rögzített videofelvétel készül az osztályról, engedetlenséggel, motivátlansággal találja szemben magát a tanár, aki tehetetlen, egyre ingerültebbé válik, a jelenet végén krétával dobja meg a diákot, akivel szóváltása támad. A személyeskedés, az intim határok megsértése marad az egyetlen eszköz, hogy a tanár érvényesítse saját státuszát az osztállyal szemben. Amikor itt is kudarcot vall, tehetetlen dühében és sértettségében a fizikai agresszió szintjére lép tovább. Ki tette meg a határsértés első lépéseit? Érdemes végiggondolni, hogy a tanár kommunikációjának stílusa mennyiben válthatja ki az osztály engedetlenségét, illetve az osztály lazasága, szétesettsége hogyan hat a tanárra?

Piff kapitány

A beavatási rítus egy csoport teljes értékű tagjává való avatás szimbolikus formája. A gólyákat a próbatételek teljesítése után fogadja be az iskola közössége. A beavatási rítus akkor válik veszélyessé, ha célja a beavatásban részesülő fizikai és/vagy lelki megalázása, bántalmazása. A helyzetből adódóan könnyen előfordulhat, hogy a közösségi státusz különbségeivel visszaéljenek a szertartás vezetői, ami a hatalmi pozíció megerősítését és a dominancia érvényesítését teszi lehetővé.

Rivalisok; Én pasim!

A rivalizálás a hasonló pozíciójú, de más csoporthoz tartozó vagy önmagukat más csoport részeként definiáló egyének között jellemző. A rivalizálás olyan erőpróba, amely a már megszerzett tagság védelmét szolgálja. Olyan győztes-vesztes játszmákra törekszenek a rivalizáló felek, ahol a másik veresége a cél, így megerősítve a saját státusz sértetlenségét, illetve a sérelem megtorlását. A szexuális birtoklás a pozícióteremtés egyik alapvető jellegzetessége. A Rivalisok ennek „fiú-változata”, a jelenet érdekessége lehet a fenyegetés formája („Nem én verlek meg, megteszik helyettem mások”), az Én pasim! „lány-változata” azért is fontos, mert a lányok között előforduló agresszió egyre gyakoribb alaphelyzete.

Tegnap délután

A tanár kommunikációját a passzív agresszió határozza meg. Cinikus, provokatív, a saját sérelmeivel foglalkozik, előítéletes szemlélettel közelít, elveszíti a valódi kapcsolatot az osztállyal, nem veszi a személyes tragédiával küzdő diák jelzéseit. Gesztusai is erre erősítenek rá. Kezét karba fonja, lábait keresztbe teszi, tekintetének iránya letről felfelé tart, ritkább és rövidebb szemkontaktust vesz fel a felelésre kihívott diákkal. Az osztályban feszült légkör uralkodik. A személyeskedés, a minősítő megjegyzések, az autoriter tanári stílus egészen másfajta reakciókat váltanak ki a diákokból, mint az első jelenetben. Mi lehet ennek az oka?

„Atika”

A stréber diák peremhelyzetűvé válik az osztályban, ha az osztályközösség számára a tanulás mint érték nem csoportnorma. Ha a stréber diák a tanár kegyeit élvezzi, kapcsolatuk különösen irritáló a többiek számára. A stréber diák a tanár elvárásainak való megfelelésért verseng, kiszorul a közösségből, hiszen a tanárok és az iskola értékrendjével azonosul, miközben a csoporthierarchiában nincs kivívott státusza. Könnyen az áldozat szerepkörébe kerül, különösen könnyen hagy szabad támadási felületet, a pizskálások kiváló alanya. Hogyan változik a stréber diák státusza, ha a tanár látványosan kiemeli őt osztálytársai közül (miközben maga is átveszi a csoport normáit, hisz ő is Atikának szólítja Attilát)? Milyen hatása lehet ennek a csoportdinamikára? A jelenet kapcsán elgondolkozhatunk azon is, milyen okai lehetnek annak, hogy valaki peremhelyzetbe kerül egy osztályban, és ezzel együtt akár céltáblává is válik.

„Etetés”

Alapvető szükségletünk, hogy egy csoport részeként definiáljuk magunkat. A csoporthoz tartozás az identitás megerősítése szempontjából alapvető fontosságú. A csoport részeként énhatékonyságunk és kompetencia-érzésünk megnő. A klikkek, bandákká szerveződő kisebb iskolai csoportokban is elemi jelentőségűek a csoportnorma, a csoportszabályok és szokások. Ezeket a csoportvezető a csoporttagokkal egyetértésben teremti meg, saját értékrendjét közvetítve. A jelenetben elhangzik az apai hiedelem, miszerint „Aki, hülye, haljon meg.” Ezen alapszik a „szivatas” létjogosultsága, a társak empatikus megnyilvánulásával szemben is. Tartozni valahová... de milyen áron? Ugyanakkor az sem mindegy, kiből lesz áldozat, ki az, akinek nincs más eszköze arra, hogy egyáltalán a létezését észrevegyék.

„Firka”

A bandák rivalizálása, a szemben álló csoportok erőpróbája. A csoport erejét egy másik csoporttal szembeni erőfölény teremti meg. A csoportok közötti agresszív megnyilvánulások azért is különösen veszélyesek, mert csoportban az egyén felelőssége elveszik, a csoportcél felülírja az egyéni célokat. A „bandák háborúja”, mint itt is, gyakran rejtve marad a tanárok előtt – a jelenetben mindkét fél viselkedik a tanár jelenlétében, de a helyzet csak látszólag rendeződik.

„Kifüstölve”

A jelenet a nemet mondás kétféle formáját mutatja be. Egyrészt az iskola szabályaival szemben álló csoportszabályra való nemet mondás egyén és csoport viszonylatában. Másrészt nemet mondás a tanár önkényességére kétszemélyes helyzetben. Az egyén autonómiája védtelen helyzetet teremthet hierarchikus viszonyban. Ha a tanár hatalmi státuszát akarja érvényesíteni és elköveti azt a hibát, hogy előzetes hiedelmei, korábban rendezetlen konfliktusai a diákkal igazságtalan indulatok forrásává válik. Kérdés lehet az is, hogy a többszörös konfliktusba keveredő diák kommunikációja (hanghordozása, testbeszéde) mennyire nehezíti vagy könnyíti meg helyzetét.

ÚTMUTATÓ A JELENETEK FELDOLGOZÁSÁHOZ

„Kinek képzeled magad?” – Tegnap délután

2 osztályfőnöki óra a tanár-diák viszonyról

1.óra

Bemelegítő, hangulatteremtő játék: Hogyan figyelsz? ☺

Párokban dolgozunk. A pár egyik fele elmeséli, mi minden történt vele reggel óta. Az első percben a hallgató nem ad visszajelzést, nem szól, pókerarccal figyel. A második percben reagálhat, de nem szólhat meg, a harmadik részben pedig meg is szólhat, kérdezhet, kifejezheti érdeklődését. (Az időt a tanár jelzi). A játékot megismételjük a hallgató-beszélő szerepének megcserélésével, majd röviden összefoglaljuk, kinek milyen élményt jelentettek az egyes szakaszok, milyen volt mesélőnek és hallgatónak lenni, melyik szerep tetszett jobban?



A játék után nézzük meg a két jelenetet.

A jelenetek után két csoportban dolgozunk tovább, a két különböző viselkedésű osztályt vizsgálva. A csoportok feladata a két osztály megjelenítése *állókép* ☺ formájában. Arra kérjük a gyerekeket, hogy szoborként alkossák meg ezt a két osztályt, mégpedig abban a pillanatban, ahol a két jelenet véget ért. Mindenkit megkérünk arra, gondolja át, ebben a helyzetben mire gondolna. A csoportok egyeztetik a szobrokat, majd megmutatják egymásnak. A nézők megtehetik, hogy megszólaltatják az állókép szereplőit, úgy hogy megérintik a vállukat. Megnézhetjük a két állóképet együtt, montázs-szerűen is. Az állóképek után beszélhetünk arról, hogy ez a két különbözőnek tűnő osztály lehet-e ugyanaz? A válaszokat indokoljuk is. Végül az óra során megszületett legfontosabb érzelmeket, mondatokat kis papírlapokra vagy PostIt-ekre írjuk, és lehetőleg kiragasztjuk, vagy az osztály számára látható helyen hagyjuk a következő alkalomig.

2.óra

Az óra elején újra megnézzük a jeleneteket, és az előző óra papírjai alapján felidézünk a legfontosabb érzelmeket. Ezen az órán a tanár szemszögéből vizsgáljuk meg a két helyzetet, ismét két csoportban. (Jó, ha nem ugyanaz a két csoport, mint az előző órán.) A két csoport összegyűjti a két tanár kommunikációjának jellemzőit (milyen szavakat használ, milyen az arcjátéka, testtartása stb.), és felírják egy csomagolópapírra. Ezután okokat gyűjtenek erre a fajta tanári viselkedésre. Majd a megbeszéltek alapján mindkét csoportból egy ember elvállalja a tanár szerepét. Ezt a szereplőt faggathatják a másik csoport tagjai viselkedésének okairól, előtörténetéről. A szereplő kiül egy székre, ez a *forró szék* ☺, a széken ülő válaszol a kérdésekre. Ha gondolja, kérhet segítséget a válaszokhoz a csoportjától, sőt másnak is átadhatja a szerepet. Így vizsgáljuk meg a két tanár viselkedését, majd befejezésként mindenki írhat tanácsokat a két tanárnőnek.



Piff kapitány

Osztályfőnöki óra a „beavatásról”

Nézzük meg a jelenetet a magyarázó szöveg nélkül. Találjuk ki, mi volt a játékszabály!

Miért kellett ezt a „játékot” játszaniuk a résztvevőknek? Játsszuk újra a jelenetet, de úgy, hogy a szereplők hangját mások adják, *szinkronizálják* ☺☺ őket. A szinkronhangok a szereplők belső monológját, gondolatait közvetítik. Érdemes kétszer lejátszani a jelenetet, az elsőben a felsőévesek, a másodikban a gólyák szinkronhangjait hallhatjuk. A következő játékban továbbgondoljuk a jelenetet: mi történik ezután? Hogyan viselkednek a mostani gólyák egy év múlva, amikor találkoznak az újakkal? Négy kiscsoportban készítsünk *némajeleneteket* ☺☺ az első találkozások pillanatairól. Melyik a leginkább elfogadható megoldás? Miért?



Riválisok; Én pasim

Osztályfőnöki óra az agressziós helyzetekhez vezető kommunikációról

A két jelenet megtekintése után létszámtól függően két vagy négy kiscsoportot alkotunk, lehetnek külön a fiúk és a lányok a jeleneteknek megfelelően, de ez nem feltétlenül szükséges. A csoportok első feladata, hogy négy-öt mondatban írják le, mi lehetett az adott jelenet előzménye, mi történhetett? Majd idézzék fel a jelenet azon pontját, ahol szerintük változtatni lehetne, hogy a jelenet másképp fejeződjön be. (Ha nincs lehetőség újranezni, érdemes a jelenetek szövegét leírni, és odaadni a csoportoknak.) Megkérjük a csoportokat, hogy *írják át a jelenetek szövegét, úgy, hogy ne feledkezzenek meg a szerzői instrukciókról sem* ☺☺ (mit tesznek és milyen módon a szereplők?). A változatokat felolvassuk, a hallgatók dolga, hogy reagálva az új szövegre mondják el, hogy mi lehet a jelenetek befejezése. Min múlik a történet vége?



Ugyanezt a „drámaírói kurzust” szervezhetjük páros munkában is, ekkor az átírt szövegváltozatokat a párok cserélgetik egymás közt, és írásban reagálnak. Ezután közösen választjuk ki és olvassuk fel a csoport számára legérdekesebb változatokat. Végül rögzíthetjük az eredményeket: mi minden lehet fontos a kommunikációban, ami meghatározhatja a hasonló helyzetek alakulását?

„Atika”

Osztályfőnöki óra a kirekesztésről

Bemelegítő, hangulatteremtő játék: Szigetek ☺

Leterítünk a földre 5-6 szétterített újságpapírt, ezek lesznek a szigetek. Zene szól, járkalunk a teremben, amikor a zene elhallgat, mindenkinek helyet kell találnia a szigeten. Akinek nem sikerül, kiesik. Minden körben eggyel kevesebb lesz az újságpapír. Egyszer végigjártsszuk így, majd a következő játékban az lesz a feladat, hogy mindenkinek mindig legyen helye az újságpapírokon, a játék tétje az, hogy hány papírra van ehhez szükség. A játék után érdemes arról beszélgetni, ki hogyan érezte magát a két változatban: milyen viselkedési stratégiát választott, hogyan mozgott, kommunikált, melyik helyzetben érezte jobban magát.

A játék után megnézzük a jelenetet.

4 kiscsoportban dolgozunk. Minden csoportnak ugyanaz a feladata: 1 perces **jelenet készítése** ☺☺. A jelenet címe: Hogyan lett Attilából Atika? Találjuk ki, mikor, hol, és miért változott Attila Atikává, milyen okai lehetnek annak, hogy az osztály kiközösíti őt, mi a csoport problémája Attilával. Egymás után megnézzük a jeleneteket (ha valamelyik rész nem világos, kérhetjük, hogy játsszák el még egyszer). A jelenetek után a nézők kérdéseket tehetnek fel a szereplőknek, akik szerepen belül válaszolnak. Az óra végén egy csomagolópapírra összegyűjtjük azokat a tulajdonságokat, amelyek miatt egy csoport kiközösítheti az egyént.



„Etetés”

Osztályfőnöki óra a csoporthierarchiáról

Bemelegítő, hangulatteremtő játék: A szabadulás útja ☺☺

Körbe állunk, egymástól kb. fél méter távolságra. Létszámtól függően három-négy ember kimegy, ugyanennyi „kaput” jelölünk ki egy-egy ember között, amelyeken át ki lehet jutni a körből, természetesen ezt a „rabok” nem tudják. Beállnak a kör közepére, és megpróbálják megtalálni a kapukat, ennek egy módja van: a kapuőrök tekintetükkel (és csak azzal!) hívhatják vagy küldhetik el maguktól a rabokat. Ha a rabok rossz irányban próbálnak kijutni, az őrk karjukkal elzárják az utat. Ha valaki megtalált egy kaput, az bezárul, utána már nem használható. Lehetőleg mindenki próbálja ki mindhárom szerepet (rab, szabad kapu, bezárt kapu).

A játék után nézzük meg a jelenetet.

A jelenetben háromféle viselkedéstípus jelenik meg: az áldozat, a támadó (agresszor), és a „csatlósok” (nézők).



Dohányzás: fegyelmi tárgyalás, felkészülés: a jelenetben való konfliktushelyzetek kigyűjtése, hogyan lehet ezeket megoldani, melyik kíván beavatkozást, ki hogyan avatkozhat be

3 csoport, szerep a falon áldozat, támadó, csatlósok, (drámaháromszög). Hasonló helyzetek keresése - mi a közös? szituációk keresése (nem feltétlenül iskolai!), rokon lehet: bűnbakképzés! saját jelenetek eljátszása, 3 típus leosztva, cserélődjenek a gyerekek is (3 térbeli pont jelöli a szerepeket), érzelmek, aki úgy érzi, tud fordítani az eseményen, cserélhet

Firka

Osztályfőnöki óra a bandákról

Bemelegítő, hangulatteremtő játék: Séta - állj! ☺

Szabadon sétálunk a térben. Először egy embert jelölünk ki, ha ő megáll, mindenkinek meg kell állnia. Majd még egy embert kijelölünk, ha bármelyikük megáll, ugyanúgy mindenkinek meg kell állnia. Végül, ha bármelyik csoporttag megáll, mindenki másnak is meg kell állnia. Nagyobb létszám esetén érdemes két csoportban játszani, aki épp nem játszik, megfigyeli, mi történik a többiekkel. Érdemes a játékot megbeszélni: könnyű volt-e sokfelé figyelni, milyen érzés volt irányítani és irányítva lenni?



A játék után megnézzük a jelenetet. Melyik volt a jelenet legfeszültebb pillanata? Idézzük vissza egy egész csoportos **állókép** ☺ formájában, ahol az osztály tagjai a két bandát jelenítik meg. A következő kép mutassa azt a pillanatot, ami akkor következett volna be, ha a tanár úr nem jelenik meg. Az állóképek után - ha van rá lehetőség, két csoportban - a következő kérdéseket beszéljük meg, a legfontosabb tanulságokat a táblán vagy csomagolópapíron rögzítjük (és ha van, megosztjuk a másik csoporttal is).

- Mi tartja össze a bandát? Hogyan jön létre egy banda?
- Milyen törvényei vannak? Kiből lesz bandavezér? Létezhet-e banda vezér nélkül?
- Mitől hullhat szét egy banda?
- Miért kerülhetnek összetűzésbe a különböző bandák?

A kérdéseken keresztül felépíthetünk egy fiktív bandát (lehet ez egyéni feladat is), leírhatjuk szokásaikat, ruhájukat stb., képregényt rajzolhatunk az életükről.

„Kifüstölve”

Osztályfőnöki óra a „nemet mondásról”

A jelenet megnézése után a lehetséges folytatásról kérdezzük az osztályt - szerintük ennek a helyzetnek milyen következményei lehetnek? Felajánljuk, hogy vizsgáljuk meg a történeteket egy fegyelmi tárgyalás résztvevőinek szemszögéből, játszunk el ezt a tárgyalást. Aszerint alakítsunk kiscsoportokat, hogy milyen szerepet fogunk a *Gyűlésen* ☺☺ játszani (tanár, igazgató, diákképviselő stb.). A felkészüléshez minden csoport az alábbi kérdéseket kapja (fontos, hogy a választott szerep véleményét képviseljük már itt is!):



- Milyen konfliktushelyzetek, érdekütközések voltak a jelenetben?
- Kik kerültek szembe egymással és miért?
- Melyek voltak azok a helyzetek, amelyek beavatkozást igényelnek?
- Ki az, aki beavatkozhat, és mi lehet a beavatkozás módja?

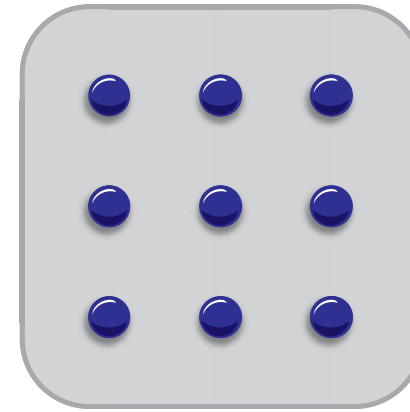
A felkészülési idő után megrendezzük a fegyelmi tárgyalást, a vitát. A tanár szerepe itt a hatékony moderálás. Dönteni kell arról, melyik helyzetet hogyan lehet kezelni, meghatározni, ki mely pontokon hibázott, ha valaki vétett, mi történjen vele?

A DVD készült:

a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet kiadásában,
a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház közreműködésével.

Az oktató DVD sokszorosítását engedélyezte az Artisjus.

artisjus



9 PONT-DILEMMA

Az ábrán látható 9 pontot össze lehet kötni 4 egyenes vonallal úgy, hogy közben nem emeljük fel a ceruzát a papírról.

