

Dr. Gyurkó Szilvi – Dr. Virág György

Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben

Kutatási zárótanulmány



Készült az ESZTER Alapítvány megbízásából,
a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet
támogatásával

Budapest 2009.

Tartalomjegyzék

Áttekintés	3
Az iskolai erőszak fogalmának megjelenése a szakmai- és közbeszédben	10
Jogszabályi környezet	18
Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása	21
Nemzetközi jó gyakorlatok az iskolai erőszak kezelésében a gyermekvédelmi és oktatási szektor együttműködésével	41
Összegzés	52
Irodalom	54

I. Áttekintés

„Ombudsmani tevékenységem kezdetekor, egy évtizede csak a gyerekek sérelmére elkövetett testi fenytéssel találkoztam. Néhány évvel később már olyan jelenséggel is találkoztam, amikor a szülők bántották a tanárokat, majd néhány hónap elteltével a diákok által bántalmazott tanárok ügyeivel is szembesülnöm kellett... Ebből egyre több fordul elő, miként a gyerekek egymás közötti agresszivitásának növekedése is megfigyelhető. Egyre fiatalabbak követnek el egyre súlyosabb cselekedeteket. Olyannyira aggasztónak látom a helyzetet, hogy országos vizsgálatot rendeltem el: szeretnék feltérképezni mindazt, ami az iskolai erőszak kérdéskörében történik”¹. „Az iskolákban is eluralkodott az erőszak, akárcsak a munkahelyeken, a családi otthonokban, a közutakon stb. A közvéleményt már legfeljebb egy-egy nagyobb tragédia tudja csak megrázni, például gyermekek nemegyszer tömeges katasztrófát okozó agressziója.”²

2008. május 21-én két másodikos gimnazista fiú brutális módon bottal, vésővel, betonarabokkal ájultra verték osztálytársukat, volt barátjukat, majd bedobták őt a tóba. Az összevert fiú belefutott a vízbe, bár – az orvos szakértő megállapítása szerint – a fejére és nyakára mért 19 ütés is a halálát okozta volna. Első fokon a megyei bíróság előre kitervelten és különös kegyetlenséggel elkövetett emberölésért 14 év börtönrre ítélte a két fiút, és tíz évre eltiltották őket a közügyektől. Az első fokú ítéletet a táblabíróság helyben hagyta. A bírói indokolásban elhangzott, hogy az ítéletablán eddig még nem tárgyaltak ehhez hasonló brutális gyilkosságot. A bíró szerint az elkövetők rendkívül nagy testi és lelki fájdalmat okozva ölték meg volt barátjukat, s azt is tudhatták, hogy az áldozat szüleinek, akiknek ő volt az egyetlen gyermekük, mekkora szenvedést okoz majd fiúk elvesztése.³

Szorongunk, félünk. Mikor mitől. A kardfogú tigrisek kihaltak, a hullók legfeljebb fóbiás kórképek pánik szorongásaiban okoznak vegetatív izgalmi reakciókat, a fák lombjai közül hirtelen mélybezuhanás rettenetének lenyomatait pedig már csak rémálmaink őrzik. A 21. század egyik kedvelt félelmi toposzáva a fokozódó erőszak és agresszió, az eldurvuló társadalmi viszonyok, az élet egyre több metszetében fenyegetően megjelenő brutalitás vált. Vér, izzadság és könnyek köszönnek vissza mindenfelől. Próbáljuk védeni magunkat, megőrizni polgári létünk biztonságát a vélt vagy valós veszélyekkel szemben. Elidegenedett, egyszemélyes csoporttá vált individuumokként – mint betondzsungelek

¹Interjú a Kisalföldben dr. Aáry-Tamás Lajos oktatási ombudsmanal, 2009 márciusában. http://www.kisalfold.hu/soproni_hirek/orszagos_vizsgalatok_az_iskolai_eroszak_miatt/2089743/

²Mihályi I., 2000

³Népszabadság Online 2009. május 27.; http://nol.hu/mozaik/eliteltek_a_gyilkos_gimnazistakat

felnőtt bozótharcosai – a médiabulvár valóság híreiből és fikcióból szerezzük napi muníciónkat az agresszió újabb és újabb formáival szembeni félelmeink táplálásához.

De mi történik, ha az erőszak már az iskolában van? Mi történik, ha már gyermekeinket veszélyezteti, sőt, mi van, ha már ő maguk is veszélyt jelentenek?

Az erőszak pedig már az iskolákban van. A nyugati világban a hetvenes évektől mind a szakirodalomban, mind a médiában megjelenik az iskolai erőszak újabb jelenségeinek bemutatása, értelmezési kísérletei, és az ezredfordulóra már kikristályosodnak az olyan általános érvényűnek tekintett megállapítások is, mint például:

- „– Az agresszivitás és a durvaság terjedése tapasztalható mindenütt.
- Az erőszak elsősorban a középiskolákban van jelen, de folyamatosan áttérjed az egyre fiatalabb korosztályokra is.
- Elsősorban urbánus jelenség, és főként a szakképző intézményeket érinti.
- Kialakulásában a családi és a gazdasági helyzet ugyanúgy meghatározó jelentőségű, mint a tanulók által elszenvedett iskolai kudarcok.”⁴

Ma már – a tudósításokon, napi híreken túl – hazai kutatások is megerősítik, hogy az erőszak és az agresszivitás dokumentáltan jelen van az iskolák életében.⁵ Megjelenési formái változatosak, iskolatípusonként jelentős szóródást mutatnak. Tudjuk azt is, hogy a pedagógusok gyakorta eszköztelenek az agresszív helyzetek kezelésében, megoldásában, másfelől viszont a pedagógusok egy része maga is generálja az iskolai feszültségeket. Tudjuk, tapasztaljuk továbbá, hogy ezeknek a problémáknak a megoldásához az iskolák csekély külső támogatást kapnak.⁶

Úgy tűnik – különösen a média prezentációk fényében –, hogy az iskolai erőszak új jelenség, amely időnként önmagában, időnként a növekvő gyerek és fiatalkori deviancia narratívájának keretei között, máskor pedig az általánosan terjedő agresszív kultúra sajátos megnyilvánulásaként kerül értelmezésre.

Ami általában a fiatalok „romlását”, deviáns viselkedését illeti, ez egy igazi „felnőtt örökzöld”. Az új generációk magatartása és erkölcsisége miatti aggodalom és moralizálás a társadalmak régi és többé-kevésbé konstans jellemzője. Ahogyan Pearson jelentős félelmeink történetéről írott nagy ívű áttekintésében megjegyzi, „minden korban meg voltak győződve annak igazsága felől, hogy a dolgok folyamatosan romlanak, és hasonló módon bizonyosak voltak abban, hogy a múlt békésebb volt”.⁷ A romló, rosszabbá váló, a tradicionális szabályok-

⁴Mihályi I., 2000

⁵Figula E., 2004, Mayer J. (szerk.) 2008. 10. old.

⁶Mayer J. (szerk.) im

⁷„each era has been sure of the truthfulness of its claim that things were getting steadily worse, and equally confident in the tranquillity of the past” Geoffrey Pearson: *Hooligan: A History of Respectable Fears*. Macmillan, London, 1983

kal szembeforduló fiatalok víziójáról számos irodalmi citátum is felhozható, itt csak Szókratészra⁸ és Shakespeare-re⁹ utalunk.

Ami a bűnözést illeti, tudjuk, hogy a bűncselekmények jelentős részét mindig is fiatal emberek követték el. Amióta létezik kriminálstatistikai adatrögzítés, számszerűsíthetően is kimutatható, hogy a 15 és 25 év közötti korosztály részese-
sedése a bűnelkövetésben aránytalanul magas: több a fiatal bűnelkövető, mint az idős. „Mindenütt hallatszik a vészkiáltás, hogy veszedelemben van a jövő generáció. Mint az áradat úgy nő a gyermekbűnösök száma úgyszólván az egész világon...” – ezeket a kétségbeesett ténymegállapító szavakat például 1918-ban vetették papírra.¹⁰ A Székesfevárosi Állami Rendőrség jelentésében pedig már 1915-ben ez olvasható: „ezerszámra nőnek fel a gyermekek szülői gondozás, nevelés és iskoláztatás nélkül ... Hemzsegnek az utcák a züllött és a züllés mezsgyéjén álló gyermekektől...” A fiatalok ütközése a fennálló szabályokkal egyébként nem meglepő, mi több, szükségszerű; számos fejlődési, fejlődés-lélektani, szocializációs törvényszerűséggel indokolható.¹¹

És végül: az iskolában megjelenő erőszak sem az elmúlt negyedszázad forradalmi újdonsága. Az iskolákban ugyanis kezdetektől jelen van az agresszió. „Az iskola attól a pillanattól fogva, hogy intézményesült, már csak azért is az erőszak kibontakozásának egyik színtere, mert a tanulókra ott kemény testi fenytetés és zárkabüntetések vártak.”¹² Az iskolai erőszak az iskolai oktatás kezdetekor kétségtelenül elsősorban a gyermekekre irányuló agresszív cselekedetek formáit öltötte, vagyis a tanár-diák agressziót.¹³ Ariès szerint „a 15. századtól kezdve a vesszővel való fenytetés megalázó és brutális jelleget ölt, s a későbbiek során egyre gyakrabban kerül sor alkalmazására”.¹⁴ A 15. századi németalföldi Agricola azt állítja, hogy „egy iskola nagyon hasonlít a börtönhöz; itt is van verés, sírás és vég nélküli panaszkodás.”¹⁵

De nem példanélküli a korábbi korokban a gyerekek erőszakossága, a diák-diák, sőt a diák-tanár agresszió sem. „A diák-diák agresszió súlyos formái szín-

⁸„A gyermekek manapság imádják a luxust. Rossz a modoruk, megvetik a tekintélyt. Nem tisztelik az idősebbeket. Szembeszegülnek szüleikkel, belevágnak a másik szavába, keresztbevetik lábaikat és terrorizálják tanáraikat.”

⁹„Bárcsak ne is élne az ember a tizedik meg a huszonharmadik esztendeje között. Vagy legalább átalunnák ezt a fiatalok. Mivelhog ebben az időben egyebet se művelnek, mint fölbökik a lyányokat, meg ingerkednek az öregekkel, meg lopnak, meg verekszenek...” (Téli rege)

¹⁰dr. Ráth Végh István királyi ítéletábla bírósága: A bűnös gyermekek világából in: Politika (politikai, társadalmi és közgazdasági folyóirat) 2. évfolyam – 1918. október-november, 10-11. szám, 37-45. old.

¹¹Id. erről: Virág Gy., 2009

¹²Wener, M. – Schuster, M. 2000, 225. old

¹³Mihályi I., 2000

¹⁴Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit, DTV. München, 1978. 370. old; idézi: Wener, M. – Schuster, M. 2000., 225. old.

¹⁵idézi: Mihályi I. im.

tén ősiek. A legváltozatosabb kínzási formák, beavatási szertartások egész sorát ismerjük, miként az 'igazságszítás' és a bosszúállás formáit is."¹⁶ Azok iskolai rendtartások, amelyek a 18. században a gyerekek törviseletét tilalmazták azt jelzik, hogy ez a „viselet” szokásos volt a korban, s az iskolába bevitt fegyverek nyilván használatba is kerültek – ez indokolhatta ugyanis viselésük tilalmazását. Az iskolai rendtartás igyekezett azt is megtiltani, hogy a diákok botot vigyenek az iskolába, azt követően, hogy 1661-ben a diákok megbotoztak egy oratoriánus atyát.¹⁷ A már idézett Aries egy 1649-es esetről beszámolva meglehetősen kaotikus viszonyokat vázol: „A diákok [...] pisztolyból lövöldöznek, bemocskolják az első és a harmadik osztály katedróját, a harmadik osztályból a padokat kihajigálják az ablakon, cafatokra tépik a könyveket, majd a negyedik osztály ablakain keresztül kimásznak az iskolaépületből, hogy az utcán folytassák a randalírozást”.¹⁸ És találhatók példák a közelebbi múltból is, amikor az iskolai erőszak ugyancsak jelen volt, de még nem tematizálódott ilyen módon.

„A régmúlt időkben is sok példát ismerünk tanárverésekre, bosszúkra, nemcsak a szépirodalomból, például Kosztolányi Aranyasszonyából, hanem személyes visszaemlékezésekből is. Az 1930/1931-es tanévben például egy felvidéki egyházi gimnázium végzős diákja forgópisztollyal kergette meg a fizikatanárt, mivel az éveken keresztül folyamatosan megalázta, majd az utolsó, döntő órán megbuktatta.

A hetvenes évek végén egyik kisvárosunk gimnáziumának végzős osztálya az egész testületet meghívta a ballagási bankettre, kivéve a földrajztanárt. Egyik este azonban meglesték, amint hazafelé karikázott, lerángatták a kerékpárról és alaposan elverték. Arcukat a filmekben látott módszerrel harisnyába húzva tarták el.

A többi példa friss: az egyik élelmiszer-ipari iskolában vasvázás székét vágott egy diák a tanárhoz, egy másikat egy hentestanuló csontozókéssel támadott meg. Az egyik vidéki szakközépiskolában a matematikatanárt lábánál fogva lógatták ki felbőszült diákjai az ablakon. Egy kollégiumban az éjszakai ügyeletben a diákok egy kirobant és igen elfajult veszekedés során székhez kötözték a nevelőt.”¹⁹

Azt gondoljuk, hogy az ifjúság morális romlását, a gyerek és fiatalok kriminális deviancia fokozódását, illetőleg az iskolai erőszak eluralkodását speciálisan új és mai jelenségként tételező képzetek és értelmezések hamisak. Ezt a narratívát súlyosan mediatisált világunkban a média hasonló tartalmú konstrukciói is táplálják és erősítik. A gyerekkori deviancia ugyanis – különösen az a brutális megnyilvánulás, amely a médiában jellegzetesen és egysíkúan jeleníti meg

¹⁶Fülöpné Böszörményi A., 2003

¹⁷Wener, M. – Schuster, M. im, 225. old

¹⁸Aries, im 444. old. idézi: Werner, M. – Schuster, M. 2000., 225. old.

¹⁹Fülöpné Böszörményi A., im

az iskolai erőszak differenciált és összetett problematikáját – magas hírértékű. A fiatal elkövető esetében a „váratlanság”, illetve az általános előfeltevésekkel való ellentétesség miatt – az „ártatlan”, „tiszta”, „angyali” gyerek sztereotípiák ugyanis nem harmonizálnak a felnőtt módon gonosz és érzéketlen agresszor imágójával. A fiatalok sérelmére elkövetett erőszak, a gyerek áldozat esetében pedig az aktiválódó szorongások valamint az a képzet emeli a hírértéket, hogy az ilyen cselekedet különös elvetemültséget feltételez, ezért ritka és drámai.²⁰ Elgondolkodtató az iskolai erőszak jelenségének globális jellege: a probléma ugyanis egyaránt megjelenik a tengerentúl eltérő oktatási körülményei között és az európai kontinens különböző régióiban, a skandináv országokban csakúgy, mint Dél Európában vagy az Egyesült Királyságban, és a hagyományos „megkésztettség” – hasonlatosan a családon belüli erőszak „felfedezéséhez” – a kelet-közép európai térség államaiban is.²¹

Annál, ha felülünk, áldozatává válunk az egy-egy megrázó eset kapcsán keletkező vagy azzal érvelő média-hisztériának, vagy az ezt követő kapkodó, s gyakran a sajtó mediálta felhorgadás lenyugvásával együtt elcsendesedő vagy elhaló szakmai aggodalomnak, csak egy nagyobb hiba vétető: ha sommás megítélésekkel bagatellizáljuk az iskolai erőszakot. Az iskolai erőszak, agresszió ugyanis akkor is kiemelkedő jelentőségű, ha nem úgy, nem olyan formában vagy mértékben

²⁰A média egyébként gyakorta jelenik meg az iskolai erőszak magyarázatai között, igaz elsősorban nem mint a jelenség nagyságrendjét generáló tényező, hanem mint a fiatalokat erőszakossá és kezelhetetlenné formáló agresszív tartalom és modell-közvetítő, egy sorban a drog használat, a modern zenével és divattal, a liberálisan megnövelt diákjogokkal, a teljesítmény-centrikus árnvelési eszközöktől mentes oktatással, a túlterhelt és ezért gyerekekkel kevés időt töltő és foglalkozó szülőkkal, stb.

²¹Egy illusztráció 2007-ből arra, hogy milyen hasonló módon jelentkezik a probléma – vagy megnyíre hasonlóan észlelik, magyarázzák, értelmezik azt – régiókban a hasonló történelmi múltú országokban.

„Az utóbbi időben a román sajtóban egyre gyakrabban olvashatók tanárok ellen elkövetett erőszakra szóló cikkek. Némelyek arról írnak, hogy a pedagógusokat a diákjaik iskolatársaik szemelátára bántalmazták, sértetgették. Emellett a világhálóra is kerültek már fel órákon filmezett anyagok, amelyekben a tanárokat megalázzák.

Egy átlagos romániai iskolában már az is jónak számít, ha a diákok csak káromkodva ordítanak egymásra, vagy a tanárookra (és viszont). Az enyhe pofozkodások, fenékbillentések, a copfok meghúzógatása, a stréber osztálytársak fűzetének összemázolása vagy az almacsutkával való dobálózás már a régi idők focija. Manapság a félholtra verés, a csoportos erőszak és a full-contact kéztörés a divat, mint erről több, a netes videomegosztókon látható, mobillal felvett filmecske tanúskodik. Az iskolai erőszak immár jelenséggé vált, valamit tenni kell a megelőzéséért – nyilatkozta egy héttel ezelőtt a szokásos szerdai kormányülést követően a miniszterelnök. Tăriceanu felszólította az oktatásügyi tárca vezetőjét, vizsgálta ki azt a Suceaván történt esetet, amely során egy diák iskolai erőszak áldozatául esett. A fiú egészen pontosan azért halt meg kórházszállítás után, mert osztálytársai módszeresen a padba verték a fejét. Az ok: csúfalkodott az egyik lánnyal az osztályból. Egy Vaslui-i tanuló kómába esett, miután egy nagyobb iskolatársa a hátába rúgott. Nagybányán egy 13 éves kislányt az iskola udvarán erőszakolt meg egy idegen. <http://eletmod.transindex.ro/?cikk=5682> 2007. június 6.

jelentkezik, ahogyan azt a köz számára alkotott elbeszélésmódok tartalmazzák. Azért igaz ez, mert az iskola – primer funkciója, a tudásátadás mellett – elsődleges kultúrákövetítő és szocializációs intézmény. Vagyis nem csupán felhalmozott tárgyi ismereteket közvetít, hanem az érintett gyerekek és fiatalok számára mintát, modellt is nyújt ennek során a társadalmi szocializációhoz a konfliktuskezelésről, az érdekek érvényesítésének legitim vagy lehetséges módozatairól, a társadalmi együttélés technikáiról.²² Jelentős mértékben az iskolában, a tanulói korban és lét során kerülnek elsajátításra azok a normák és viszonyulási módok, amelyek a vágyak, akaratok realizálásának elfogadott és megengedett formáit, a legitim és illegitim erőszak határait, az egymáshoz való viszony, a társas közlekedés szabályait tartalmazzák. Jól mutatja az iskolai erőszak megítélésének a társadalmi változásokkal való összefüggését az is, ahogyan az erről szóló diskurzusban a változások mentén az iskolai erőszak egyes elemei, viszonylatai kiemelődnek, ahogyan a hangsúlyok változnak és eltolódnak. A téma először a gyermeki jogok, a gyerekek kiszolgáltatottságának csökkentése, az iskolai élet demokratizálása – vagyis alapvetően a tanár-diák erőszak mentén merült fel. Ezt követően került előtérbe a diákok egymás közötti agressziójának, illetve az eszköztelenné vált tanárokkal szembeni erőszaknak a tematikája, amely ma elsősorban dominálja a probléma felvetéseket. Az is kétségtelen, hogy – miként az agresszió percepciójába általában – az iskolai erőszak érzékelésébe, tolerálhatóságának megítélésébe is erősen közrejátszik az, hogy az agresszió elfogadhatóságának küszöbértéke az utóbbi évtizedek során jelentősen csökkent, ezért ma másként érződnek, másként ítéldnek meg ezek a cselekedetek, mint korábban. És az sem vitatható, hogy ahogyan a társadalom életében általában, úgy az iskolákban is kétségtelenül megjelenik a viszonyok ellehetetlenülése és brutalizálódása, és ennek fokozott megélése – területenként, iskolatípusonként jelentősen eltérő szóródással, megjelenési és súlyossági formákban. Joggal mondható persze az is, hogy egy olyan társadalomban, ahol nap nap után nő és fokozódik a gazdasági és szociális feszültség, ahol folyamatosan és súlyosan sülyedő társadalmi tudatállapot detektálható, amely végtelenségig átpolitizált és megosztott és ahol a referencia személynek számító politikai méltóságok a gyűlölködéshez, a kirekesztéshez, az egymás eliminálására irányuló, kompromisszum képtelen hiszterizált indulatok megnyilvánulásához nyújtanak rendre példát, ott farizeusság éppen a gyermeki vagy az iskolai agresszióra mutogatni, rácsodálkozó, szörnyülködő meglepődéssel.

Ám a feladat nem is ez, hanem az indulatok indulatmentes, sine ira et studio vizsgálata, és a lehetséges kezelési eszközök keresése. Jól lehet az agresszió evolúciós jelentőségű, részben genetikailag meghatározott és ma is számos funkciója van, az erőszak szabályozásának elsajátítása éppen a szocializáció, az adott kultú-

²²ld. erről: Ligeti Gy.: Szecsák

rába való betagozódás során történik, és ennek a tanulási folyamatnak jelentős része az iskolában zajlik. Ahhoz, hogy a kezelési és befolyásolási lehetőségekről valóságghú képünk legyen, fontos annak megismerése, hogyan látják a problémát, a kezelés lehetőségeit és eszközeit az iskolai életet meghatározó két fontos rendszer ágensei, a pedagógusok és a gyermekvédelmi rendszer szakemberei. Jelen vizsgálat az ő meglátásaiknak, probléma észlelésének és megoldási elképzeléseinek, valamint gondolkodásuk és tapasztalati hasonlóságának és különbözőségeinek megismerésére és feltárására irányult.

II. Az iskolai erőszak fogalmának megjelenése a szakmai- és közbeszédben

Az iskola és az erőszak fogalmának együttes használata nem tekinthető szokatlannak. Bár az „iskolai erőszak” látszólag újkeletű konstrukció, tartalmilag – a jelenség ismeretét és elfogadottságát tekintve – mindig is jelen volt az oktatási intézményekben.

Az iskolákkal foglalkozó tanulmányok, leírások szerves része volt a rendszerváltás előtt is a gyermekek „magatartási problémáinak” bemutatása, az iskolai konfliktusok rendezésének mikéntje. A megközelítésben újat a rendszerváltás utáni időszak hozott. Az iskola demokratizálására vonatkozó törvényhozói szándék egyértelműen megjelent az 1993-ban elfogadott közoktatási törvényben, amely az iskolapolgárok jogait (és kötelezettségeit), az iskolai konfliktusok megelőzésének és rendezésének módjait minden korábbi jogszabálynál részletesebben és tartalmilag pontosabban igyekezett megfogalmazni. A szülői participáció (iskolaszék, szülői szervezetek), a diákok önrendelkezési és döntéshozatali részvételi jogosítványai fontos állomásnak tekinthetőek, még akkor is, ha az iskolai demokráciának gyakran csak formális, és nem tartalmi ismérveit jelentik.

Témánk szempontjából is fontos nívója a közoktatási törvénynek, hogy az iskolai konfliktusok rendezésének, az eljárási szabályoknak és garanciáknak a részletes megfogalmazását az iskolai házirend hatáskörébe utalta. Ez a rendszerváltás utáni időszak reményteljes (és gyakran talán naiv) elképzelései között „a helyi demokrácia aktív építésének kötelezettségét” kívánta törvényerőre emelni.²³ A jogszabály életbe lépését követően több kutatás is foglalkozott az iskolai házirendek vizsgálatával, az oktatási intézményeken belüli demokrácia, a diákjogok érvényesülésének jellemzőivel, azonban a kilencvenes évek elején még nem találunk expressis verbis az iskolai erőszakra vonatkozó megállapításokat, ajánlásokat.²⁴ A belső konfliktusok rendezésének, a jogok és kötelezettségek, az iskolapolgárok együttélésének jellemzőivel foglalkozó kutatások²⁵ megállapításai azonban előre vetítik azokat a problémákat, amelyeket ma az iskolai erőszak

²³Lásd: Miniszteri indoklás a közoktatási törvényhez.

²⁴A házirendek vizsgálata arról tanúskodik, hogy az érintettek nincsenek tisztában azzal, hogy a házirendben milyen garanciális elemek megjelenítésére van lehetőségük. Így tehát nem jön létre az a helyi szintű jogszabály, amelynek célja éppen a diákjogok érvényesülését segítő garanciák biztosítása lenne. Ezt állapítja meg az állampolgári jogok országgyűlési biztosa, aki külön vizsgálatban foglalkozott a diákjogokkal. Forrás: Gönczöl K., 1998.

²⁵Lásd: Bíró E.: Jog a pedagógiában. Jogismeret Alapítvány – Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest. 1998.; Bíró E.: Az iskolai házirend törvényességéről. Miskolci Pedagógus 2000/6. szám, 23-33. old., Ligeti Gy.: Szecskák. Forrás: http://www.diakjog.hu/diakjog/irodalom/ligeti_szecskak.htm

okaként, az agresszió megjelenésének és eszkalálódásának indikátoraként elemzünk. 1998-ban, az ombudsman (Gönczöl Katalin) által végzett vizsgálat²⁶ az alábbi megállapításokat tette (nem az iskolai erőszakra, hanem az oktatási intézmények általános működésére vonatkozóan): „Az iskolában a legsúlyosabb problémát az emberi jogok – főleg az emberi méltóság – tiszteletének hiánya okozza. A diák tehát kiszolgáltatott helyzetben van az iskolában, és ez akkor a legsúlyosabb, ha az emberi méltóság tisztelete a saját családja körében sem jellemző, ezért panasz-készsége, az érdekérvényesítésre vonatkozó késztetése teljesen hiányzik. A kisebb településeken a jogilag lehetséges, de ténylegesen mégsem helyeseltető összefonódás, összeférhetetlenség is gátolja a tényállás felderítését, de a korrekt fegyelmi eljárást is.”

A '90-es évek közepének diákjogi mozgalma eredményeként a törvényhozás a közoktatási törvény 1996-os módosítása során gyakorlatilag hiánytalanul beemelte a törvénybe a *Diákjogi Charta* diákjogokra vonatkozó ajánlásait. Ezzel a törvénymódosítással keletkezett az a – pedagógusok által gyakran sérelmezett – aránytalanság, mely szerint a diákjogok túlzott terjedelemben, sőt a *pedagógus-jogok rovására* vannak jelen a közoktatási törvényben.

Valójában a diákjogok deklarálása – a szimbolikus jogalkotás keretein belül maradván – nem jelent többet, mint az emberi és állampolgári jogok leírását és értelmezését.²⁷

A diákjogok részletes katalógusa, és a jogérvényesítés (formai) feltételeinek hangsúlyozása a miniszteri indokolás szerint a tudatos állampolgárrá nevelés, és a demokratikus államberendezkedés megszilárdításának egyik eszköze. Ez a hangsúlyeltolódás is közrejátszhatott abban, hogy az oktatási intézmények belső világának demokratizálására vonatkozó célkitűzések a kilencvenes évek közepére-végére gyakorlatilag egyenlővé váltak a diákjogok érvényesítésének gondolatával. Az erőszak, agresszió, abúzus témája már csak ezért sem jelent meg önállóan – beolvadt a jogsértések körébe.

A szakmai közbeszédben sem az iskolai erőszak problémája (a gyerekek agresszivitása) az elsődleges. Sokkal inkább tettenérhetőek azok a bizonytalanságból, a megváltozott működési keretek értelmezési hiányából eredő szerepvavarak, amelyeknek eredményeképpen a tanárok: „eszköztelenné válnak”, a „diákoknak csak jogaik vannak, kötelességeik nem”, és „ma már semmit nem tehet a tanár”. A tanulmány IV. fejezete részletesen foglalkozik az „eszköztelenség” tartalmi elemeivel, azt azonban itt is fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a pedagógusképzés

²⁶Gönczöl K.: A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben. Az állampolgári jogok országgyűlési biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése. Budapest, 1998. december

²⁷Földes P.: Mit tehetek és mit nem? Pedagógusjogok az oktatási jogok rendszerében. Megismerhető: www.osztalyfonok.hu

mind a mai napig nem „vette fel a versenyt” a jogszabályokban foglalt, egy demokratikusan működő iskola életében való részvételre történő felkészítésben. A nevelés, fegyelmezés, figyelemmegtartás, erőszakmentes konfliktuskezelési technikái helyett javarészt még mindig neveléstörténetet oktató főiskolákon és egyetemeken a tanárok valóban nem kapnak eszközöket a kezükbe ahhoz, hogy hatékonyan tudják kezelni problémáikat.

Jelen tanulmánynak nem témája, de azért szeretnénk jelezni, hogy a jogérvényesítések mikéntjét mindig összefüggésében kell vizsgálni. A jogok jelenlétének és megélésének szocializációs szerepe, pedagógiai hatása nem hagyható figyelmen kívül, ahogy a jog és pedagógia – a magyar gyakorlatban mindeztidáig ellentmondásos – viszonyának tisztázása sem. Ezekből az értelmezési bizonytalanságokból, és a fent is említett (mind a mai napig meglévő) pedagógiai dogmákból eredeztethető, hogy 1999-ben a közoktatási törvényt módosítva az alábbi rendelkezés emelkedett jogerőre: „A pedagógust munkakörével kapcsolatban megilleti az a jog, hogy személyét, mind a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartsák, nevelői, oktatói tevékenységét értékeljék és elismerjék.”²⁸

Az ezredfordulót követően az iskolai erőszak témája továbbra is látenciában maradt. Nagy média-visszhangot kiváltott esetek, botrányba fulladt jelentősebb iskolai konfliktusok hiányában a probléma még mindig csupán az eufemizmusok szintjén jelenik meg. A 2000. évi Országos Diákpárlament ajánlásai között például megjelenik, hogy a diákok, szülők, pedagógusok nem működnek együtt a belső konfliktusokban, a házirendek nem alkalmazhatók hatékonyan a belső problémák kezelésében.

A házirendek jelentik tehát azt a teret, ahol a diákjogok és az iskolai erőszak esetek találkoznak egymással. A jogi és a pedagógiai megközelítés összekeverésének azonban számos következménye van. Ez látható az alábbi házirendrészletnél is: „... az a diák, akire lopás, kábítószer-fogyasztás, társainak fizikai bántalmazása bizonyítható, méltatlan társai bizalmára, és ezért kizárja magát az iskola közösségből.”²⁹ Nyilas Misi tehát elnyeri méltó büntetését, az azonban kevésbé kétséges, hogy ezt a szabályt konkrét bántalmazásos ügyekben elég nehezen lehetne alkalmazni.

A diákok közötti, és a tanár-diák konfliktusok mellett fontos megemlíteni a szülők és tanárok közötti kommunikációs, együttműködési nehézségeket, erőszakos megnyilvánulásokat is. Ez a (látszólag) külső konfliktus-forrás szintén a

²⁸Kotv. 19.§ (1) bekezdés

²⁹Forrás: Lígeti György – Márton Izabella: Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában. Megismerhető: <http://www.oktbiztos.hu>

kilencvenes évek legvégétől vált egyre több szakmai diskurzus témájává.³⁰ A szülők és tanárok közötti dinamika megítélése / minősítése a felelősség kérdésével is terhelt, amelyben a gyerek közvetítői szerepet „vállal”, ezért ezek a konfliktusok mindig hármas felállásúak: tanár – gyerek – szülő. A tanulmány IV. fejezetében részletesen is foglalkozunk ezeknek a konfliktusoknak a mibenlétével, itt is fontosnak tartjuk azonban kiemelni, hogy valójában „a közoktatási törvény nem egymás ellenében, hanem *a hatékony nevelő-oktató munka biztosítása érdekében* fogalmazza meg a szülő- és a pedagógusjogokat. Kellőképpen átgondolt és kölcsönösen elfogadott felelősség-megosztás talaján képzelhető el az érintettek olyan együttműködése, ahol a konfliktusok megoldása nem pusztán a felelős megnevezését, hanem a probléma feltárását és meghaladását jelentheti. Ennek alapfeltétele az iskolapolgárok közötti kölcsönös bizalom, amely *nyitott kommunikációval, partneri viszony kialakításával* jöhet létre. Ennek talaján azután megvalósítható a konfliktusok helyben történő, konstruktív kezelése.”³¹

Az iskolai élet demokratizálódása, az oktatáspolitikán belüli (rendszerint politikai színezetű) koncepcióváltások, és a közoktatási törvényben foglalt gyakorlati megvalósulása körüli nehézségek vezettek oda, hogy 1999-ben felállították az oktatási jogok miniszteri biztosának hivatalát. A 2001 óta minden évben kiadott ombudsmani beszámoló tudatosan vállalja az ismeretközvetítést és szemléletformálást: nem csupán számadatokat tartalmaz, de részletes elemzéseivel tükröt tart az iskolai jogérvényesítés napi gyakorlata elé. Különösen tanulságos azoknak az eseteknek az ismertetése, ahol az iskolában alkotmányos alapjogokkal kapcsolatos konfliktus jelenik meg; hiszen ilyenkor nem elégséges a jogi megoldáshoz közvetlenül a közoktatási törvény rendelkezéseire hivatkozni.

Az alábbiakban ismertetett iskolai erőszak eset a 2001-es ombudsmani beszámolóban jelent meg.

„Az emberi méltóság védelme olyan alkotmányos alapjog, ami minden állampolgárt – így a közoktatás valamennyi szereplőjét – megillet. Mivel a közoktatási törvény a 10. § (2) bekezdésében kifejezetten deklarálja, hogy 'a tanuló nem vehető alá testi fenyegetésnek, kínzásnak, kegyetlen, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak', ezért a gyermek bántalmazása a pedagógus részéről nemcsak alkotmányos alapjog, de oktatási jog sérelmének is minősül, és a pedagógus fegyelmi felelősségre vonását vonhatja maga után. A tettlegesség megjelenése az iskolában

³⁰Bíró E.: Jog a pedagógiában. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ – Jogismeret Alapítvány, Budapest, 1998; Milicz Ákos: Mi a baj a diákjogokkal? Népszabadság, 2001. május 21.; dr. Siposs András: Már megint a pedagógusok...? Népszabadság; Milicz Ákos: Megbeszélés, megállapodás, béke. Népszabadság; A vitát összefoglaló és értelmező írás – Szakács Péter: Megint a margóra... Ráció (A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének Lapja), 2001. augusztus. Ebben a cikkben az előzményt jelentő mindhárom írás teljes terjedelmében olvasható.

³¹Földes P.: i.m.

ezenkívül a Btk. által szabályozott módon büncselekményt is megvalósíthat, és feljelentés esetén büntetőeljárás folytatásával járhat.” A 2001-es jelentés két példát is hoz iskolai erőszakra. Az egyik esetben:

„Egy tanulót szülei elmondása szerint biológiatanára tetteleg bántalmazott. Az igazgató nyilatkozatában azzal érvelt, hogy a tanuló egész órán fegyelmetlen volt, magatartásával zavarta tanára és társai munkáját. A rendhez és fegyelemhez szokott tanár egy idő után nem volt hajlandó tovább tűrni a diák viselkedését, ezért nyakánál fogva kivezette őt a tanteremből. Mivel a szülői panasz megalapozottnak bizonyult, azzal a kezdeményezéssel fordultunk az iskola igazgatójához, hogy vezetői hatáskörében tegye meg a szükséges intézkedéseket annak érdekében, hogy a jövőben a pedagógusok csak olyan fegyelmező eszközöket alkalmazzanak, amelyekkel nem sértik a tanulók emberi méltóságát, személyiségi jogait.”

A másik esetben a pedagógus válik tettelegesség áldozatává:

„Az iskola egyik diákja testnevelésórán rendetlenkedett, zavarta a tanítást. Viselkedése miatt tanára és a testnevelő munkaközösség vezetője is megróttta. Ezt követően a tanuló édesapja bement az iskolába, és mindkét pedagógust megverte. A testnevelő tanár bántalmazásában a tanuló is közreműködött. (...) Megállapítottuk, hogy a pedagógus szándékos fizikai bántalmazása olyan súlyos és vétkező kötelességszegés, amely esetén fegyelmi eljárás megindításának van helye... Az eset büntetőjogi felelősséget felvető elemeivel kapcsolatban nem rendelkezünk hatáskörrel, ezért csupán tájékoztattuk az igazgatót arról, hogy a bántalmazott pedagógusok tehetnek büntetőfeljelentést...”

Az ombudsmani beszámoló a következőképpen értékelte a két iskolai erőszak esetet (jogi és pedagógiai szempontból): „A diák a közoktatási törvény értelmében vétkező kötelességszegést követ el, amikor bántalmazván a tanárt, nem tiszteli annak a 19. § (1) bekezdés a) pontjában deklarált emberi méltóságát. Ez fegyelmi vétség, ami az iskolán belül fegyelmi tárgyalás megtartásával és fegyelmi büntetéssel szankcionálható. Ugyanígy vét a Kt. 19. § (1) bekezdés a) pontja ellen az apa is, de az ő vétségét – mivel nem ő, hanem gyermeke áll jogviszonyban az iskolával – az iskola maga nem szankcionálhatja. Az elkövetett cselekmény azonban nemcsak az oktatási jogok megsértése, de büncselekmény is, tehát az elkövetők – feljelentés esetén – büntetőjogi felelősséggel tartoznak. Ráadásul a cselekményt a pedagógus hivatása gyakorlásával kapcsolatban követték el. Mivel a sértett pedagógus közfeladatot ellátó személynek minősül, súlyosabb büntetés kiszabása fenyegeti az elkövetőket.”³²

Az iskolai erőszak esetek jogi értelmezése (látszólag) mentes a szakmai dilemmáktól. A konfliktushelyzetek kezelése, a gyakorlatban alkalmazott problé-

³²Részlet az oktatási jogok biztosának 2001. évi tevékenységéről szóló beszámolóból. (<http://www.oktbtiztos.hu>)

mamegoldási technikák, cselekvési módok azonban számos kihívással, nehézséggel néznek szembe,³³ amit felszínre hozott az elmúlt években megerősödött közbeszéd, az iskolai erőszak bekerülése a tömegmédiумokba, politikai diskurzusba. Ezzel a folyamattal párhuzamosan az elmúlt években felerősödött a fiatalkori devianciával kapcsolatos szakmai és laikus vita is. A büntethetőségi korhatár 12 évre való leszállításának felvetésével, az egyre erőszakosabb és deviánsabb fiatalokkal foglalkozó vitaanyagok a különböző médiumokon keresztül kihangsúlyozták a közvéleményt, a pedagógusokat. A fiatalkori deviancia (mint jelenség) hátterében álló valódi okok és a valós tendenciák elemzése ezekben a közleményekben, híradásokban nem fér bele, mégis – sajnálatos módon – gyakran a szakpolitikákat is befolyásolni akarják (lásd: az életkor leszállításának kérdése).

A növekvő gyermek- és fiatalkori kriminalitás vélt (és részben valós) problémájával már 1995 óta foglalkozik a szakmai közönség. Az országos bűnmegelőzési tanács megalakulásával, majd 1997-ben az országos bűnmegelőzési program kidolgozásával önálló jogot nyert a fiatalkori deviancia és kriminalitás büntetőpolitikai és gyermekvédelmi szempontú vizsgálata, elemzése – ezzel együtt pedig a szakpolitikai válaszok kidolgozása. Ennek a folyamatnak egyik csúcspontja a társadalmi bűnmegelőzés nemzeti stratégiáját megfogalmazó 115/2003. (X. 28.) OGY. határozat, amiben az iskolai erőszak ipso iure nem jelenik meg ugyan, de az iskola, mint a gyermekkori deviancia és ezért a bűnmegelőzés terepe igen.³⁴

A jelenlegi, az iskolai erőszakot a gyermekkori kriminalitással és megnövekedett agresszióval, erőszakkal egybemosó megközelítés gyakorlatilag 2008-tól datálható. Ebben az évben a Fővárosi Önkormányzat közgyűlése szakértői bizottságot hozott létre a nagy média visszhangot kiváltott eseteket követően, *„amelytől azt várta, hogy vizsgálja meg a fővárosi fenntartású intézmények helyzetét és a kutatási eredmények nyomán fogalmazzon meg olyan javaslatokat, amelyekre építve prevenciók eljárások, konfliktuskezelő stratégiák dolgozhatóak ki. Fontos cél, hogy az*

³³Cselekvési módokat vizsgált például a Szabó-Csepeli szerzőpáros. A kutatás budapesti felsőtagozatosok körében végzett vizsgálatával arra volt kíváncsi, hogyan döntenének a tanulók amikor az egyik oldalon az igazgatói intó a tét, a másikon pedig az osztálytársak elismerése. A konfliktusok sajátos esete az, amikor az osztálytársakkal való szolidaritás kerül szembe az iskola értékrendjével. Megállapításuk szerint egy ilyen dilemmában a konformizmus bizonyul erősebbnek az iskolások körében. forrás: Szabó I. – Csepeli Gy.: Politikai érzelmek iskolája. Jel-kép, 2./1984.

³⁴A társadalmi bűnmegelőzés nemzeti stratégiájában (115/2003. (X.28.) OGY határozat) az „elkövetés helye”, és az előfordulási gyakoriság miatt speciális deviancia-formaként jelenik meg az iskolai erőszak – azonban a határozat (teljesen indokoltan) nem foglalkozik vele önálló cselekményformaként. 2005-ben, a társadalmi bűnmegelőzési stratégia aktuális évi beszámolójában jelenik meg újra az iskolai erőszak – szintén a fiatalkori deviancia keretében. Az igazságügyi minisztériumi jelentés alapján „az ismertté vált bűncselekményeket egyre növekvő számban követik el gyermekek és fiatalok, de az áldozatok körében is emelkedik arányuk. Történik ez annak ellenére, hogy a társadalmon belül egyre kevesebb a gyermek. [...] kimutatható, hogy az iskolákban és az iskolák környékén terjed az erőszak.”

*intézmények és a pedagógusok a jelenleginél hatékonyabban, eredményesebben tudjanak szembenézni az iskolai és az iskolához kapcsolható különféle típusú agresszív magatartásformákkal. A szakértői bizottság működtetését és a kutatás koordinálását a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, a kutatás az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet munkatársai végezték.*³⁵

A Szociális és Munkaügyi Minisztérium, az Oktatási Minisztérium és az Országos Bűnmegelőzési Bizottság együttműködésében szintén megalakult egy bizottság 2008-ban, aminek feladata gyakorlatilag megegyezik a fővárosi kezdeményezésben létrejött bizottságéval.

Következő évben elindult a „Biztonságos iskoláért mozgalom”, valamint az a szakember vonal, ami az OFI (Oktatás Fejlesztési Intézet) szakmai vezetésével igyekszik tanácsokkal szolgálni iskolai erőszak esetekben. Szakmai konferenciák, kiadványok és kutatások szerveződnek a téma köré, amelyek elsősorban a pedagógusok számára igyekeznek megvilágítani az iskolai erőszak okait, jellemzőit, hatékony megelőzési és kezelési technikáit.

Az elmúlt évek erőfeszítéseit figyelve eszébe jut az embernek a klasszikus bon mot-t, amely szerint, ha nem tudunk egy problémát megoldani, hozzunk létre egy bizottságot. Ezzel természetesen nem szeretnénk eliminálni a bizottságok által végzett munkát, bár jelzésértékűnek tekintjük, hogy a „média-vihar” elültével a közvélemény számára már nem érhetőek el olyan források, amelyek a bizottságok jelenlegi munkáját / működését tennék megismerhetővé.

Sem a 2008. decemberében előterjesztett Nemzeti Ifjúsági Stratégia, sem pedig a korábbi, gyerekeket, fiatalokat érintő stratégiák³⁶, nem foglalkoztak az iskolai erőszak kérdésével. Az Ifjúsági Stratégia a fiatalkori deviancia területén az alábbi megállapításokat teszi: “Az ifjúsági bűnözésre vonatkozóan teljes körűvé kell tenni a korosztály-specifikus statisztikai adatgyűjtés rendszerét, a fiatalkorúakra és fiatal felnőttekre vonatkozó bűnözési statisztikákat. A büntető igazságszolgáltatás ifjúságspecifikus eljárásainak és büntetési rendszereinek, módszereinek (tovább)fejlesztése szükséges, elsősorban az ifjúság kriminológiai helyzetében fokozott jelentőségű és lehetőségű nevelő hatás erősítése érdekében. Kiemelt cél a korosztályok személyes és vagyonbiztonságának kialakítása. Célzott nevelőmunkát kell folytatni, amely a fiatalokban olyan készségeket fejleszt, mellyel ezt a biztonságot saját maguk részére képesek megteremteni, fenntartani, emellett szük-

³⁵A kutatásról megjelent kiadvány: Frontvonalban – az iskolai agresszió néhány összetevője (szerk.: Mayer J.) Budapest, FPPTI, 2008.

³⁶Ilyen nemzeti stratégiák: Nemzeti stratégia a kábítószer-probléma visszaszorítására, Nemzeti Bűnmegelőzési Stratégia, Roma Integráció Évtizede Program, Legyen Jobb a Gyermekeknek Nemzeti Stratégia, Stratégia Az Egész Életen Át Tartó Tanulásról, Nemzeti Audiovizuális Média Stratégia, Szakképzésfejlesztési Stratégia, Nemzeti Foglalkoztatási Stratégia, Közoktatás-fejlesztési Stratégia,

séges a bűnözéstől történő megóvásuk. Olyan programokra van szükség, amely a tudatos jogkövető magatartást, a tetteikért való felelősség kérdéskörét preferálja (elkövetővé válás megelőzése), valamint megoldásokat nyújt a sértetté, áldozattá válás elkerüléséhez. Meg kell jeleníteni a bűnmegelőzésre irányuló felvilágosítást a közoktatásban, és az ifjúsági munkában. Különös tekintettel kell lenni az ifjúsági korosztályokra kiemelten veszélyes cyberbűnözésre. Fontos az ifjúsági szolgáltatások katalizátor szerepének erősítése, azaz annak esélyének a növelése, hogy az érintettek eljutnak, eljuthatnak, és el akarjanak jutni a szükségleteik ki-elégítését, speciális problémáik megoldását szakavatottan segíteni képes professzionális intézményekbe, szolgáltatásokhoz. Ez a cél azonban csak akkor érhető el, ha megerősítjük a gyermek- és ifjúságvédelmi, illetve a szociális szolgáltatások valós, rendszerszerű, standardokon alapuló együttműködését. Elengedhetetlen az ifjúsági közélet és az ifjúság társadalmi integrációjának megújítása.”

A stratégia témánk szempontjából releváns rendelkezéseinek némiképp terjedelmesebb idézését egyrészt azért tartottuk szükségesnek, mert fontos megállapításokat tartalmaz az iskolai konfliktusok kívánatos rendezési és megelőzési módjára vonatkozóan, másrészt pedig azért, mert kimondja a holisztikus szempontú megközelítés és a szakmaközi együttműködés elvét.³⁷

³⁷Ez utóbbi nem 2008-ban mondódott ki először jogszabályi szinten, hanem jóval korábban, a közoktatási (1993) és a gyermekvédelmi törvény (1997) elfogadásakor. A gyakorlati szakemberek visszajelzései (lásd. IV. fejezet) és kutatási eredmények alapján ez az együttműködés és kooperáció komoly problémákkal és hiátusokkal küzd.

III. Jogszabályi környezet

Az iskolai erőszak nem jogi fogalom, ennek megfelelően definícióját, tartalmi leírását, vagy szankcióját nem találhatjuk jogszabályban. Jogrendszeren belüli helyzete több szempontból is hasonlít a „*családon belüli erőszak*” jogi és társadalmi konstrukciójához: a média által gyakran használt fogalom előbb-utóbb a közbeszéd és a szakmai diskurzus részévé válik anélkül, hogy pontosan tisztázott lenne mit is értünk alatta.

Az *iskolai erőszak* expressis verbis tehát nem jelenik meg sem a gyermekvédelmi, sem az oktatási, sem pedig a közpolitikai jogalkotásban. Az iskolában előforduló gyermekek közötti agresszív cselekményeket a jelenlegi jogrendszer „*magatartási problémának*”, „*bántalmazásnak*”³⁸, a felnőttek gyerekekkel szembeni erőszakos megnyilvánulásait „*gyermekbántalmazásnak*” minősíti, és ennek megfelelően a gyermekvédelmi törvény keretein belüli válaszreakciókat alkalmazza, míg a felnőttkorú (14 éven felüli) iskolapolgárok egymással szembeni cselekményeit a munkajog és a büntetőjog vonatkozó rendelkezései szerint rendezik.³⁹

Mindezeknek megfelelően a verbális és pszichés bántalmazás, megalázás, a nem tetteges cselekményekben megnyilvánuló „*csicskáztatás*” nagy eséllyel „*csúszik ki*” a büntetőjog keretei közül, bár a rágalmazás, becsületsértés szabálysértési illetve büntetőjogi tényállásai természetesen alkalmazhatóak a 14 éven felüli elkövető esetén.

A fizikai erőszak esetek különböző büntetőjogi alakzatokat valósíthatnak meg a tetteges becsületsértéstől vagy könnyű testi sértéstől a súlyosabb személy elleni erőszakos cselekményekig, valamint a kihívóan közösségellenes és dolog elleni erőszakkal megvalósuló tényállásig (garázdaság).⁴⁰

A pedagógusok (mint közfeladatot ellátó személyek) speciális jogvédelmet élveznek. Az ellenük – tanítás közben, iskolában – irányuló erőszakos cselekményeket (bántalmazás, feladatellátás akadályozása, illetve intézkedésre kényszerítés) önálló tényállás szankcionálja⁴¹.

A jelenlegi gyakorlat szerint (lásd IV. és V. fejezetek) büntetőeljárásra az esetek elenyészően alacsony számában kerül sor, aminek talán egyik legfontosabb oka, hogy 14 éven aluli erőszaktevők esetén a büntetőjog rendel-

³⁸Gyvtv. 6.§ (1) és (5) bekezdések; Kotv. 10.§ (2) bekezdés és 12.§ (1) bekezdés d), e) pontjai

³⁹lásd II. fejezet esettanulmányai

⁴⁰Jelen tanulmányban használt „iskolai erőszak” definícióba a személyek közötti agresszív cselekményeket soroljuk. A vagyon elleni cselekmények kívül esnek az általunk vizsgált tárgykörön.

⁴¹Btk. 230.§

kezései nem alkalmazhatóak.⁴² Gyermekvédelmi intervencióra, magasabb számban, de a valós szükségleteket feltehetően meg sem közelítő mértékben kerül sor. (Ezt támasztják alá azok a kutatási eredmények, amelyek a gyermekvédelmi jelzőrendszer - azaz a problémaészlelés, megelőzés integrált kezelésére létrehozott „riadólánc” - működését vizsgálták, és jelentős problémákat tártak fel.⁴³ Lásd még erről a IV. fejezet vonatkozó megállapításait).

Ilyen beavatkozás lehet:

- családlátogatás / a magatartási problémával küzdő (rendszeresen agresszív vagy áldozattá váló) gyermek családjával való kapcsolattartás, család gondozás / családsegítés,
- a gyermek veszélyeztetetté nyilvánítása,
- védelembe vétel,
- családból való kiemelés,
- családból való kiemelés és speciális gyermekotthonban való elhelyezés.

A gyermekvédelmi és oktatási intézmények közötti együttműködés a gyermekvédelmi és a közoktatási törvényben is szabályozott. A gyermekjóléti szolgálatokkal való kooperálás követelménye és a gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetésének kívánalma *expressis verbis* is megjelenik a jogszabályokban.

Az oktatási intézményen belüli gyermekvédelmi munka koordinálására és részbeni ellátására hivatott gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök alkalmazása 2004 óta nem kötelező az iskolákban. Egy 2006-ban végzett vizsgálat tanúságai szerint a közoktatási intézményekben a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős alkalmazása a következő tendenciákat mutatja: *„800 főnél nagyobb létszámú iskola egynegyede alkalmaz két gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, 300 fő felett emelkedést mutat két vagy több gyermek- és ifjúságvédelmi felelős alkalmazása. A négy, hat, nyolc fő gyermek- és ifjúságvédelmi felelős alkalmazása esetén arra lehet következtetni, hogy az osztályfőnök feladatkörébe utalták a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat. A kistélepüléseken azonban 22%-ban nem alkalmaznak gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst. Az iskolatípusok közül az általános iskola és gimnáziumban és a szakképző iskolákban nagy gyakorisággal előfordul a 2 fő alkalmazása, mely gyermek- és ifjúságvédelmi szempontból indokolt. De szándékuk ellenére ezzel a félállású gyermek- és ifjúságvédelmi felelős státusz felezését alkalmazzák. A 30 év alatti gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök végzettségüket tekintve szociális alapképzettségűek: szociálpedagógus vagy szociális munkások. A szakképzésben oktatók végzettsége azonban nem illeszkedik kellően a speciális feladatok ellátásához, szakiskolában műszaki tanárok, de grafológus is előfordul gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként.*

⁴²A gyermekkor büntethetőséget kizáró ok. (Btk 23.§)

⁴³Herczog M. – Gyurkó Sz.: A gyermekvédelmi jelzőrendszer működési jellemzői. Gyermekvédelmi Hírlevél, Complex. 2006/4.

Feltételezhető, hogy ezekben az esetekben csak formálisan töltik be a munkakört. A továbbképzés terén a speciális pedagógiai végzettségű gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök elsősorban a jogi, a szociológiai ismereteiket bővítenék. Kistépülések gyermek- és ifjúságvédelmi felelősei 13%-ban egyáltalán nem vettek részt képzésben, mert a munkaidő kedvezmény, helyettesítés nem megoldható távollétükben, illetve ők maguk sem nem is érzik szükségét. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős képzettségének esetlegessége folytán a gyermek- és ifjúságvédelmi esetek megoldásának esélye jelentősen csökken. Szükséges lenne a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök továbbképzését alkalmazásuk feltételévé tenni. A megyei pedagógiai intézeteknek kistérségi szinten is biztosítani kellene a továbbképzéseik szervezését, hogy a kistépülések számára is elérhető helyen legyenek hozzáférhetőek.⁴⁴

A fenti megállapítások már át is vezetnek a 2009-ben végzett empirikus kutatáshoz, melyben a gyermekvédelmi és oktatási szektor közötti együttműködést, a gyermekvédelmi munka jellemzőit, hatékonyságát vizsgáltuk.

⁴⁴Földes P.: i.m.

IV. Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása

1. Kutatási hipotézis

*Kutatási hipotézisünk szerint az iskolai erőszak mögött álló okok és tényezők – szoros egymásra hatásban – nem csak a gyerekek vagy a tanárok agresszióját növelik, hanem az oktatási intézmény általános működését is veszélyeztetik, ezért számos területen manifesztálódhatnak. Az iskolai erőszak kiváltó okai közül a családi és egyéni faktorokat jellemzően a gyermekvédelmi rendszer szereplői dektálják, míg az iskolai *teljesítőképesség, magatartás és társas kompetenciák* területén jelentkező indikátorok az oktatási rendszer szakemberei számára hordoznak elsődlegesen információkat.*

Az iskolai erőszak *multiszektoriális* jelenség, ezért megközelítése, prevenció és kezelési stratégiái elengedhetetlenül szükségessé teszik a különböző szektorok közötti együttműködést, elsősorban a szociális ellátórendszer, a gyermekvédelem és az oktatási intézményrendszer között. Az eltérő megközelítés, hangsúlyok, felismert / felismerhető problémák, a különböző szektorok által használt nyelvben rejlő különbségek mind-mind nehezítik a kooperációt.

Kutatási adatok támasztják alá, hogy a gyermekvédelmi jelzőrendszer működése problematikus, az oktatási és a gyermekvédelmi rendszer közötti (látszólagos vagy valós) érdekkülönbség miatt *az iskolai konfliktusok jelentős része nem „kerül ki” az iskolán kívülre. Az eszkalálódott problémákkal, egyéni életvezetési nehézségekkel sem kooperációban próbálnak meg az intézmények „kezdeni valamit”, hanem a sematikus feladat delegálás jellemző.*⁴⁵

Mindezeknek megfelelően *kutatásunk tárgya kvantitatív módszerekkel feltárni, hogy az iskolai erőszak hogyan jelenik meg az érintett szektorokban – amelyek együttműködése nélkül a megelőzés és a kezelés sem lehet sikeres.*

A kutatás célja: attitűdök, megközelítési módok feltérképezése, a jelenlegi működési módok megismerése és a lehetséges érintkezési pontok feltárásával javaslatok kidolgozása a stratégiai együttműködésre.

2. Módszer

A kutatás alapvető módszertani eleme az interjú, illetve a fókuszcsoporthoz tartozó interjú, melynek segítségével a gyermekvédelmi alapellátásban és az alap- és középfokú oktatásban dolgozó szakemberek iskolai erőszakkal kapcsolatos attitűdjeit, ismereteit, megközelítési jellemzőit, megelőzési és kezelési stratégiáit, valamint jellemző probléma felismerő és menedzselő technikáit gyűjtöttük össze és rendszereztük.

⁴⁵Lásd: Gyermekvédelmi Hírlevél, 2006. november, KJK Kerszöv

A kutatás során négy fókuszcsoporthoz tartozó szakemberek számára külön-külön, illetve egy alkalommal integrált (vegyes) csoportösszetételben⁴⁶.

1. sz. táblázat. A fókuszcsoporthoz tartozók részvevők megoszlása

	Részvevők szakmai hovatartozása	Részvevők száma	Fókuszcsoporthoz tartozók időpontja, helye
1. sz. fókuszcsoporthoz tartozók	Pedagógusok (fővárosi és vidéki intézményekben, általános és középiskolákban dolgozó tanárok)	15 fő	2009. február 6., FPPTI székhelye
2. sz. fókuszcsoporthoz tartozók	Gyermekvédelmi szakemberek (gyerekjóléti szolgálatoknál dolgozók, iskolapszichológusok)	7 fő	2009. február 10., FPPTI székhelye
3. sz. fókuszcsoporthoz tartozók	Pedagógusok (fővárosi és vidéki intézményekben, középiskolában / kollégiumban / általános iskolában oktató szakemberek)	19 fő	2009. február 27., FPPTI székhelye
4. sz. fókuszcsoporthoz tartozók	Integrált csoport – Pedagógusok és gyermekvédelmi szakemberek (fővárosi intézményekből)	12 fő	2009. március 11., FPPTI székhelye

Az egyes szakmák szerinti „tisztá”, illetve a „vegyes” csoportok megosztásra azért volt szükség, hogy el tudjuk választani egymástól a pedagógusok és a gyermekvédelmi rendszerben dolgozók ismereti, attitűd, és megközelítései jellemzőit. Az integrált csoport segítségével pedig modellezni tudtuk egy szakmaközi együttgondolkodást, aminek eredményeképpen a résztvevőknek lehetőségük volt reflektálni egymás megjegyzéseire, és ütköztetni lehetett a különböző álláspontokat.

A fókuszcsoporthoz tartozók az alábbi protokoll szerint folyt az irányított beszélgetés:

- a kutatás rövid bemutatása,
- a bizalmi szabályok elfogadása (adatvédelem),
- a résztvevők ismereteinek és attitűdjeinek mérése,
- a beszélgetés (és a jegyzőkönyv) lezárása.

Az ismeretek és attitűdök mérésénél az alábbiakra voltunk kíváncsiak:

I. ISMERETEK – VISZONYULÁS

1. Mít tart iskolai erőszaknak?
2. Milyen formái vannak az iskolai erőszaknak? Milyen iskolai erőszak formákkal találkozhatnak?

⁴⁶A fókuszcsoporthoz tartozók szakmai előkészítésében, szervezésében és vezetésében közreműködött Fótiné Németh Margit működött közre. ok vezetésében Fótiné Németh Margit működött közre

3. Kik között fordulhat elő iskolai erőszak?
4. Milyen iskolai erőszak tolerálható? Az intézményük, helyi gyakorlatuk szerint mi tolerálható?
5. Milyen kiváltó okai vannak az iskolai erőszaknak?
6. Mi fokozza / csökkenti / befolyásolja szerintük az iskolai erőszakot?
7. Szerintük mi az iskolai erőszak legenyhébb / legerősebb formája?

II. PROBLÉMA FELTÁRÁS – KONFLIKTUS KEZELÉS

1. Tudomásukra jutnak-e az iskolai erőszak esetek? Mikor derülnek ki az ilyen ügyek?
2. Mit tud kezdeni az iskolai erőszak esetekkel saját maga / az intézményében a kollégák?
3. Milyen ügyekben hogyan kezelik a konfliktusokat?
4. Milyen a tipikus konfliktuskezelési mód? Saját – intézményben a kollégáknak
5. Honnan kap segítséget ilyen ügyekben?
 - a) Külső lehetőségek:
 - más intézmények (nevelési tanácsadó, gyerekjóléti, stb.)
 - más szakemberek
 - szülők
 - kortársak
 - b) Belső lehetőségek:
 - kollégák (tanárok és más szakemberek: iskolai szociális munkás, pszichológus, gyerekvédelmi felelős)
 - intézmény
 - kortársak

III. MEGELŐZÉS – KEZELÉS – STRATÉGIÁK

1. Korábbi programok, kezdeményezések, amik sikeresek voltak. (pl.: nevelési értekezletek)
2. Megelőzősként mit tudnak csinálni? Saját maguk – kollégák – intézmény – külső rendszerek

Az iskolai erőszak esetek megelőzéséért direkt módon

Indirekt módon: iskolai miliő, fórumok, ünnepek, kommunikáció – beszélgetések a diákokkal, tanárokkal, más iskolapolgárokkal; iskola utáni elfoglaltságok

A résztvevők által adott visszajelzések saját tapasztalatot, véleményt közölnek, ezért általános érvényű következtetések levonásánál törekedtünk más tanulmányok, kutatások, nemzetközi felmérési adatok hivatkozására.

3. Kutatási eredmények

3.1. Ismeretek, viszonyulás

3.1.1. *Mi az iskolai erőszak? Milyen formái vannak? Kik között fordulhat elő?*

A résztvevők iskolai erőszakkal kapcsolatos ismeretei elsősorban a saját tapasztalatokon alapulnak, meghatározásaik, az iskolai erőszak megítélése gyakran igen szubjektív, a közvetlen élményeket, tapasztalatokat általánosítja. Az iskolai erőszak ritkán előforduló, vagy az intézményi / egyéni praxisból hiányzó formáit (szexuális bántalmazás, vagy a gyerekek/tanárok, szülők más iskolapolgárokkal szembeni agresszióját) nem jelzik a tipológiájánál.

„Két csoportra lehetne osztani szerintem az iskolai erőszakot: az egyik a gyerekek közötti (ez mindig volt és lesz is). Ebben is vannak persze változások. A másik a tanárok és diákok közötti. És van még egy felosztás szerintem: az egyikbe a lappangó módon jelenlévő erőszak van, ami nem tettelegességben nyilvánul meg (és gyakorlatilag tetten érhetetlen), a másik meg a tetteges. Az előbbi szerintem sokkal veszélyesebb.” (pedagógus, fővárosi oktatási intézmény)

3.1.2. *Az iskolai erőszak leggyakrabban jelzett formái:*

- az erőszak formája szerint: verbális és fizikai erőszak, megalázás („csicskáztatás”),
- a bántalmazó és az áldozat közötti viszony szerint: gyerekek közötti bántalmazás, szülők tanárokkal, valamint a gyerekek tanárokkal szembeni agresszív megnyilvánulásai.

„Meglegyintik viccből a gyereket, aztán a másik nekiugrik, verekszik.” (pedagógus, fővárosi oktatási intézmény)

„Véres verekedés, szakmunkás lányok. Ők voltak a legdurvábbak. Szétmarcangolta az arcát, kitépte a haját bőrostitül, aztán kiragasztották győzelmi zászlóként a falra, mint skalpot. Indokot sem tudtak mondani, hogy pontosan mi volt a konfliktus.” (pedagógus, fővárosi fenntartású oktatási intézmény)

„Cikizik egymást a gyerekek. Alázzák egymást szóval. Bár ezeket lehetne még véleményezni – mert igazából néha azt érzem, hogy mintha túl érzékenyek lennének a gyerekek. Az anyázásra például visszaiütnek mostanság.” (pedagógus)

„Gondolkodás nélkül megbántják egymást. Az egyik kislány azt mondta a másiknak: 'nézd, ez a ronda hogy került ide?'. Belegondoltam, hogyha valaki nekem ennyi idősen ezt mondta volna, lelkiileg teljesen magam alatt lettem volna. Ami még nekem nagyon furcsa, hogy vannak olyan gyerekek, akik kikényszerítik a befolyásolhatókból, hogy meséljék el a szexuális élményeiket. Magától nem mondaná el a gyerek, de az egész osztály hallatára mégis elmeséli, mert kényszerhelyzetben van. Ez nekem fájóbb, mintha megütnék egymást.” (pedagógus)

A kutatási tapasztalatok szerint nincsenek alapvető különbségek abban, hogy az egyes szakemberek mit tekintenek iskolai erőszaknak, illetve, hogy hogyan ítélik meg ennek mértékét, elterjedtségét.

„A médiából lehet tudni, hogy a gyerekek veszélyben vannak. Most téma az agresszió. Ezért beszélünk az iskolai erőszakról is. De igazából nem más, meg nem több mint ami mindig is volt – meg lesz is.” (pedagógus, fővárosi oktatási intézmény)

„Nem növekedett az erőszak, inkább másféle mint korábban. Nagyon megnőtt a verbális agresszió” (iskolapszichológus)

„Egy általános iskola és gimnázium, valamint egy óvoda tartozik hozzánk. Ott látunk bele egy kicsit jobban, hogy mi folyik. Szerintem nap mint nap találkozunk vele. Lehet, hogy nem pont a legerősebb formáival.” (gyermekjóléti szolgálatnál dolgozó szakember)

„Van a gyerekek közötti olyan agresszió, ami a mi időnkben is volt: megveri, ha haragszik. A különbség az, hogy a média most felkapja és ez kifelé is agresszív. A mi időnkben a tanár adott egy tockost, és mindenki megnyugodott – most ezt nem teheti meg és megy tovább a dolog. A felnőttek közötti dolog meg új szerintem.” (kollégiumi nevelő)

A megközelítésbeli különbségek – ha vannak – meglepő módon elsősorban nem az oktatási szektor és a gyermekvédelmi rendszer képviselői között jelennek meg; a szakmától függetlenül sokkal inkább az egyes résztvevők szemlélete, egyéni megközelítésmódja dönti el, hogy mit tekintenek a témához tartozónak (Ez azért is izgalmas, mert a gyermekvédelem tapasztalatai az iskolai erőszakra jellemzően közvetettek, a nehézségekről az iskola jelzéseiből értesülnek.)

A meghatározás az iskolai erőszak esetében is komoly problémát vet fel. A nemzetközi szakirodalomban először *Olweus*, az elismert iskolai erőszak kutató (és a róla elnevezett prevenció-s-kezelési program kidolgozója) definíciója terjedt el, amely szerint az erőszak (így az iskolai erőszak is) olyan agresszív magatartás, ahol az elkövető saját testét, vagy valamilyen eszközt (bot, kés, stb.) használva okoz sérülést vagy kellemetlenséget valaki másnak.⁴⁷ *Olweus* definíciójába tehát nem tarozik bele a megkérdezett szakemberek által első helyen említett verbális erőszak, megalázó viselkedés, csak a fizikai abúzus. A szakirodalom ma már azonban szélesebb körben határozza meg az iskolai erőszak fogalmát, és odatarozónak tekinti a fizikai agresszió mellett a szóbeli, lelki (pszichés) bántalmazást, szexuális abúzust is, ha az elkövetés helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és az áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés, stb.).⁴⁸

⁴⁷Olweus, D.: „Sweden”. In: Smith, P.K (ed.): The Nature of School Bullying: A cross national perspective, Rotledge, London. 1999.

⁴⁸Lásd: Schuster, B.: Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools, In: NCJ 225765, March 2009, NIJ Journal; Herczog M.: Erőszak az iskolában in: Herczog, M.: Gyermekbántalmazás, Complex, Budapest, 2007., 179-201.old

Az iskolai erőszak speciális, önállóan is megkülönböztetett válfajai:

- *bullying* – agresszív, megfélemlítő viselkedés, zaklatás, „csicskáztatás”, ami ismétlődő jelleggel fordul elő a diákok között a gyengébb, egyedül maradó, áldozat gyerekek sérelmére
- *beavatás* – jellemzően bentlakásos intézményekben előforduló szertartás, rítus, amely a diákközösség teljes jogú tagjává váláshoz szükséges. A vicces, humoros „feladatok” mellett előfordulnak durva, megalázó, az új diákokat alárendelt pozícióba helyező gyakorlatok is.
- *kirekesztés* – az iskolai erőszaknak azon formája, ami gyakran egy teljes oktatási intézmény, tanári kar, gyermekközösség működését áthatja. Az iskolapolgárok többségétől eltérőek hátrányos megkülönböztetése, fizikai bántalmazása, elhanyagolása, elkülönítése jellemzi ezt az erőszakformát. Kirekesztés alapjául szolgálhat az etnikai hovatartozás (leggyakrabban a cigány származás), fogyatékkal élés, a többségtől eltérő családi háttér, társadalmi-gazdasági státusz, stb.

Az iskolai erőszak fent vázolt meghatározásához képest tehát a kutatásban résztvevők egy *szűkebb értelmezési keretben* közelítették meg a jelenséget. Bár azt kértük tőlük, hogy saját praxisukból hozzanak példákat, a beszélgetésnek ebben a részében egy általános definícióra voltunk kíváncsiak. A kizárólag a saját közvetlen tapasztalatokon alapuló definíció adás a jelenség holisztikus megközelítésének hiányát mutatja, és növeli a ritkábban előforduló esetek felismerésének esélyét, illetve (más oldalról) hajlamossá teszi a szakembereket arra, hogy csak bizonyos formáit fogadják el / kezeljék az iskolai erőszaknak.

Fontos pozitívuma a szakemberek által adott visszajelzéseknek, hogy a mindennapi iskolai együttélésben jellemző konfliktusokat (tiltott helyen dohányzás, nem megengedett eszközök iskolai használata [pl. mobiltelefon, MP3], órai fegyelmetlenség, igazolatlan hiányzások, lógás, késés, stb.) ritkán jelentek meg úgy, mint az iskolai erőszak körébe tartozó jelenségek. Ez a distinkció azért is előremutató, mert egyrészt jelzi, hogy a szakemberek nem önálló erőszakformaként, hanem „okként”, „következményként” tekintenek a fent felsorolt jelenségekre, másrészt pedig ez lehetőséget nyújt az iskolai erőszak valós dimenziói mentén a speciális válaszreakciók / megelőzési technikák kidolgozására. (erről bővebben lásd: a II.3 pontban)

A szakemberek szerint az iskolai erőszak leggyakoribb formája a verbális agresszió, amit a gyerekek közötti fizikai erőszak és pszichés abúzus (jellemzően: megalázás, megfélemlítés) követ.

A tanár-diák erőszak a gyermekvédelmi szakembereknek szervezett fókuszcsoportos beszélgetésben markánsan, a pedagógus és a vegyes csoportokban említés szintjén jelent meg. A jelenség két dimenziója szakmánként eltérő súllyal jelent

meg. Jellemző, hogy míg a nem pedagógus szakemberek példákön keresztül mutatták be mit is jelent a tanárok diákokkal szembeni agressziója, addig a pedagógus csoportban a tanári agresszióknak, mint jelenségnek a létezését elismerték a résztvevők, de példát, illusztrációt csak a diákok tanárokkal szembeni erőszakos megnyilvánulásaira hoztak.

„Nálunk a gimiben megbukott egy lány, mert tesin nem öltözött át, és mindig kapott egy egyest. Szakórára kapta a jegyet, és fél év után jutott el a tanár oda (miután egyszer már megbuktatta), hogy behívja magához a gyereket. A tanári fölény, hatalom nyilvánult itt meg, hogy megleckéztesse a gyereket. Szerintem ez is támadás, agresszió. Ez egy finomabb forma. De tudjuk, hogy 'letérdelve kell bocsánatot kérni a gyerekeknek a tanártól'. Gyakoriatk a cinikus megjegyzések, meg hogy a tanár csúfolja a gyereket.” (iskolapszichológus)

„...A kollégát kergeti a gyerek a tábla előtt – ez fent van az interneten. Meglepett, hogy két nap múlva az igazgató meg azt mondta, hogy az idős kolléga már nem biztos, hogy jó módszerekkel tanít. Ezt kikérem magamnak. Egy taknyos kölyök nem veheti a bátorságot, hogy az idős tanárral kergetőzzön...” (pedagógus)

Szintén eltérő hangsúlyok mentén merült fel a szülők és tanárok közötti iskolai konfliktusok jelensége, amivel mind a két szakma képviselői találkoznak ugyan, de a problémát jellemzően máshol látják.

A pedagógusok többször is megfogalmazták, hogy a szülőknek nincs idejük, energiájuk a gyerekükre, ezért azok neveletlenek, alapvető együttélési szabályokkal, normákkal sincsenek tisztában. A pedagógus-szülő viszony a visszajelzések szerint egyre konfliktusosabb, a partnerségnek, szülői participációnak, együttműködésnek nyoma sem volt a válaszokban.

„A szülők is fontosak. Nagy a távolság a gyerek és a szülő között. Időigényes nekünk is a szülőkkel, meg a gyerek szülővel kapcsolatos problémáival foglalkozni. A nevelés fontosabb lenne, mint az oktatás.” (pedagógus)

„Az egyik gyerek bizonyítványosztás után lekurvázta az anyját. Az anya meg fel akarta jelenteni a gyereket. A kislány ki volt borulva. Félttem, hogy öngyilkos lesz, hétvégén bennem volt az eset: mit csináljak? Aztán kiderült, hogy az anya nem jelentette fel, minden rendben van, csak sétált egyet. Nekem viszont ráment a hétvégém.” (pedagógus)

Némiképp árnyalja a képet a gyermekvédelmi szakemberek probléma megközelítése, akik szintén konfliktusokkal terheltnek látják a szülő-tanár viszonyt, és ebben a szülők leterheltségét, nevelési problémáit, életvezetési nehézségeit tartják dominánsnak, de azt is kifejtik, hogy a tanárok háritási mechanizmusai és az iskola-szülő kommunikáció fogyatékoságai nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolai erőszakon belül egyre jelentősebb a szülőkkel kapcsolatos agresszív események aránya.

„...A pedagógus azt mondja, hogy már csak azért sem engedi be a szülőt. Ha az elején nem élt a beszoktatásban ezzel a lehetőséggel, akkor a későbbiekben már csak azért sem teszik meg. Volt, hogy amikor leültünk, akkor ezt meg tudtuk oldani, de volt többször is olyan, hogy nem. A szülők is rohannak, és gyermekmegőrzőként tekintenek az intézményre. [...] Azt érzem, hogy mindenki hátrít. 'Nincs időm, rohanok, nem foglalkozok ezzel.'” (egy fővárosi gyerekjóléti szolgálat munkatársa)

„A pedagógusok felkészületlensége és a szemlélet, meg a szülő-tanár közötti értékrendbeli különbségek okozzák a feszültségeket.” (iskolapszichológus)

„Izgalmas élmény volt az egyik szülői értekezleten az a tapasztalat, hogy nagyon feszültek az iskolák. Frusztráltak. Félnek a konfliktusoktól. Például, amikor a dohányzás kérdéséről volt szó, és azt kommunikálta a tanár, hogy ezzel nem tudnak mit csinálni, mert 18 éves korig van tankötelezettség, és nem tudják kizárni a gyereket. Nincsenek pedagógiai eszközeik, hogy kezelni tudják ezt a helyzetet. Szerintem az a kérdés, hogy milyen pedagógiai módszereik vannak, és mit tudnak használni. Ez egy generális konfliktus, és ellentét, mert ha a tanár valamilyen pedagógiai eszközhöz nyúl, akkor annak a gyerekeknek a szülője, aki nem dohányzik, őt fogja megtámadni. Például, ha pedagógiai eszközként csikket szedtet a gyerekekkel.” (iskolapszichológus)

Javaslat, ajánlás

- a) Képzés a gyermekvédelmi szakemberek és pedagógusok számára az iskolai erőszakról. Az iskolai erőszak egyes formáinak részletes elemzése, értékelése – a lehetséges kockázati tényezők, következmények bemutatásával.
- b) Modell értékű kezdeményezések és jó gyakorlatok széles körben való megismertetése a szülőkkel való együttműködésre, a szakmaközi kooperációra és a partnerségi viszony kialakítására / megerősítésére az iskolán belül és kívül.
- c) Prevenációs technikák és erőszakmentes konfliktuskezelési módszerek tréningezése pedagógusok és gyermekvédelmi szakemberek számára.

3.1.3. Milyen iskolai erőszak tolerálható? Az egyes intézmények mit tartanak „még elfogadhatónak”?

„Egy átlagos gyerekjóléti szolgálatnak kevés lehetősége, kapacitása van az iskolába való bejutásra. Egyébként a jelzés szintjén találkozik az iskolai erőszakkal. Ez akkor már egy következmény, ha az iskola úgy érzi, hogy nem tud mit kezdeni a gyerekekkel – akkor jelez a gyerekjóléti szolgálatnak. Mi azt tapasztaljuk a jelzéseknél, hogy akkor jeleznek az iskolák, ha úgy érzik, hogy teljesen tehetetlenek. Nincs is eszköze, nem is nagyon próbálja meg. Lehet, hogy próbált valamit, és tényleg kudarcba fulladt – de az biztos, hogy mi azt érezzük, hogy már nagyon későn szólnak a gyerekjóléti szolgálatnak, amikor a konfliktus, a szülő problémái már olyan mértékűek, hogy

nagyon nehéz beavatkozni. Nehéz egy esetkonferencián együttműködést kidolgozni, vagy egységre jutni ilyen esetekben. Olyan mély ellentétek, indulatok, harag van már az ügyben.” (gyerekjóléti szolgálatnál dolgozó szakember)

A gyermekvédelmi szakember fenti, az iskolák tolerancia szintjének illusztrálására használt gondolatait több kutatási eredmény is megerősíti.⁴⁹ Ezek, valamint a szakemberek által elmondottak egybehangzóan azt jelzik, hogy

- az iskolai konfliktusok a gyermekvédelmi szakemberek véleménye (továbbá a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaként az iskolákból érkező jelzések számának, illetve a jelzések tárgyának értékelése) szerint nem, vagy nem a valós probléma megjelölésével jutnak a gyermekvédelmi szakemberek tudomására;
- a jelzés túl későn, vagy problémataralom nélkül érkezik a gyermekvédelmi szakemberhez;
- a szóbeli erőszak esetekkel jellemzően csak az iskolai gyermekvédelemben dolgozó szakemberek találkoznak;
- a gyermekjóléti szolgálatok számára a szülők életvezetési, nevelési nehézsége vagy a gyermek agresszív, antiszociális viselkedése jelenik meg a jelzésekben iskolai erőszakként (iskolai erőszakot kiváltó okként).

Általánosságban megállapítható, hogy az iskolák a konfliktusaikat igyekeznek saját hatáskörben rendezni, és csak ritkán kérnek segítséget más intézményektől, szakemberektől. Ennek oka lehet részben a kompetencia határok eltérő értelmezése, a belső erőforrások és lehetőségek túlértékelése valamint az ismerethiány a segítő intézményi hálózat munkájáról, feladataikról, lehetőségeikről.

„Nagyon változó az is, hogy mikor kell eljutni az információnak a gyermekjóléti szolgálatához. Van iskola, aki nem is gondolja, hogy neki jelezni kellene: szakmai hiúság, presztízs, hogy az ő iskolájukban nincs probléma. Ez akadály a információhoz jutásnak. Az lenne az ideális, ha a gyerekek tudnák, hogy van egy másik hely, ahova mehetnek a problémáikkal.” (gyerekjóléti szolgálatnál dolgozó szakember)

Javaslat, ajánlás

- a) az oktatási intézmények rendszeres tájékoztatása a gyermekvédelmi intézményekről, azok feladatairól, hatásköréről, mozgásteréről,
- b) közös képzés oktatási és gyermekvédelmi szakemberek számára,
- c) az iskolai gyermekvédelmi munka szakmai protokolljainak újragondolása az oktatási intézményekkel együttműködésben,
- d) a gyerekek tájékoztatása a gyermekvédelmi rendszerről, a segítség lehetséges formáiról – közvetlenül (pl. osztályfőnöki óra keretében).

⁴⁹Maros Katalin – Tóth Olga: Az iskolai gyermekvédelem helyzetének vizsgálata Magyarországon in: Háló 9. 2003. 6-7. (14-15.); Herczog, M. – Gyurkó Sz.: A gyermekvédelmi jelzőrendszer működési jellemzői in: Gyermekvédelmi Hírlevél. Complex, Budapest. 2006/4.

3.2. Milyen kiváltó okai vannak az iskolai erőszaknak? Mi fokozza / csökkenti / befolyásolja az iskolai erőszakot?

A kutatásban nyilatkozó szakemberek eltérő prioritási sorrendben jelezték az iskolai erőszak kiváltó okait (lásd 2. sz. táblázat). A pedagógusok jellemzően az iskolán, oktatási rendszeren kívüli, és szubjektív tényezőkben találták meg az iskolai erőszak okait, míg a gyermekvédelmi rendszerben dolgozó szakemberek az iskolában, a gyermek környezetében meglévő (objektív) indikátoroknak is jelentőséget tulajdonítottak.

2. sz. táblázat: Az iskolai erőszak okai (a fókuszcsoportos megbeszélésen adott válaszok előfordulási gyakorisága alapján)

	Pedagógusok válaszai	Gyermekvédelmi szakemberek válaszai
1.	Gyerek családja, szülei	Gyerek családja, szülei
2.	Média	Gyerek problémái (magatartási zavarok, SNI)
3.	A pedagógusok „eszköztelensége”	Jelzés hiánya (a gyermekvédelmi rendszer nem tud beavatkozni / segíteni)
4.	Gyerek magatartási problémája (SNI, pszichés zavarok, stb.)	A megfelelő konfliktus-megoldási technikák hiánya (iskolában, családban)
5.	„A társadalom”	„A társadalom”

A pedagógusok az iskolai konfliktusok okait elsősorban a gyerekek személyében és családjaikban találták meg. A gyermekvédelmi szakemberek is a család felelősségét tartják elsődlegesnek, amit azonban a tanárok, iskolák működési nehézségei, rossz konfliktuskezelési technikái tovább súlyosbítanak.

„Szerintem a családnál kezdődik a dolog, meg a családi nevelésnél. Amikor kikerültem a főiskoláról, az volt a jelszó, hogy oktatás és nevelés. A nevelést én elsődlegesen a családba tenném, az iskolában az másodlagos. A mostani iskolámban a gyerekek 75%-a sérült családból jön. Ahol meg egyben van a család, ott mind a két felnőtt a gyereket veri. Iszonyú gyerekanyaggal kell megküzdenuünk. És az agressziót a gyerekek a családból hozzák magukkal.” (pedagógus)

„Nincs meg a családi háttér. Szeptemberig általános iskolában dolgoztam, és azt tapasztaltam, hogy a gyerekekkel nem beszélnek, nem tanulnak dolgokat. Nem tudja, hogy mi a magázódás, meg más alapokat. Az iskola persze neveli is a gyerekeket, de az alapokat a szülőknek kellene adni. A szülőnek ne csak joga legyen, hanem kötelessége is. Pedig úgy érzik, hogy nekik csak joguk van. Amikor én még iskolás voltam, a tanár panaszkodott a szülők felé, hogyan viselkedik a gyerek. Ma meg fordítva van.” (pedagógus)

„Egy szülő azt mondta nekem: Ne haragudj, nekem nincs időm ezzel foglalkozni. Én dolgozom.” (pedagógus)

„Nekem idén három szülőm költözött ki külföldre dolgozni. A három legjobb tanuló gyerekem érettségi előtt omlott össze emiatt – és nem tudok velük mit csinálni.” (pedagógus)

A problémakezelési technikákról a 3.3 alfejezetben részletesen is beszélünk, az iskolai erőszak okai között is meg kell említeni azonban az oktatási intézmények általános nehézségeit a konfliktusok területén. Így például:

- a kisebb súlyú szabályszegés (késés, dohányzás, nem megfelelő ruházat) az esetek többségében azonnali szankciót, következményt von maga után, míg a komolyabb, erőszakos megnyilvánulásokra gyakran nem reagálnak. Ez a gyakorlat fokozza az iskolai erőszak kockázatát.
- a rendszerszintű konfliktuskezelési technikák formalitása, dogma-szerű működése (azaz, hogy nem a konfliktus mögött álló valódi okok feltárására és kezelésére törekszik, hanem a „bűnös” minél egyszerűbb és gyorsabb megbüntetésére) az iskolai erőszak okai között szerepel.

„Ha egy gyerekkel gond van, mindennapi kudarcok vannak, akkor viszik az igazgatóhoz, bemondják az iskolarádióban – ez a konfliktus megoldás. Nincs is módszerük arra, hogyan oldják meg a helyzetet.” (gyerekvédelmi szakember)

„Az iskolák megpróbálják először maguk lerendezni az iskolai erőszakot. Az jut elsősorban el hozzánk, ami gyerek-gyerek közötti konfliktus. Egy lány az egyik család gondozásában szerelemfáltásból összeverekedett egy másik lánnyal. Az osztályfőnök elbeszélgetett vele, behívták az igazgatóiba. Ebből úgy fog kikerülni, hogy büntetést kap. Akkor nyertünk meg éppen egy pályázatot, ahol 'szemtől-szembe' módszert kezdtünk el használni. Bevontunk több szereplőt, és a nyári szünet határára voltunk, így mire összehívtuk volna az első találkát, akkor már nem tudtunk időpontot egyeztetni. Iskolaváltás, meg a többi miatt végül nem került rá sor, de szerintem ez a módszer jó lett volna ennek az esetnek a kezelésére.” (gyerekjóléti szolgálat munkatársa)

Mindegyik fókuszcsoporthoz beszélgetésen felmerült az SNI (speciális nevelési igényű), és az ún. „szakvéleményes” gyerekek problémája.

„A legnagyobb gond az SNI és a nevelési tanácsadós szakvéleményes gyerekekkel van. Ők nincsenek az osztályközösségbe beillesztve. Az ő befogadásuk minimális.” (iskolapszichológus)

„Az SNI-s gyerekek megjelenése az intézményekben problematikus. A pedagógus nem érti, hogy miért kell az ilyen gyerekek bent lennie a csoportban. Miért kell 28-30 fős létszámig feltölteni a csoportot. És az nagy trauma, ha van 2-3 ilyen gyerek. A pedagógus és a gyerekek közötti, meg a gyerek-gyerek agresszió is gyakoribb ilyen csoportokban. Nincs fejlesztőpedagógus. Gyógypedagógus jár ki heti egy alkalommal. Ez minimális. A pedagógusok nagyon ritkán járnak képzésre. A leggyakoribb indok, hogy nehéz megoldani a helyettesítést. Nincsenek felkészülve egyáltalán.” (gyerekjóléti szolgálat munkatársa)

„Olyan stílusban beszélnek a gyerekek velünk, hogy el sem tudjátok képzelni. Az is előfordul, hogy a tanárokat megütik. Nyolc-tíz naponként rendőrséget kell hívni, olyan verekedések vannak. Pedig szerintem inkább nyugtatót kéne adni nekik [a gyerekeknek (szerk.)].” (pedagógus)

Az integrált oktatásból fakadó nehézségeket több résztvevő is jelezte. Elsősorban a magatartási zavaros, fogyatékkal élő és a roma származású gyerekek közösségbe való befogadása jelent problémát. A megfelelő pedagógiai, nevelési eszközök ismeretének hiánya mind a gyerekvédelem, mind pedig a tanárok oldalán megjelent az iskolai erőszak okai között.

„Segítségre lenne szükségem. Egy időben fekvőtámaszt csináltattam a problémás gyerekekkel, aztán az igazgatóhoz küldtem öt mondat kíséretében, hogy mit csinált. Más iskola mást enged meg magának. Nem tudjuk meddig mehetünk el. [...] A romákkal igazából nincs több baj, mint a nem romákkal. Művészeti nevelés van nekik, és az segít, hogy ne legyen velük probléma. [...] Kellene egy olyan szakember, aki egy hónapig ott van az iskolában, és segít, hogy mit lehet csinálni ha gond van. Segítene a döntésben.” (pedagógus)

„Minden eszközt kivettek a kezünkől. Ha egy gyerek bomlasztó, hangadó, akkor tönkreteszi a tanórát. Nem tudjuk meddig mehetünk el a büntetésben, pedig a szülő, gyerek, osztály is elvárna, hogy történjen valami. Ha nem folyik vér, nem lehet más iskolába áthelyezni az ilyen problémás gyereket. Másik osztályba sem mehet, mert az más profilú osztály. [...] Régen egy fegyelmi tárgyalás is elég volt, hogy megváltozzon a gyerek. Most pedig bele lehet kötni mindenbe.” (pedagógus)

Az iskolai erőszak kiváltó okai között több rendszerszintű elem is előfordult. A leggyakoribbak:

– társadalom

„A társadalom hibája. Nem becsülik meg a pedagógusokat.”; „Ilyen világban élünk. Ezt látja a gyerek.”

– média

„Elmegy a Mónika show-ba elmesélni, hogy mit csinált, és még pénzt is kap érte.”; „A média miatt beszélünk ennyit az agresszióról.”

– oktatási rendszer

„Szerintem mi nem tehetünk erről a helyzetről. Aki a törvényt alkotja, az nem tanított soha. Aki bezárta az iskolákat, az nem is tudta, hogy mit csinál.”; „Reformokat kell hozni. Csökkenteni kell a tantermi óraszámot.”)

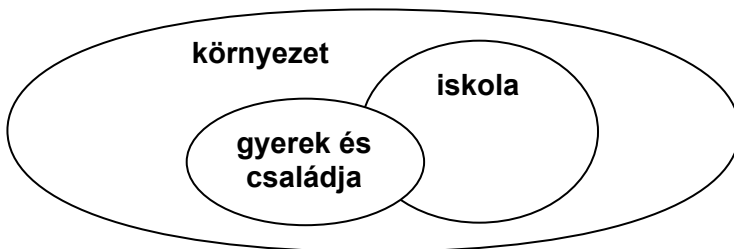
A pedagógusok a saját munkájukkal, az oktatási rendszer jellemzőivel, működési feltételeivel kapcsolatban számos kritikai megjegyzést tettek. A pedagógus pálya presztízisének, társadalmi megbecsültségének hiánya és az ezzel fordított arányban álló magas munkateher minden fókuszcsoportos beszélgetésben előjött. Az iskolai erőszak közvetlen okai között pedig az alábbi elemek fordultak elő a válaszok között:

- túl feszes tanrend
 „Nincs idő a nevelésre.”; „Nincs idő gyakorolni, mert haladnom kell a tananyaggal.”
- magas elvárások a tanárokkal és diákokkal szemben
 „Ránk zúdul mindenféle. Hat óra, harminc gyerek – száznyolcvanszor reagálni????”; „Szakmunkásképzőben volt egy gyerek, aki azt mondta nekem – és igaza volt -, hogy akkor is megtalálja a Zsiguli gyűjtését, ha nem tudja a 'Pitagóraszét'.”
- egyéniesítés / a gyerekek egyéni szükségleteink megfelelő oktatás lehetőségének hiánya
 „Az egész oktatási rendszerbe belekényszerítjük az összes gyereket. Muszáj az érettségi, a nyelvtanulás. Pedig a gyerekek egy részének ez nem jó. Stresszel, mert utálja az egészet.”; „Kisebb csoportokkal dolgoznék. Úgy jobb lenne. Hatékonyabb. De túl hangosak vagyunk, és ez zavarja a többieket.”
- forráshiány / tanárhoány
 „Hiányzik a pénz a szakkörökre, táborokra. Amúgy is alacsony a tanárok fizetése – a szabadidejét nem áldozhatja erre.”; „Sokszor találkozom azzal, hogy a gyerek lézeng. Nincs helyettes az egyik órára, van lyukasórája, és nem lehet tudni, mi lesz a gyerekekkel.”
- a gyerek 18 éves koráig tartó tankötelezettség túl magas
 „Nem hiszem, hogy ezzel jót teszünk a gyerekeknek. Mert nem az életre nevel, hogy 18 éves koráig azt tehet, amit csak akar.”
- átgondolatlan jogszabályi változások, kvázi reformok, fenntartói intervenciók
 „Nálunk a folyosó sötét és szűk. Az intézmény összevonás óta sok a verekedés a folyosón.”

A magyar és nemzetközi szakirodalomban⁵⁰ az iskolai erőszak háttérében meghúzódó okok integrált megközelítését tekintik a legsikeresebb modellnek.

Az egymásra épülő, egymással szoros kölcsönhatásban lévő kockázati tényezők három fő területre koncentrálnak: a gyermekre és családjára, az oktatási intézményre, illetve annak szűkebb értelemben vett földrajzi környezetére (gyakorlatilag ahonnan a gyerekek bejárnak az iskolába).

⁵⁰Herczog M. (2006) i.m.; Smith, P.K: Violence in schools: strategies and responses in Europe. Routledgefalmer. London. 2002.; Burns K.: School violence. Greenhaven Press.Cambridge. 2004. ; Ligeti Gy.: Erőszak az iskolában. Megismerhető: <http://www.romapage.hu/oktatas/tamasz/iskolai-jogok/minden-mas/ligeti-gyoergy-eroszak-az-iskolaban/>



1. ábra. Iskolai erőszak mögött álló faktorok

Környezeti faktorok között értékelendő:

- a település / kerület / körzet, ahol az oktatási intézmény működik,
- a lakosság demográfiai összetétele, szociális helyzete, a társadalmi mobilitás,
- az épített és természeti környezet jellemzői (közösségi terek, környezetvédelem, zöld területek aránya, stb.),
- a szociális és gyermekvédelmi ellátórendszer működése (személyi és tárgyi feltételek, együttműködés, jelzőrendszer működése, ügyforgalom, iskolai gyermekvédelem helyzete)
- az iskola fenntartójának általános helyzete (anyagi keretek, oktatáspolitikai kérdések, szakmai munka, személyi kérdések, döntésmechanismusok),
- az oktatási intézmény környezetében működő, vagy ott feladatokat vállaló civil szervezetek,
- az oktatási intézménnyel illetve az ott tanuló gyermekekkel (és családjaikkal) kapcsolatba kerülő állami és önkormányzati intézmények, hatóságok (gyermekorvos, ÁNTSZ, gyámhivatal, rendőrség, bíróság, ombudsmani hivatal, stb.)

Az iskolai faktorok között vizsgálandó:

- házirend (elfogadásának módusa, működése)
 - tanrend (jogszabályi megfelelése, elfogadottsága a tanárok között, problémák, nehézségek, tanrenden kívüli programok, speciális képzések)
 - integráció,
 - iskolapolgárok helyzete (szükségletek, szükséglet artikuláció, kommunikáció, jelzőrendszerek működése, kapcsolati háló, bizalmi viszonyok, konfliktusmenedzsment, hierarchia, kortárs segítség helyzete, minősítés – teljesítmény mérés)
 - magántanulóvá nyilvánítás gyakorlata,
 - jelenlegi konfliktusmenedzselési technikák (jellemző konfliktusok, típusos rendezési módok, fegyelmi eljárások, visszacsatolás, utánkövetés, együttműködés, stb.),
- iskolaszék / szülői részvétel.

A gyermeknél, családjánál jelentkező tényezők között kell értékelni:

- jellemző családi helyzet (gyerekek száma, felnőtt családtagok viszonyrendszere, bizalom),
- szülői magatartás (bevett fegyelmezési, nevelési módszerek, kommunikáció a gyerekekkel, az iskolával – elvárások az iskolával szemben, részvétel igénye),
- iskolán kívüli kortárs kapcsolatok (testvérrel, lakókörnyezetben, iskolatársakkal – szervezett vagy önszerveződő programok, kurzusok),
- erőszak élmény az iskolán kívül (verbális, érzelmi, fizikai, szexuális bántalmazás, elhanyagolás; a bántalmazó rendszer megélése),
- kriminalitás a családban, kortárs gyermeki közösségben (látens bűnözés, intézményi reakciók),
- média fogyasztás mértéke.

Javaslat, ajánlás

- a) az iskolai erőszak mögötti problémák, okok holisztikus szempontú megközelítésének széleskörű propagálása az oktatási és gyermekvédelmi szakemberek között (egy-egy intézmény esetében a kockázati tényezők egyedi értékelése az iskolai erőszak kezelésében résztvevő szakmák képviselőinek részvételével),
- b) szakemberek érzékenyítése az iskolai erőszak mögött álló okok felismerésében és megértésében
- c) a következményekre reagáló konfliktuskezelési technikák helyett a hangsúlyt az okok feltárására kell helyezni. Ennek érdekében az iskolán belüli és kívüli széleskörű együttműködésre és az érintettek participációjára van szükség. Az ezeknek a feltételeknek megfelelő problémakezelési technikák támogatása és az iskolapolgárok mind nagyobb számával való megismertetése. (képzés)

3.3 Probléma feltárás – konfliktuskezelés

Mit tudnak kezdeni az iskolai erőszak esetekkel az intézmények, szakemberek? Milyen ügyekben hogyan kezelik a konfliktusokat? Milyen a tipikus konfliktuskezelési mód?

A fejezet mottójául a pedagógusok „eszköztelensége” szolgálhatna. Az iskolai erőszak ügyek okai között korábban már hivatkozott probléma valódi tartalmát egyrészt nehéz megfejtetni, mert jelszóvá sűrűsödött, másrészt nagyon könnyen lehet hivatkozni rá, citálni, mert a hallgatóságnak megvan az az illúziója, hogy tudja, érti mit jelent ez a fogalom.

A szakemberekkel folytatott beszélgetések alapján a tanári eszköztelenség fogalmi elemei lehetnek:

- a korábban alkalmazott nevelési, fegyelmezési eszközök nem megengedettek a jelenlegi törvényi keretek között (itt leggyakrabban a testi fenyítés és az osztályteremből való kiküldés, mint szankció tilalma szerepelt a válaszok között),
- a gyerekeknek „túl sok joguk van”, és annak mindenáron érvényt is szereznek, míg a tanárok csak a kötelezettségeikkel és korlátaikkal szembesülnek,
- a pedagógusokat magára hagyták, nincs valódi segítségük a probléma és konfliktus menedzsmentben (ideértve a gyerekekkel, szülőkkel, tanár kollégákkal szembeni konfliktusokat is),
- a pedagógusokkal szembeni elvárásoknak való megfelelésre nincs megfelelő felkészítés (lásd: integrált oktatás, speciális nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás, „túlkoros” gyerekek kezelése, stb.),
- az oktatási intézmények és a pedagógusok nem ismerik azokat a technikákat, amelyekkel erőszakmentesen lehet az iskolai élethez tartozó kisebb-nagyobb konfliktusokat kezelni. A problémák menedzselése formális, és nem érdemi.

„Igazatok van, hogy a kollégák nagy része sem áll a helyzet magaslatán. A gyerekek unatkoznak, és nem jó színvonalúak az órák, és a tantestületen belül sem mondjuk el egymásnak azt sem, hogy segítséget kellene kérnie a tanárnak ahhoz, hogy jobban boldoguljon a gyerekekkel. És konfliktus van a tanárok között is, hogy ki a jó tanár.” (pedagógus)

„A szakemberképzéssel is probléma van. Azok a szociálpedagógusok, pedagógusok, akik az én iskolámba gyakorlatra jönnek, biztos, hogy nem tudják mit fognak csinálni, milyen céljaik vannak, miért ezt a pályát választották. A főiskola nem tanít módszereket arra, hogy ezeknél a gyerekeknél hogyan kell működni. Az ötvenéves kollégát nem biztos, hogy el fogom küldeni tréningre. A tanárok többsége elvárja, hogy a gyerekek az ő szükségletei szerint működjenek, de valójában nem akarják / tudják az új technikákat alkalmazni.” (egy oktatási intézmény vezetője)

Igen összetett probléma (jelenség) halmazzal állunk szemben, aminek alapvető következménye a pedagógusi munkára nézve a frusztráció, szorongás, és a kompetenciahiány érzés.

„Nem tudjuk fegyelmezni őket [gyerekeket (szerk.)]. Beírhatok a szülőnek, jót röhögnek rajta, és nincs eszközöm. Nincs a kezünkben semmi. Jó, hogy az agresszivitásról beszélünk, de ha csak a rendőrség el nem ítéli a gyereket, aki a másikat megveri, mi még ki sem rúghatjuk a gyereket. Ha áttesszük máshova, kapunk helyette két rosszabbat.” (pedagógus)

„Az egyik oldalon van a frusztrált gyerek, a másikon a frusztrált tanár. És ott vannak az oktatáspolitikai ellentétek is. A lehetőségeim a kooperatív oktatásra nagyon szűkösek. Ahhoz, hogy egy problémás osztályban ezt használni tudjam 22 órában, az gyakorlatilag nem lehetséges. Ha első osztálytól fogva így csinálja az iskola, akkor az persze könnyebb lenne.” (pedagógus)

A nehéz anyagi, tárgyi, személyi előfeltételek, és az „eszköztelenség”, magukra hagyottság által kijelölt keretben a pedagógusok többsége nehézséggel küzd a konfliktuskezelés területén. Többségük kritikával illetve a jelenlegi gyakorlatokat, és kifejezte szükségletét új technikák elsajátítására.

A jelenlegi konfliktuskezelési gyakorlatok közül a legelterjedtebbek (az említések gyakorisága szerinti sorrendben):

- fegyelmi eljárás tartása a legsúlyosabb (ismétlődő) esetekben,
- egyéb adminisztratív jellegű szankciók: osztályfőnöki figyelmeztetés, igazgatói megrovás,
- „egyéni tanulási rend” a problémás gyerek részére
„Az egyik gyereket beleültette a ceruzába. Három centis vérző sem lett belőle. Próbáltuk leültetni őket. [...] Egyéni tanulási rendbe küldtük a gyereket. Nem vehet részt a közösségben, de 7. órában konzultálhat a tanáraival, és a hónap végén be kell számolnia.”
- a problémás gyerek áthelyezése más intézménybe
„Az iskola két hónap után jelzett problémát, hogy tanulási, beilleszkedési, magatartási probléma van a gyerekkel. Volt egy esetmegbeszélés szülőkkel, gyerekjóléti szolgálat, pszichiáter. És érződött, hogy az iskola megpróbálja kivasárolni a gyereket. Gondoltuk, hogy az agresszió miatt akarnak megszabadulni tőle. Vadaskertbe járt, és utána még vissza sem ment a gyerek – még ezt az esélyt sem adták meg neki. Az önkormányzatba érkezett egy levél, hogy a szülőt kész tények elé állítják, hogy a többi szülő feláll és elviszik a gyerekeiket, ha a gyerek visszamegy. Az igazgató meg azonnal a többi szülő mellé állt.”
- az osztályfőnökök kiemelt szerepe a konfliktusrendezésben – és a prevencióban is
„Az osztályfőnök veheti észre, ha egy gyereknek problémája van, akár egy szaktanárral is, mert a tanárok is az osztályfőnökhöz fordulnak. Az osztályfőnök az iskolai gyerekvédelmishez viszont ritkán fordul.”
- a tanár saját kompetenciájába tartozik, hogyan rendezi a konfliktusokat (egyéni esetkezelés és egyéni felelősség),
- pedagógus kollégák segítséget nyújtanak a fegyelmezési, konfliktus-menedzselési nehézségekkel küzdő tanárnak
„Magára van utalva a pedagógus. Megkérdezem a kollégát, akire felnézek és elfogadom a véleményét. Az egyik kilencedikes osztályban sok problémát jelen-

- tett, hogy hatalmi harc kezdődött a gyerekek között. Összehívták a tanárokat, szétrakták a gyerekeket – aztán már lehetett velük dolgozni.”
- támogatás igénylése külső (iskolán kívüli) intézményektől

„Tudnak a gyerekjóléti szolgálatnál segíteni. Jelentkeztem, hogy meg akarom őket ismerni, és elmentem.”; „A gyerekjóléti szolgálat elég készséges. Programokat nem tudok igénybe venni, mert az időkeret nagyon szűk, de tudom, hogy járnak szülők, gyerekek. Erről tájékoztatnak engem. Gondolom, ha lesz valami jó programjuk, akkor majd meghívják..”; „Nálunk az a rendszer van, hogyha a tanárnak komoly problémája van a gyerekekkel, akkor elküldi pszichológushoz. Az beszél vele. Meg a szociális munkáshoz is elküldi.”
 - megelőző programok indítása az iskolában / a belső – és külső – erőforrások kihasználása

„Iskolapszichológusként sikerült elérni egy kooperációt a családsegítő és az iskola között. Az iskola pincéjében csocsót meg biliárdot telepített a családsegítő. Két srác ment, és nem voltak nagyon lelkesek, de felügyelték a gyerekeket. Azok meg imádtak oda járni. A legkeményebbek maradtak ott. Volt felügyeletük, és ők jóban voltak a srácokkal.”
 - alternatív technikák keresése

„Meg akarjuk teremteni egy fórum lehetőségét arra, hogy egy csoportszerű megbeszélés legyen arra, hogy az agresszorok találkozhassanak a bántalmazottakkal és hiteles személyek körében beszélhessenek a problémáikról.”; „Mindig mondom, hogy megváltoztak a gyerekek, és nekünk is meg kell. Engedni kell abból, hogy kiállok és megmondom. Sokat próbálunk az iskolapszichológussal kezdeni új dolgokat. De ez nem elég stabil. Jó programokat lehetne csinálni: elindítottunk egy kamasz klubot, mert azt gondolom, hogy nem hallgatják meg őket otthon. Én nem vagyok pszichológus, de azt gondolom, hogy a visszafojtott dolgok is fokozzák az agressziót.”

Javaslat, ajánlás

- a) az „eszköztelenség” dogmája mögött húzódó valódi tartalmak feltárása az oktatási intézményen belül, és a pedagógusok szükségleteinek megfelelő segítségek integrálása a tanári munkába (alternatív konfliktuskezelési technikák, fejlesztő pedagógia, mentálhigiénés támogatás, stb.),
- b) a gyermekvédelmi rendszerrel való együttműködés támogatása (rendszeres megbeszélések a jelzőrendszeri tagokkal, a tanárok meghívása esetmegbeszélésekre, személyes kapcsolat kialakítása),
- c) az iskolai gyermekvédelmi munka jellemzőinek, mozgásterének, lehetőségeinek megismertetése a pedagógusokkal,

- d) a formális (jellemzően adminisztratív) probléma kezelés helyett az iskolai erőszak valódi okaira való reagálás, a participáción alapuló resztoratív konfliktuskezelési technikák megismertetése a pedagógusokkal.

3.4. Megelőzés – kezelés – stratégiák

Jó gyakorlatok

- a) Holisztikus probléma-felismerés és fókuszált problémakezelés
„A problémát érdemes leszűkíteni iskola és agresszió témakörre. Mert hiába tudjuk, hogy sok feszültség otthonról jön, az iskolában mégsem megoldható, hogy a családig nyúljunk. Az kell megoldanunk, hogy az egyéni feszültséget hogyan lehet az iskolában csökkenteni. A tanár részéről a kommunikációs stílus, a partneri viszony nagyon fontos. Főleg a kamasz gyerekeknél, csak eszkalálja a feszültséget, ha sok felesleges szabály van. Hormonilag benne van az ellenállás egyébként is a gyerekekben, és örömmel megy bele egy csörtébe, és máris kész a csata – amire tulajdonképpen vágyott is a gyerek, mert a feszültség kiadását jelenti.” (pedagógus)
- b) A külső és belső erőforrások felismerése és kihasználása / kooperálás a különböző szakmák és intézmények között
„A gyerekjóléti szolgálatoknál kellene esetkonferenciákat tartani. Az iskolát (tanárokat) mindig meghívtuk, és annyira sikeres volt, mert nem arra fókuszáltunk, hogy mi a probléma, hanem hogy mi a megoldás. Egy évben 24-et tartottam, és nagyon sikeres volt.” (volt gyermekvédelmi szakember)
- c) Egyéni válaszok helyett team munka
„Minden problémával az a gond, hogy a gyereket találjuk meg, mint problémát. Vagy abúzott, vagy kábítószerezik, vagy agresszív. A fókuszban a gyerekek kellene lennie. És ezért jók a teamek. Mert így lehet egyéni kezelést találni. Legyenek akik a gyerekekre fókuszálnak, és legyen olyan aki a tanárra, és olyan, aki a rendszerre.” (pedagógus)
- d) A gyerekek szükségleteire fókuszáló iskolai működés
„Reggel is azzal kezdenek egyes osztályokban, hogy beszélgetnek. A gyerekek a szőnyegen elmondták hogyan aludtak, hogyan ébredtek, milyen volt az estéjük. Tudta a tanár is, hogy mit lehet várni a gyerektől, milyen lesz a hangulata, hogyan fog tudni figyelni.” (pedagógus)
- e) Felkészülés az integrált oktatással járó kihívásokra
„Ez egy sima osztály, de ott működik a gyerekek háza alapítványi iskola az integrált neveléssel. És a sima önkormányzati iskola sokat eltanult tőlük módszerben. Maga a tanár, aki viszi az osztályt, az is sok tanfolyamon, továbbkép-

zésen volt, és összerakta, ami szerinte nála működik, és hasznosítható. És egy olyan gyerek, aki a hűvösvölgyi gyerekotthonban élt, meg más (vegyes) háttérrel bíró gyerekek nagyon jól tudtak integrálódni. Tudták a gyerekek egymás történeteit és nem voltak különösebb nehézségek.” (pedagógus)

f) A diákok pozitív megerősítése

„Ezért hajtanak, mert a siker látható, és ez motiválja őket. Azt látom, hogy nem nagyon mertek dicsérni. Én nagyon sok dicséretet osztottam ki. Most évfordulónk van, és egész éves versenyek vannak, és kifeleheték a gyerekek a termet, párnát varrnak, szőnyegen ülnek, elfekhetnek az osztályfőnökin, ha akarnak. És van olyan, akinek már öt dicsérete van.” (pedagógus)

g) A pedagógusok adminisztratív terheinek csökkentése

„Az osztályfőnöknek van egy helyettese, aki az összes adminisztrációt megcsinálja. A honorárium a minőségért adott plusz pénz. Helyettesként beletanul az osztályfőnöki munkába, és ha az osztályfőnök hiányzik, akkor ő ott van, a gyerekek meg tudja, hogy mindig van valaki vele. Ez nagy segítség.” (pedagógus)

Az említés szintjén előfordult még a jó gyakorlatok között:

- kortárssegítő programok, gyerekek számára szervezett képzések (pl. a rendőrség részéről, kábítószer prevenciós programok),
- szülői participációt erősítő programok,
- szupervízió, coaching a tanárok számára (a kiégés megelőzésére, kezelésére),
- mentálhigiénés programok tanárok és diákok számára.

V. Nemzetközi jó gyakorlatok az iskolai erőszak kezelésében a gyermekvédelmi és oktatás szektor együttműködésével

Az iskolai erőszak megelőzésével és a beavatkozás lehetőségeivel kapcsolatban számos elgondolás, program született. Vannak pszichológiai indíttatású, individuális, az egyes tanulók agresszív viselkedését megcélzó programok, vannak az iskolai működés egyes, relevánsnak gondolt elemeire fókuszáló prevenciók projektek, és vannak átfogó elképzelések.⁵¹ Az elemzések szerint az egész iskolára kiterjedő, holisztikus megközelítésen (*Whole School Approach* – WSA) alapuló programok mutatják a legjobb eredményeket. Az iskolai erőszak kollektív kihívás, ezért a sikeres WSA program nem csupán az erőszakos magatartással foglalkozik, hanem az iskolai klíma és ethosz alakítását, valamint a személyzet, a gyerekek, a fiatalok és a szülők közötti kapcsolatok javítását is célul tűzi ki, és támogatja a gyerekek és fiatalok mentális egészségének és tanulási képességének fejlesztését is. A WSA a formális és informális kezdeményezések, cselekvések és eszközök széles tárházát alkalmazza, amelyek együttes hatásukban elősegítik az iskolai életminőség javítását. A kutatások azt jelzik, hogy a bántalmazás különböző szempontjait egyaránt figyelembevevő és az egész iskolát megcélzó programok mutatják a legígéretesebb eredményeket.

A nemzetközi jó gyakorlatok áttekintésénél tekintettel kell lennünk arra, hogy az egyes országokban igen eltérő az oktatási rendszer, az iskolai hagyományok és a mainstream tanítási metódus. Az Egyesült Államokra – bár nagyon sok iskolai erőszak prevenciók és kezelési stratégia, tanulmány, vizsgálat hozzáférhető a laikusok és szakemberek számára – ezen okoknál fogva csak ritkábban hivatkozunk, és a figyelmünket elsősorban az uniós illetve európai jó gyakorlatok felé fordítottuk.

A gyakorlati példák ismertetése előtt a nemzetközi szakirodalomban használt fogalmi kereteket, az iskolai erőszak jelenségére vonatkozó legfontosabb kutatási eredményeket vesszük számba, hiszen ezek ismeretében értelmezhetőek, helyezhetőek megfelelő kontextusba az egyes példák.

⁵¹Dann (1997) az iskolára irányuló különféle megelőzési programok osztályozása során öt prevenciók elvárását írt le: 1.a tanár-diák viszony minőségének javítása; 2.a szociális tanulás lehetővé tétele; 3.a közös alapértékek és normarendszerek megteremtése; 4.a pozitív teljesítmény- és énkép átadása; 5.a társadalmi azonosság tudat lehetővé tétele

1. Fogalom meghatározás

Az Európai Unióban 2003 óta kiemelt figyelem esik az iskolai erőszak (school violence and bullying) esetekre. A megelőzési programok széles skálája kapott támogatást az ebben az évben indult EU-Connect projekt keretében, melyek érintették:

- a generális prevenciót,
- a jogi rendelkezések reformját,
- az oktatási rendszer általános támogatását,
- az iskolapolitikák reformját és speciális iskolai programok indítását,
- ismeretterjesztő és figyelemfelhívó kampányokat,
- az iskolai erőszak esetekre adott azonnali, közvetlen válaszadási metódusok kidolgozását,
- a közvetlen szankciókat,
- kortárs segítő programokat.⁵²

Az Unióban az „erőszak” háromféle definíciója elfogadott (illetve használatos a legszélesebb körben), ha iskolai erőszakról esik szó.⁵³ Az *angolszász* (1) meghatározás szerint „erőszak a fizikai erő használata, ami valakinek sérülést vagy valamiben kárt okoz” illetve „erőszak a jogellenesen használt erő, vagy az azzal való fenyegetés”. *Olweus* (2), az elismert norvég iskolai erőszak szakértő már idézett definíciója szerint „agresszív magatartás az, amikor az elkövető saját testét, vagy valamilyen tárgyat (a fegyvert is ideértve) használ arra, hogy másnak sérülést vagy kellemetlenséget okozzon”. A *WHO* (3) meghatározás szerint pedig „erőszak, a testi vagy lelki erő, hatalom szándékos használata annak érdekében, hogy valaki saját magának, más személynek, vagy személyek egy csoportjának fizikai vagy lelki sérülést, rossz érzést, okozzon”.

A definíciókban közös elemként jelenik meg:

- a) sérelem- vagy károkozás, vagy azzal való fenyegetés,
- b) szándékosság.

Ezzel párhuzamosan kérdésként jelenik meg, hogy vajon az erőszak (iskolai erőszak):

- Szükségszerűen jelent-e fizikai erőszakot?
- Kizárólag személy ellen irányulhat-e?
- Szükségszerűen jogellenes-e?
- Személy valósíthatja meg csak, vagy intézmény is?
- Hogyan jelenhet meg? Szükséges-e a fizikai sérelemkozásban manifesztálódnia?

⁵²Az egyes projektek hatékonyságát rendszeres monitorozással, kutatásokkal is tesztelték.

⁵³Forrás: www.olweus.org

A fenti meghatározásokból is kiderül, hogy az „erőszak” és az „iskolai erőszak” fogalmak nem ekvivalensek. Az angol meghatározásban az iskolai erőszak (*school violence*) mellett ismert önálló fogalom a csicskáztatás / zaklatás (*bullying, school bullying*) is. Magyarországon a csicskáztatás az iskolai erőszak egyik formájaként ismert, a lelki bántalmazást, megalázó bánásmódot és fizikai erőszakot egyaránt magába foglaló jelenség, aminek alapvető jellemzője, hogy az erőszakos, agresszív magatartás:

- rendszeresen ismétlődik, és
- erőfölénnyel való visszaélést jelent.

Egyes munkákban a bullying-ot, mint iskolai erőszakot fordítják, más munkákban kiemelik, hogy a két fogalom (*'violence', 'bullying'*) nem szinonimák, bár komoly átfedés van a két jelenség között.⁵⁴

A fogalmak differenciált meghatározására a hazai szakirodalomban is történetek kísérletek. Példaképpen egy közülük:

Bullying (agresszivitás): olyan agresszív viselkedési forma (erőszakoskodás, zaklatás, terrorizálás), amely ismétlődő jelleggel irányul gyenge, magányos egyénre, akinek nehézségei vannak önmaga megvédésében.

Bullyingáldozat: olyan személy, aki gyakran, illetve ismétlődő jelleggel válik negatív, támadó, erőszakos, zaklató, megfélemlítő akció célpontjává, áldozatává. Védekezésre való képtelenség jellemzi.

Iskolai erőszak (*school violence*): az agresszív viselkedés egyik fajtája. Olyan negatív cselekedet, mely a tanulók egymás közti; a tanulók tanárokkal vagy más iskolai alkalmazottakkal, a tanárok tanulókkal (esetleg szülőkkel) szembeni erőszakos viselkedésében nyilvánul meg. Az iskola világában a verbális, a fizikai és pszichikai erőszak számos formában regisztrálható.

Iskolai zaklatás (*school bullying*): az agresszív viselkedés egyik fajtája, amelyben a diákot egy vagy több társa (illetve egy vagy több személy) ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki. Negatív cselekedetnek minősíthető, ha valaki szándékosan sérülést vagy kellemetlenséget okoz vagy próbál okozni. Megkülönböztethető: közvetlen zaklatás (ahol az áldozatot nyílt támadás éri); illetve közvetett zaklatás (ahol az áldozatot kiközösítik, szándékosan kizárják a csoportból).

Viktimizáció (*victimization*): meggyötrés, elnyomás. Mások meggyötrése, elnyomása, zaklatása, megfélemlítése.

Viktimizációs veszélyeztetettség: másokra nézve veszéllyel járó, kellemetlenséget, megaláztatást hozó, áldozattá-sértetté válást okozó, negatív kockázati tényezők, viselkedési formák.

⁵⁴Lásd: Smith, P. K. (2002) i.m.; Ananiadou, K.-Cowie, H.: Interventions to reduce school bullying. In: Canadian Journal of Psychiatry. 48 / 2003. 591-599. old. ; www.aggressionreplacementtraining.org

Zaklatás: az agresszív viselkedés egyik fajtája. Akkor beszélünk zaklatásról, ha a három speciális feltétele jelen van: az agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékos; ha ismétlődően és hosszú időn keresztül követik el; olyan interperszonális kapcsolatban zajlik, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik (egyenlőtlen erőviszonyok alakulnak ki)⁵⁵

Az iskolai erőszak és bullying esetek tipológiája a következőképpen határozható meg:

- közvetlen fizikai támadás,
- közvetett fizikai támadás (például: vagyontárgyak ellen)
- közvetlen verbális támadás (szóban, írásban – levél, email, sms, etc.)
- közvetett verbális támadás (például: pletyka terjesztése)
- kapcsolati erőszak: kizárás a társas életből / normális csoport tevékenységekből
- cyberbullying (információs és kommunikáció technológiák – ICT – felhasználása mások bántalmazására. Leggyakrabban interneten, mobiltelefon keresztül.)
- intézményi agresszió / manipuláció (például: teljesen irreális célok kitűzése)

2. Nemzetközi kutatási tapasztalatok

2004-ben, Alikasifoglu és munkatársai⁵⁶ Törökországban végeztek egy 4,000 fős, 9-11 osztályos diákokból álló mintán vizsgálatot az iskolai erőszak jellemzőiről. Az önkéntöltős kérdőívekre adott válaszok alapján a diákok 42%-a keveredett ve-rekedésbe a vizsgálatot megelőző 12 hónapban, és 7%-uk sérülést is szenvedett. A gyerekek 30%-a nyilatkozott úgy, hogy az aktuális tanévben csicskáztatás, bullying áldozatává vált, míg 19%-uk másokat csicskáztatott az iskolában. Ijesztően magas volt azoknak a gyerekeknek az aránya, akik a válaszok tanúsága szerint az elmúlt tanévben fegyvert vittek be magukkal az iskola területére (8%).

Az igen magas elemszám miatt fontosnak gondoltuk bemutatni *Nansel* és munkatársai 2001-ben végzett kutatását⁵⁷, amelyben 15.000, 6-10. osztályos észak-amerikai diákot kérdeztek meg iskolai erőszak tapasztalataikról. A gyerekek 59%-a nyilatkozott úgy, hogy őt soha nem csicskázatták és nem vált áldozatává iskolai erőszaknak, 56%-uk pedig soha nem csicskáztatott mást.

⁵⁵Figula E.: Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle. 2004/7-8.

⁵⁶Alikasifoglu, M. – Erginoz, E. – Ercan, O. – Uysal, O. – Kaymak, D. A. – Ilter, O.: Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. In: European Journal of Public Health. 2004/14. , 173-177. old.

⁵⁷Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association, 285, 2094-2100.

A diákok egynegyede az elmúlt tanévben 1-2 alkalommal vált áldozattá és ugyanilyen arányban követtek el a gyerekek mások sérelmére valamilyen erőszakos cselekményt. A hetente áldozattá váló illetve másokat abúzóoló gyerekek aránya pedig 8% illetve 9% volt.

Németországban az elmúlt években egyre több híradás (és tanulmány) foglalkozott a migránsok gyermekei többségének oktatási intézményeként szolgáló ún. *Hauptschule*-kben tapasztalható erőszakos cselekményekkel. A diákok közötti, illetve a tanárokkal szemben megnyilvánuló agresszív magatartás mindennapos (gyakorlatilag a gyerekek 100%-át érinti) ezekben az intézményekben, amik a nyelvi / megértési és kommunikációs, valamint tanulási és magatartási problémákkal küzdő, minden más intézményből kieső migráns gyerekek gyűjtőhelye. A multikulturális közegben speciális programok szükségesek már pusztán a diákokkal való kapcsolattartáshoz és kommunikációhoz.⁵⁸ Az OECD egy 2008-ban kiadott jelentése szerint az iskolai erőszak esetek Franciaországban és Angliában is egyértelműen kezdenek etnikai színezetet öltetni. Eszerint a gyerekek számára szignifikáns lesz a faji, etnikai hovatartozás annak eldöntésekor, hogy „kit válasszanak ki maguknak”, hogy ki legyen (a következő) áldozat.⁵⁹

2005-ben, *Witkowska és Menckel* végzett kutatást⁶⁰ Svédországban, az iskolákban elszenvedett szexuális bántalmazásokról. Megállapításaik szerint a svéd lányok számára az oktatási intézményekben elszenvedett szexuális zaklatások az egyik legnagyobb (köz)egészségügyi problémát jelentik. A kutatók szexuális zaklatásnak tekintettek minden olyan szexuális természetű magatartást, amit a lányok nem megfelelőnek vagy nem elfogadhatónak ítélték. A válaszok tanúsága szerint a 17-18 éves lányok 49%-a élt át már iskolai környezetben ilyen szexuális zaklatást valamely kortársa, és 18%-uk valamely tanára által. Az ún. *dating violence*, vagy randevú erőszak magyarországi jellemzőiről 2005-ben végeztünk kutatást az Országos Kriminológiai Intézetben,⁶¹ ami a svéd eredményeknél jobb tapasztalatokat hozott ugyan, de még így is a diákok közel egynegyedénél volt megállapítható a randizások alkalmával, a partner / barát által elkövetett bántalmazás ténye. A tanárok által elkövetett iskolai szexuális erőszak eseteket vizsgálta

⁵⁸Schäfer, M. & Korn, S., (2001), Tackling violence in schools: Areport from Germany. <http://www.goldsmiths.ac.ac.uk/connect/reportgermany.html>

⁵⁹Olweus 1987-ben megjelent egyik tanulmánya szerint a bullying áldozatává válásával leginkább veszélyeztetett gyerekek: a legkisebb, leggyengébb, legfiatalabb (azaz életkorukat és méreteiket tekintve jól körülírható csoportba tartozó) elsősorban fiú gyerekek. Számos kutató kiemeli, hogy a fizikai bántalmazás és bullying elsősorban a fiúk között elterjedt, míg a lányok a verbális és kapcsolati erőszakot (kirekesztés, kizárás, pletykálgatás, stb.) alkalmazzák nagyobb mértékben.

⁶⁰Moore, K. – Jones, N. – Broadbent, E.: School violence in OECD countries. 2008. Megismerhető: http://learnwithoutfear.org/downloads/School_Violence_in_OECD_countries.pdf

⁶¹Herczog M. – Gyurkó Sz.: Randevú erőszak – partnerbántalmazás a családi együttélést megelőzően. In: Kriminológiai Tanulmányok 43. OKRI. Budapest. 2006. 136-156. old.

Timmerman 2003-ban, Hollandiában. A magyar eredményekhez hasonlóan az esetek 18%-ban volt kimutatható iskolatárs által elkövetett szexuális bántalmazás / zaklatás (nem beleegyezésen alapuló szexuális aktus), míg a tanárok által elkövetett hasonló cselekmények aránya igen magas, 27%-os volt.

A fenti kutatási eredmények és megállapítások nem alkalmasak arra, hogy átfogó képet kapjunk az iskolai erőszak nemzetközi helyzetéről. Jól mutatják azonban, hogy általánosan ismert és kutatott jelenségről van szó, ami jellemzőit tekintve nem tér el jelentős mértékben a magyarországitól.

A probléma jelentőségét, és az iskolai erőszakra eső mind nagyobb nemzetközi figyelmet mutatja, hogy 2006-ban, az ENSZ speciális ügyszakban tárgyalta az Európai és Közép-Ázsiai oktatási helyzetet, aminek során (a regionális konzultációkon) a legnagyobb figyelem az iskolai erőszakot övezte. A konzultációkra delegált diákok legnagyobb problémának az iskolai erőszakot, azon belül is a tanárok és más felnőtt iskolapolgárok irántuk megnyilvánuló erőszakos aktusait emelték ki.

3. Jó gyakorlatok⁶²

3.1. „Én nem bántok másokat az osztályban. És te?” (Belgium)

Belgiumban 2006-ban indult el egy átfogó program az osztályterekben zajló iskolai erőszak, csicskáztatás, zaklatás megelőzésére. A program célja a gyermekek közötti agresszió csökkentése és az egymás közötti interakciók békésebbé, erőszakmentessé tétele. Minden osztály részt vett a programban, a városi bűnmegelőzési szolgálatok koordinálásával.

Az „Én nem bántok másokat az osztályban. És te?” elnevezésű program öt fő részből állt:

1. színházi előadás az iskolai erőszakról (Ez egy olyan tragikomédiát jelentett, ami a zaklatás, csicskáztatás, bántalmazás különböző aspektusait mutatta meg. Az előadás után beszélgetés következett a diákokkal a látottakról.)
2. erőszak-ellenes játékok (*anti-bullying game*): minden osztályban eljátszották ezt a játékot, majd a diákok egy legalább öt pontból álló „szerződést kötöttek” egymással arra, hogy erőszakmentesen fognak kommunikálni, konfliktust megoldani és nem zaklatják / csicskáztatják osztálytársaikat.
3. öt héten keresztül az osztályoknak a korábban megkötött szerződés szerint kellett működniük (folytonossági modul)

62 Példák az Európai Unió EUCPN (Európai Bűnmegelőzési Hálózat) tagországainak legjobb gyakorlataiból. Forrás: www.eucpn.org/goodpractice/

4. az osztályok kiértékelték az eltelt időszakot, a szerződést és annak megvalósulását.
5. erőszak-mentes party – a projekt zárása

3.2 „Kezeld a konfliktusaidat!” (Dánia)

A dán Bűnmegelőzési Tanács, együttműködésben a dán Konfliktus Rendezési Központtal 2000-2002 között egy olyan iskolai konfliktusrendezési programot indított el illetve működtetett, amelynek eredményei szerint az alternatív (resztoratív, erőszakmentes) probléma-megoldási technikák alkalmazásának bevezetése az iskolai konfliktusrendezésbe egyértelműen csökkenti az iskolai erőszak esetek számát. A nem csak a kezelés, hanem a prevenció szempontjából is igen sikeres program egy 1999-ben végzett kutatás eredményeire építve igyekezett az iskolai erőszak elkövetésével (és elszenvetésével) veszélyeztetett gyerekek számára egyfajta pozitív identitás-képet felmutatni – illetve annak „felépítésében” segíteni a diákokat. A diákok pozitív önértékelése, az iskolai közösségből való kirekesztődés megakadályozása alapvető indikátora a jó erőszak-prevenció programoknak. Az erőszakmentes konfliktuskezelési technikák alkalmazásának elfogadás, a módszerrel hirdetett elvekkel és értékekkel való azonosulás nem képzelhető el anélkül, hogy a diákok (és más iskolapolgárok) jó mentálhigiénés állapotban lennének.

A projekt nívója tehát elsősorban nem a helyreállító igazságszolgáltatási szemlélet integrálása az iskolákba, hanem egy holisztikus szemléletű, az iskolapolgárok jóllétét és jólétét is figyelembe vevő (azt a projekt háttérének tekintő) megvalósítás.

A dán modellhez hasonló – resztoratív technikákra építő – programok indultak az elmúlt öt évben gyakorlatilag az Európai Unió valamennyi államában, így Magyarországon is.⁶³

3.3 Fórum Színház a bűnmegelőzésben (Litvánia)

A nyugat-európai példák mellett fontosnak tartottuk olyan – történeti fejlődését tekintve a magyarhoz hasonló –, a periférián elhelyezkedő kisállamból

⁶³Példák az Országos Bűnmegelőzési Bizottság gyakorlatából: kortársmediáció, mediátor és mediátor tréner képzés a diákok és tanárok között (Partners Hungary – Közgazdasági Politechnikum); konstruktív konfliktusfeloldás, „szemtől szembe” módszer (Csibész Gyerekjóléti Központ – Bókay Árpád Általános Iskola, MH Líceum Alapítvány, Zöld Kakas Líceum); jóvátételi módszer alkalmazása a konfliktusfeloldásban (Béke Gyerekotthon); kommunikációs, önismerteti program, az erőszakmentes konfliktusfeloldás módszerei (Boros Sámuel Szakközépiskola – Sente, Periféria Egyesület) Forrás: www.bunmegelozes.hu

is példát hozni, ahol a pénzügyi és szemléletbeli / szakmai nehézségek ellenére sikerült eredményeket elérni.

A litván program célkitűzései között szerepelt a tinédzserkorú gyerekek körében a kriminalitás és más deviáns magatartások iránti fogékonyság csökkentése, a bűnelkövetés, az erőszak, az alkoholfogyasztás és más szerhasználat kockázatának csökkentése. A másodlagos célkitűzések között szerepelt a diákok kritikai gondolkozási képességének megerősítése a saját cselekedeteik, a magatartásukért vállalt felelősség tekintetében.

A pszichológiai-kreatív Fórum Színház metódusát speciálisan a fenti devianciaformákkal veszélyeztetett gyerekek számára dolgozták ki. Litvániában ennél is szűkebben határozták meg a célcsoportot: olyan tinédzsereket vontak be a programba, akik már összeütközésbe kerültek a hatóságokkal valamilyen büntetendő cselekmény elkövetése miatt.

A csoportasszociációk kreatív-lélektani technikájára építő program a partneri kapcsolatok kiépítését segíti, és megtanítja a résztvevőket arra, hogyan lehet aktívan meghallgatni a másikat, és tiszteletben tartani a véleményét úgy, hogy az ember a saját érdekeit (véleményét) is érvényre juttatja. A kommunikációt segítő technikák révén a diákok a mindennapi élethelyzetek komplexitását is jobban megértik és felismerik a saját és mások viselkedése mögötti érzéseket, érzelmeket, vágyakat.

3.4. Olweus, iskolai erőszak megelőző / kezelő program (Norvégia)

Jelenleg az egyik legjobbnak tekintett, legismertebb és legtöbbet kutatott iskolai erőszak (bullying) megelőzési projekt az Olweus prevenciós program. A program, amelynek megalkotója és névadója a norvég Dan Olweus professzor, lassan négy évtizedes kutatási és alkalmazási tapasztalatot tudhat maga mögött. Az Olweus Iskolai erőszak Megelőző Program (Olweus Bullying Prevention Program – OBPP) többszintű, többkomponensű iskolai projekt az iskolai bántalmazások és más antiszociális magatartások csökkentésére és megelőzésére az általános iskolában és a középiskola alsóbb osztályaiban. Az OBPP az egész iskolára kiterjedő (WSA) programként az iskolai, az osztály és a személyes szinten irányoz elő különféle eljárásokat, és a szülők és a közösség bevonását is megcélozza.

A program alapvető célja „a társas környezet újrastrukturálása” amely arra irányul, hogy a bántalmazó magatartások „lehetőség és jutalom szerkezetében” változásokat érjenek el. A program hangsúlyozza a tanárok és a szülők pozitív részvételét, az elfogadhatatlan magatartások határozott korlátozását („*mi nem tűrjük a bántalmazást az osztályunkban/iskolánkban*”), és a nem hosztilis és nem

testi szankciók következetes alkalmazását az erőszak szabályozásában. A felnőtteket a pozitív szerep modell-nyújtásra ösztönzik.

A program egyfajta „*train-the-trainer*” modell szerint működik. Az egyes iskolák „kulcsembereit” a kiképzett instruktorok tanítják be, a program alkalmazását és megvalósítását az iskola tanárai végzik.

Az OBPP célja:

- a gyerekek közötti meglévő iskolai erőszak csökkentése
- az új iskolai erőszak problémák megelőzése
- jobb társas kapcsolatok kialakítása az iskolában

A programot általános és középiskolás tanulók részére (5-15 év) tervezték, és ezeknél alkalmazzák. (Bizonyos módosításokkal a középiskola felsőbb osztályaiban is alkalmazható.) A legtöbb eleme valamennyi gyereket érinti, de az erőszakoskodók, illetve az erőszak célpontjai további, egyén intervencióban is részesülnek.

A program hatékonyságát illetően eddig hat nagy, átfogó – összességében több mint 40000 gyereket érintő – evaluációs vizsgálat volt Norvégiában, amelyek az iskolai bántalmazások és viktimizációk 30-70%-os csökkenését jelzik. A follow-up vizsgálatok öt éves utánkövetésben a pozitív hatások fennmaradását mutatják.

A programot a norvég iskolákban 2001 óta széles körben alkalmazzák. 2007-ig mintegy 500 iskolába vezették be és több mint 125 „instruktor” kapott átfogó képzést. Az OBPP sikerét mutatja, hogy folyik a program „disszeminációja” – Norvégián kívül alkalmazzák már Svédországban, az Egyesült Államokban (utóbbiban példaértékű modell programnak – Blueprint Program – választották), és folyamatban van a bevezetése a Baltikumban is.

Az iskolai erőszak esetekben alkalmazott intervenciókat, programokat négy fő csoportba sorolhatjuk:

- a) prevenció programok az iskolákban (illetve országos szinten), amelyek
 - az iskolai környezet / klíma javítására, fejlesztésére irányulnak (például kooperatív technikák, csoportmunkák alkalmazása az oktatásban),
 - kisebb létszámú osztályok szervezése,
 - (nem kompetitív) sport programok / sportolási lehetőségek kialakítása,
 - személyes és társas kompetenciák fejlesztése (pozitív önkép és önértékelés támogatása),
 - az iskolák motiválása a belső normákban (pl. házirend) és stratégiákban önállóan megjeleníteni az iskolai erőszak megelőzésére, kezelésére vonatkozó szabályokat.

Az Egyesült Királyságban a közoktatási törvény rendelkezései értelmében minden iskolának ki kell alakítania a saját „politikáját” (kezelési, megelőzési

stratégiáját) az iskolai erőszak esetekre. Egy 2008-ban publikált vizsgálat⁶⁴ eredményei szerint ezeknek a stratégiáknak a minősége jelentős különbségeket mutat. A 142 iskola részvételével zajlott kutatás alapján megállapítható, hogy az oktatási intézmények többsége a verbális és fizikai erőszakot / zaklatást definiálta belső normában. Az említés szintjén előfordult még a homofób zaklatás és a cyberbullying is. Néhány stratégiában szerepelt a nem oktatási feladatokat ellátó személyzet képzése, az incidensek utánkövetésének valamint a gyermekvédelmi jelzőrendszer hatékony működtetésének / használatának követelménye is. A kutatás során nem nyert bizonyítást, hogy a jó iskolapolitika megléte csökkenti az iskolai erőszak esetek számát.

b) támogató programok

- a tanárok számára (információs anyagok készítése és elterjesztése, speciális tréningek szervezése, a személyi és tárgyi oktatási segítség fejlesztése),
- az iskolák működését érintő átfogó támogató programok (az iskolaszékek, diákönkormányzatok, tanári testületek működésének reformja; speciális programok integrálása az iskola működésébe – Olweus, etc.)

c) ismeretterjesztő, figyelemfelkeltő programok

- a tanrendbe beépítve speciális foglalkozások, beszélgetések az erőszakról, konfliktusokról,
- drámapedagógiai technikákkal (szerepjáték, csoportmunka, stb.) a diákok érzékenyítése a probléma iránt,
- erőszakmentes konfliktusfeloldási technikák elsajátítására irányuló tréningek
- közvetlen válaszok: fémdetektorok elhelyezése az iskolákban (lásd: Egyesült Királyság gyakorlata), védőőrizet az iskolákban (lásd: Biztonságos Iskola program Portugáliában), vészívó karkötők alkalmazása – segélykérésre (Finnország), telefonos segélyvonalak működtetése (Ausztria, Spanyolország, Anglia), iskolai „törvényszékek” felállítása az erőszak ügyek megvitatására, konkrét ügyekben döntéshozatalra.

d) közvetlen szankciót jelentő intervenciók

- retributív, büntető jellegű válaszok:
- jogoktól való megfosztás (részlegesen, időlegesen vagy tartósan)
- szülők értesítése
- elzárás (a személyes szabadság időleges korlátozása)
- különmunka / feladatok kiszabása
- felfüggesztés (a tanulói jogviszony időleges szüneteltetése)

⁶⁴Smith, Smith, Osborn, Samara: .A content analysis of school anti-bullying policies. Progress and limitations. In: Educational Psychology in Practice. Vol. 24 No.1, 2008. 1-12. old.

- kizárás
- resztoratív, helyreállító szemléletű válaszok

A különböző intervenciók hatékonyságával foglalkozó tanulmányok és beszámolók tanúsága szerint gyakorlatilag bármely program sikerrel alkalmazható, ha a program elég hosszú ideig tart, az iskola fenntartója (tulajdonosa) elkötelezett az intervenció szükségessége mellett és támogatja a megvalósítást. A hatékonyságot befolyásoló tényezők között kell értékelni: a diákok életkorát, az iskola környezetének (lakókörnyezet, település, ország) általános atmoszféráját [mennyire elterjedt, elfogadott az erőszak / milyen közállapotok uralkodnak]; és magának a beavatkozás jellegét, adekvátságát, az előkészítés minőségét.

VI. Összegzés

*„Mélyen tisztelt publikum, kéretik egy kis csend,
Ki nem szökött meg eddig, most már maradjon is bent!”⁶⁵*

A posztmodern kor rohanó élettempójú, közösségi kötelekeit mindinkább elvesztő emberének életét egyre jobban betölti és meghatározza a szorongás. Úgy tűnik, a félelem a növekvő agresszió, a társas viszonyok eldurvulása és az élet burtalizálódása miatt az egyik meghatározó jellemzője ennek a szorongásnak. Fokozottan szorongunk gyerekeink miatt, akikre, úgy érezzük, egyre több és egyre kevésbé kivédhető veszélyek leselkednek – s már ott is, ahol korábban biztonságban gondoltuk őket. És szorongunk amiatt is, mert úgy látjuk, hogy a dolgok általában vett romlása, rosszabbá válása a fiatalokat sem hagyja érintetlenül, s már nem csak mások, mint mi voltunk az ő korukban, de maguk is érzéketlenné váltak, brutalizálódtak, veszélyt jelentenek. Félelmeinket erősíti, fokozza mindaz, amit naponta olvasunk, látunk a híradásokban, miként azok a személyes tapasztalatok is, amelyek azt jelzik, hogy alapvetően változtak a fiatalok viselkedési, viszonyulási normái csakúgy, mint az iskolai élet jellemzői.

Az elvégzett kutatás egyik fontos tanulsága számunkra, hogy ma már azok a jelenségek, amelyek valamilyen formában hangsúlyt kapnak vagy tematizálódnak a közmédiaokban, nem vizsgálhatóak a médiakommunikáció dimenziójának figyelmen kívül hagyásával. A tömegkommunikáció valódi hatalommá vált, amely a szakemberek, a közvélemény, a gyerekek, a felnőttek befolyásolásával egyaránt jelentősen meghatározza az észlelést és a vélekedések alakulását, és – még a kutatók számára is csak óvatosan becsülhető mértékben – torzítja a bennünk kirajzolóvaló valóságképet. Miközben a tömegkommunikáció hatásának fontos szerepet tulajdonítunk, távol áll tőlünk, hogy az iskolai erőszak problémáját a média szokásos praktikái közé soroljuk, vagy egyszerű médiás hisztériakeltéssé silányítsuk. Annál is kevésbé tennénk ezt, mert tudjuk, látjuk, tapasztaljuk, hogy az erőszak térnyerése az iskolákban is valós probléma. Az iskolai erőszak megítélése e tekintetben kissé a tyúk és a tojás klasszikus dilemmáját idézi, hiszen, bár magunk is többször hangsúlyoztuk, hogy olyan jelenségről beszélünk, ami nem új, mindig is jelen volt, mégis meg kell állapítanunk, hogy valami láthatóan megváltozott. S hogy ebben a változásban az iskolai erőszak téma média megjelenítése illetve maga az iskolai erőszak változása milyen módon játszik közre, azt gyakran nem könnyű elkülöníteni. Fontos tapasztalata ebben a vonatkozásban a kutatásnak az is, hogy az iskolában és a gyerekvédelemben dolgozó szakemberek, bár maguk is

⁶⁵Kern A.: Egyedül nem megy

az iskolai erőszak jelenlétéről és növekvő térnyeréséről számolnak be, az iskolai élet eldurvulását elsősorban nem abban a súlyosan brutális értelemben használják és észlelik, ahogyan az a média valóságban megjelenik.

A kutatás tapasztalatait, az azok alapján megtehető javaslatokat az anyag tartalmazza, ezeket nem kívánjuk itt megismételni. Látható, hogy a szakemberek magukra hagyva és eszköztelennek élik meg a helyzetüket, hogy sok a hiányosság és a tennivaló. Az empirikus vizsgálat és a szakirodalom alapján számunkra egyértelműnek tűnik e vonatkozásban is a régi dal refrénje: *„egyedül nem megy”*. Az egész iskolára kiterjedő, holisztikus megközelítésen alapuló és a különböző rendszerek összehangolt és egymást segítő működésére épülő, az iskolai erőszak jelenségét egészlegesen kezelő programoktól várható a probléma enyhítése.

VII. Irodalom

- Alikasifoglu, M. – Erginoz, E. – Ercan, O. – Uysal, O. – Kaymak, D. A. – Ilter, O.:** *Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting*, in: European Journal of Public Health. 2004/14. , 173-177. old.
- Ananiadou, K.- Cowie, H.:** *Interventions to reduce school bullying*, in: Canadian Journal of Psychiatry. 48/2003., 591-599. old. www.aggressionreplacementtraining.org
- Bagdy E.:** *Az erőszak pszichológiája és helyzetkezelése*, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=637>
- Bíró E.:** *Jog a pedagógiában*, Jogismeret Alapítvány – Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest. 1998
- Bíró E.:** *Az iskolai házirend törvényességéről*, in: Miskolci Pedagógus 2000/6. szám, 23-33. old.
- Bíró K. (szerk.):** *Agresszió az iskolában – és a jog? Helyzetkép, diagnózis, jogérvényesítő eljárások és módszerek*, in: Jogászok, pedagógusok, szakértők az iskolai agresszióról és kezelésének törvényes eszközeiről. Tanulmánygyűjtemény, Jogismeret Alapítvány. [Bp.] Printer Art ny. 2008.
- Buda M.:** *Tehetünk ellene? – A gyermeki agresszió*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest, 2005.
- Burns K.:** *School violence*, Greenhaven Press. Cambridge. 2004.
- Figula E.:** *Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában*, in: Új Pedagógiai Szemle. 2004/7-8.
- Figula E.:** *Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel*. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Közalapítvány füzetek. Nyíregyháza, 2004.
- Földes P.:** *Mit tehetek és mit nem? Pedagógusjogok az oktatási jogok rendszerében*, Forrás: www.osztalyfonok.hu
- Fülöpné Böszörményi A.:** *Agresszió a gyermekintézményekben*, in: Új Pedagógiai Szemle, 2003. 1. sz., <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-01-ta-Fulopne-Agresszio>
- Gönczöl K.:** *A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben*, Az állampolgári jogok országgyűlési biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése. Budapest, 1998. december
- Herczog M. – Gyurkó Sz.:** *A gyermekvédelmi jelzőrendszer működési jellemzői*, in: Gyermekvédelmi Hírlevél, Complex. 2006/4.

- Herczog M. – Gyurkó Sz.:** *Randevú erőszak – partnerbántalmazás a családi együttélést megelőzően*, in: Kriminológiai Tanulmányok 43. OKRI. Budapest, 2006. 136-156. old.
- Herczog M.:** *Gyermekbántalmazás*, Complex. Budapest 2007.
Kutatások a gyerekek közötti erőszakról, Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=344>
- Ligeti Gy. – Márton I.:** *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*, Megismerhető: <http://www.oktbiztos.hu>
- Ligeti Gy.:** *Erőszak az iskolában*, Megismerhető: <http://www.romapage.hu/oktatasi/tamasz/iskolai-jogok/minden-mas/ligeti-gyoergy-eroszak-az-iskolaban/>
- Ligeti Gy.:** *Szecskek*, Forrás: http://www.diakjog.hu/diakjog/irodalom/ligeti_szecskek.htm
- Loránd F.:** *Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma*, in: Új Pedagógiai Szemle, 1994/9.
- Majer J.** (szerk.): *Frontvonalban – az iskolai agresszió néhány összetevője*, Budapest, FPPTI, 2008.
- Maros K. – Tóth O.:** *Az iskolai gyermekvédelem helyzetének vizsgálata Magyarországon*, in: Háló 9. 2003. 6-7. (14-15.);
- Mihály I.:** *Az iskolai terror természetrajza*, in: Új Pedagógiai Szemle, 2003. 9. sz., <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-09-vt-Mihaly-Iskolai>
- Mihály I.:** *Erőszak az iskolában*, in: Új Pedagógiai Szemle, 2000. 4. sz., <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-04-vt-Mihaly-Eroszak>
- Moore, K. – Jones, N. – Broadbent, E.:** *School violence in OECD countries 2008*. Megismerhető: http://learnwithoutfear.org/downloads/School_Violence_in_OECD_countries.pdf
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P.** (2001). *Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. in: Journal of the American Medical Association, 285, 2094-2100.
- Olweus, D.:** „Sweden”, in: Smith, P.K (ed.): *The Nature of School Bullying: A cross national perspective*, Rotledge, London. 1999.
- Schäfer, M. & Korn, S.** (2001): *Tackling violence in schools: A report from Germany*, <http://www.goldsmiths.ac.ac.uk/connect/reportgermany.html>
- Schuster, B.:** *Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools*, in: NCJ 225765, March 2009, NIJ Journal;
- Smith, P.K:** *Violence in schools: strategies and responses in Europe*, Routledgefalmer. London. 2002.

- Smith – Smith – Osborn – Samara:** *A content analysis of school anti-bullying policies. Progress and limitations*, in: Educational Psychology in Practice. Vol. 24 No.1, 2008. 1-12. old.
- Szabó I. – Csepeli Gy.:** *Politikai érzelmek iskolája*, in: Jel-kép, 2./1984.
- Virág Gy.:** *A fiatalkorú bűnelkövetés egyes jellemzői*, in: Belügyi Szemle, 2009/2 99-115. old
- Werner, M. – Schuster, M.:** *Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés*, in: Hardi I. (szerk.) : Az agresszió világa, Medicina, Budapest, 2000, 223 – 250. old.